



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
PSICOLOGÍA Y SALUD

## CORRELATOS FAMILIARES, DE CRIANZA E IMPLICACIÓN PARENTAL COMO PREDICTORES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**DOCTORA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A

**MARIA ELENA DE LOS DOLORES MARQUEZ CARAVEO**

JURADO DE EXAMEN DE GRADO  
DIRECTORA: DRA. LAURA HERNÁNDEZ GUZMÁN  
COMITÉ: DRA. MARIA ELENA MEDINA-MORA ICAZA  
DRA. CORINA BENJET  
DR. JAVIER AGUILAR VILLALOBOS  
DR. EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO

MÉXICO, D. F., 27 de noviembre de 2007.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Reconocimientos:

A la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la Facultad de Psicología, por darme la oportunidad de llevar a cabo la segunda etapa de mi formación profesional.

A mi tutora, Dra. Laura Hernández Guzmán: por su apoyo incondicional, su guía intelectual y su amistad.

A mi comité tutorial y profesores, Dra. Ma. Elena Medina-Mora I., Dra. Corina Benjet, Dr. Javier Aguilar V, Dr. Eduardo Backhoff E., Dra. Corina Cuevas: R., por su paciencia y retroalimentación.

Al Dr. Joaquín Cravioto†, quien desde el ámbito médico, impulsó la investigación del desarrollo, en el campo de la psiquiatría infantil.

A las autoridades y profesores de la escuela secundaria técnica No. 40 y escuela secundaria Sócrates. En especial a los alumnos que me permitieron, a través de su información, la ejecución de esta tesis.

Al Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro”, por la ayuda institucional.

En particular, a mis compañeras: Verónica Pérez, Marina Reyes, Lucía Arciniega, Agustina Vargas, Isaura Díaz, Magdalena Martínez y Cynthia Esperón: por toda la ayuda que en forma directa e indirecta, aportaron a este proyecto.

A mis hijos, Emi, Fer e Ivancho así como a mi esposo Fernando, al resto de mi familia: mamá, Nacho, Lucy, Gonza, Carlos, por el aliento e impulso que me dieron para alcanzar esta meta.

## Índice

Resumen	1
Abstract	3
Introducción	5
<b>Capítulo 1. Desarrollo adolescente y contexto</b>	<b>7</b>
<i>La adolescencia como construcción social</i>	7
<i>Desarrollo adolescente y ciencia del desarrollo</i>	8
<i>Adolescencia y marcos conceptuales contemporáneos</i>	10
<i>Conceptuación del desarrollo adolescente: propuesta de modelo heurístico</i>	11
<i>Efectos principales, variables mediadoras y moderadoras</i>	15
<i>Desenlace adolescente</i>	17
<i>Concepto de ajuste y salud emocional.</i>	17
<b>Capítulo 2. Estatus socioeconómico</b>	<b>19</b>
<i>Definición</i>	20
<i>Pobreza, desarrollo infantil y psicopatología del desarrollo</i>	20
<i>Medición de la pobreza</i>	25
<i>Estatus o nivel socioeconómico percibido</i>	31
<i>Incidencia de la pobreza en México</i>	32
<i>Impacto</i>	34
<i>Hallazgos de investigación</i>	38
<b>Capítulo 3. Ambiente Familiar</b>	<b>44</b>
<i>Ambiente Familiar como contexto del desarrollo adolescente</i>	44
<i>Concepto de familias de riesgo</i>	46
<i>Énfasis en el funcionamiento familiar</i>	48
<i>Hallazgos de investigación</i>	51
<i>Estrés y Conflicto Familiar</i>	51
<i>Riesgo y Protección Familiar</i>	52
<i>Instrumentos de medición del funcionamiento</i>	53

<b>Capítulo 4. Estilos de crianza</b>	59
<i>Definición</i>	59
<i>Estilos de crianza como influencia en el desarrollo infantil</i>	60
<i>Variables y dimensiones subyacentes al proceso de crianza</i>	62
<i>Estilo y práctica parental o de crianza</i>	64
<i>Instrumentos de medición de crianza: panorama internacional</i>	67
<i>Mediciones de la crianza con el EMBU como indicador</i>	73
<i>Instrumentos de medición de crianza: panorama nacional</i>	75
<b>Capítulo 5. Implicación parental en los estudios</b>	79
<i>Definición</i>	79
<i>Impacto</i>	81
<i>Constructo y teorías explicativas</i>	82
<i>Modelos teóricos</i>	84
<i>Hallazgos de investigación</i>	89
<b>Capítulo 6. Rendimiento académico</b>	95
<i>Definición</i>	95
<i>¿Por qué estudiarlo?</i>	96
<i>Medición ¿Cómo se ha estudiado?</i>	97
<i>La escuela como ecología del desarrollo</i>	102
<i>Rendimiento académico: aspectos cuantitativos y cualitativos del funcionamiento individual</i>	104
<i>Hallazgos de investigación</i>	107
<i>Contexto distal: escuelas</i>	107
<i>Contexto distal: estatus socioeconómico</i>	109
<i>Contexto proximal: ambiente del hogar, familia, estilos de crianza e implicación parental</i>	114
<i>Contexto proximal: individuo</i>	115
<i>Educación secundaria en México</i>	122
<b>Capítulo 7. Aceptación de pares y competencia social</b>	125
<i>Desarrollo social y competencia social</i>	125
<i>Familia, pares y competencia social</i>	127

<i>Relaciones de amistad versus relaciones con pares</i>	130
<i>Definición</i>	130
<i>Prevalencia e Impacto</i>	131
<i>Medición de la competencia social y de la aceptación por pares</i>	133
<i>Nominación sociométrica en la medición de la aceptación por pares</i>	134
<i>Hallazgos de investigación</i>	140
<b>Capítulo 8. Estudio piloto</b>	147
<i>Adaptación</i>	147
1) <i>FES: Escala de clima social familiar.</i>	148
2) <i>EMBU-I: Escala de estilos parentales percibidos.</i>	150
<i>Piloteo</i>	152
<i>Método</i>	152
<i>Participantes</i>	152
<i>Instrumentos</i>	152
<i>Procedimiento</i>	153
<i>Resultados</i>	153
<b>Capítulo 9. Análisis psicométrico de los instrumentos</b>	158
<i>Método</i>	161
<i>Participantes</i>	161
<i>Instrumentos</i>	162
<i>Procedimiento</i>	165
<i>Resultados</i>	166
<i>Estadística descriptiva, confiabilidad (consistencia interna) y validez</i>	166
1. <i>Escala: nivel socioeconómico percibido</i>	166
2. <i>Escala: clima social familiar</i>	168
3. <i>Escala: estilos parentales percibidos</i>	170
4. <i>Escala: involucramiento parental en los estudios</i>	172
5. <i>Examen de habilidades y conocimiento básicos</i>	174
6. <i>Sociometría</i>	176
<i>Discusión</i>	178
<i>Conclusión</i>	185

<b>Capítulo 10. Modelo contextual de las percepciones socio-familiares y parentales en el ajuste académico y social</b>	187
<i>Hipótesis primaria</i>	189
<i>Hipótesis secundaria</i>	189
<i>Análisis de trayectorias: modelos recursivos</i>	191
<i>Resultados</i>	192
1. <i>Sección de correlaciones y regresiones</i>	192
2. <i>Modelo estructural</i>	197
<i>Discusión</i>	199
<i>Conclusión</i>	218
<b>Referencias</b>	221
<b>Apéndices</b>	247
Índice de apéndices	247

## Índice de Figuras

<i>Figura</i>	<i>Pág.</i>
Figura 1. Conceptuación del desarrollo adolescente. Propuesta de modelo Heurístico.	12
Figura 2. Modelo de las consecuencias negativas de la pobreza (Birch & Gussow, 1970).	23
Figura 3. Modelo contextual de estilo de paternidad de Darling y Steinberg (1993).	65
Figura 4. Modelo de implicación parental asumido en la literatura (citado en Hoover-Dempsey & Sandler 1995).	84
Figura 5. Modelo específico y causal del interés parental, con foco en las variables más significativas sujetas a la intervención y al cambio (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).	85
Figura 6. Modelo de relaciones hipotéticas de las dimensiones del interés parental, las variables motivacionales y los grados escolares (Grolnick & Slowiaczek, 1994).	88
Figuras 7. Descripción de los niveles de la escuela como ecología (Roeser & Eccles, 2000).	103
Figura 8. Frecuencias de categorías de estatus de pares.	176
Figura 9. Relación entre las nominaciones positivas y las nominaciones negativas con respecto al estatus de pares y las dimensiones de preferencia e impacto social (Coie et al., 1982).	177
Figura 10. Modelo contextual de las percepciones socio-familiares y parentales, en el ajuste academizo-social de adolescentes urbanos y su sustento en los datos de investigación.	189
Figura 11. Modelo contextual de los correlatos familiares, de crianza y de implicación y de implicación parental en el rendimiento verbal.	198

## Índice de Tablas

<i>Tabla</i>	<i>Pág.</i>
Tabla 1. Instrumentos de medición del rendimiento académico.	101
Tabla 2. Propiedades selectivas de los perfiles de funcionamiento óptimo y desadaptivo (Roeser & Eccles, 2000).	105
Tabla 3. Reactivos de la inversión española del FES (Moos, 1984), adaptados por expertos.	150
Tabla 4. Reactivos de la inversión española del EMBU-I (Castro et al., 1993), adaptados por expertos.	151
Tabla 5. Versión modificada de adolescentes del FES. Términos más comunes.	154
Tabla 6. Versión modificada del piloteo de adolescentes del FES. Adición de Ejemplos.	156
Tabla 7. Ejemplo de modificaciones a los reactivos del EMBU-I.	155
Tabla 8. Reactivos modificados por los adolescentes en el EMBU-I.	156
Tabla 9. Variables, instrumento de medición y tipo de análisis.	156
Tabla 10. Características sociodemográficas de la muestra de adolescentes.	158
Tabla 11. Estadística descriptiva y coeficiente alfa de Cronbach de la escala de nivel socioeconómico percibido.	162
Tabla 12. Estadística descriptiva y coeficiente Kuder-Richarson de las 10 subescalas de la escala de clima social familiar (FES).	166
Tabla 13. Estadística descriptiva y consistencia interna de las 4 subescalas de la escala de estilos parentales percibidos (EMBU-1).	168
Tabla 14. Estadística descriptiva y coeficiente alfa de Cronbach de la escala de involucramiento parental en estudios.	170
Tabla 15. Correlaciones entre las subescalas del FES, del EMBU-1 y de la escala de involucramiento parental en los estudios.	172
Tabla 16. Media del total de examinados y porcentaje de aciertos obtenidos en cada sección del EXHCOBA de acuerdo a sexo y tipo de escuela.	174
Tabla 17. Variables de las percepciones socio-familiares, de crianza, de implicación parental y del ajuste académico-social.	175
Tabla 18. Correlaciones entre las variables de estudio.	188
Tabla 19. Predictores, coeficientes de regresión estandarizados, probabilidades, coeficientes de regresión múltiple y varianzas para cada variable de criterio.	195
	196

## Resumen

Un desenlace relevante en la adolescencia, es la conducta competente, académica y social, ya que constituye un predictor del funcionamiento adaptativo en la adultez. Con un énfasis en las percepciones del contexto distal y proximal, se exploraron las percepciones familiares y parentales que hipotéticamente mediaran entre el estatus socioeconómico (ESE) y el rendimiento académico y la aceptación de pares como componentes del ajuste académico-social.

Con este fin, se adaptó y piloteó la versión española de los instrumentos del clima social familiar (FES) y de los estilos de crianza (EMBU-I). Posteriormente se evaluaron las propiedades psicométricas de todas las escalas y subescalas de los instrumentos tipo cuestionario propuestas y se obtuvieron las calificaciones del rendimiento académico y de la aceptación de pares.

495 estudiantes provenientes de una secundaria pública y de una privada, contestaron en sus salones de clase a los siguientes cuestionarios: nivel socioeconómico percibido (Villatoro et al., 2005), como medida de ESE; subescalas de cohesión, conflicto y organización del FES (Moos, 1984) como medidas del clima social familiar; subescalas de calidez, rechazo y control del EMBU-I (Castro et al., 1993; Muris et al., 2003; Aguilar et al., 2007; Márquez et. al., 2007), las cuales evalúan los estilos de crianza de padre y madre y el cuestionario de involucramiento parental en los estudios (Aguilar et al., 2007), que mide el interés o implicación de los padres en los estudios. El EXHCOBA (Backhoff & Tirado, 1992), que es una prueba estandarizada, se utilizó como medida del rendimiento académico (verbal y matemático). La nominación sociométrica de los compañeros (González, Hernández & López, 2000) se evaluó conforme a Coie, Dodge & Coppotelli (1982), en la medición de aceptación de pares.

A partir del análisis de las correlaciones y de regresión múltiple y con base en las hipótesis formuladas, se diseñó un diagrama de las relaciones directa e indirectas entre las variables que se habían considerado y que fue refinado mediante el programa amos, de ecuaciones estructurales. Los índices de ajuste al modelo fueron adecuados:  $\chi^2(9) = 15.84$ ,  $p = .07$ ; GFI = .99; AGFI = .97; RMSEA = .03. El modelo obtenido, denominado *modelo contextual de los correlatos familiares, de crianza y de implicación parental en el rendimiento verbal*, corroboró las interrelaciones de las

variables propuestas. Así, el rendimiento verbal se relacionó directamente con la calidez materna y con la organización familiar. Indirectamente, lo impactaron la implicación de la madre en los estudios y la cohesión, ambos mediante la organización. La proporción de varianza explicada del rendimiento verbal fue de .03. Ni el ESE percibido ni la aceptación de pares, ni el rendimiento matemático, figuraron en el modelo. Estos hallazgos, se discutieron en términos de las bajas correlaciones exhibidas de estas variables, a lo que pudo contribuir, limitaciones como la variabilidad de la muestra (ESE), un solo indicador de la variable (nominación sociométrica) o factores adicionales no evaluados en este estudio con respecto al rendimiento en matemáticas.

Aunque la proporción de la varianza explicada fue baja, lo cual es comprensible dada la multi-determinación del rendimiento académico, los datos contribuyeron a precisar la naturaleza de las influencias familiares y parentales. Esta diferenciación es particularmente relevante ya que tiene implicaciones prácticas. De este modo, el foco de la intervención, puede ser la familia como unidad, el clima emocional de los estilos de crianza o la implicación los padres en los estudios. Los datos confirmaron reportes previos que destacan el valor predictivo de las percepciones de los adolescentes y su relación con el rendimiento verbal, como desenlace. Igualmente, en apoyo a otros datos (Sarmiento, 2004), se sugirió que existen aspectos del funcionamiento familiar que repercuten en las ejecuciones escolares de los alumnos mediante su contribución a un clima educativo y afectivo más motivador. El modelo resultante confirmó la influencia de los estilos de crianza (aunque no basados en la tipología de Baumrind), modificando el modelo contextual de estilo parental de Darling & Steinberg (1993) con respecto al efecto en el rendimiento verbal. Otros atributos de la madre como, la implicación de ésta en la escuela, impactaron en el desempeño verbal a través de su influencia en el funcionamiento familiar mediante la organización. De este modo, con base empírica, fue posible identificar y precisar las contribuciones familiares y parentales a favor del desempeño verbal, frecuentemente reducidas al término “antecedentes familiares”.

## Abstract

Social and academic competence is a prominent outcome, which has predictive power in adaptive functioning in adulthood. With emphasis on adolescent's contextual distal and proximal perceptions, socioeconomic status, family social climate, childrearing style and parental involvement in school were explored, theoretically and empirically, to test a model of their associations with academic achievement and peer relations.

First, an exploratory pilot study was conducted to adapt the Spanish versions of the following questionnaires the FES (Moos, 1984) and the EMBU-C (Castro et al., 1993; Muris et al., 2003) which measures family social climate and parental rearing, respectively. Secondly, a psychometric analysis was carried out for all the instruments measuring the proposed variables. Once the feasibility of the psychometric properties was reassured for each instrument and dimension on the corresponding scales, variables were selected to evaluate their relationships in the proposed model.

495 high school students responded in their classrooms to the Spanish versions of the following questionnaires: socioeconomic perceived status (Villatoro et al., 2005); cohesion, conflict and organization scales of the FES; the EMBU-C, measuring parental rearing (warmth, rejection and control); the Questionnaire about Parental Involvement in School Matters (Aguilar et al., 2007), and a standardized Mexican Test of Academic Achievement, EXHCOBA (Backhoff et al., 2000). Sociometric status among peers was also determined according to Coie, et al. (1982).

To investigate the mediational pathways proposed in the hypothesized model, structural equations modeling (SEM) was used. Prior to inclusion in SEM analysis, correlations and multiple regressions were calculated. The goodness of fit indices for the model indicated that it fit the data well,  $X^2(9) = 15.84$ ,  $p = .07$ ; GFI = .99; AGFI = .97; RMSEA = .03. The obtained model, called contextual model of, parental involvement, child rearing styles and family correlates in verbal achievement, confirmed the inter-correlations of the proposed variables.

Maternal warmth had both direct and indirect effects on verbal achievement. The indirect effects came about through cohesion and maternal involvement in school, both related to organization which affects the academic outcome. The proportion of explained variance on verbal achievement was .03.

The perceived socioeconomic status, the peer acceptance and math achievement, were not included in the model. These variables exhibited low correlation values. Perhaps due to limitations in the sample (low variability for socioeconomic status) or peer acceptance being measured by one indicator (sociometric nomination) or other variables not studied accounting for math achievement.

The findings contribute to our understanding of family processes leading to academic achievement and lend support to previous research supporting the role of maternal warmth and involvement. The low proportion of explained variance was discussed according to the multi-determination of this outcome. The data contributed to specify the parental and the family influences. This is particularly relevant, due to its implications for intervention. Focusing in the family as a unit, in the emotional climate of child rearing or promoting the parental involvement in schooling, may have practical differences. The data confirmed the predictive value of adolescent perceptions, related to the verbal achievement. According to Sarmiento's findings, it was suggested that, there are family functioning aspects that impact in school achievement through its contribution to the affective and learning climate (cohesion and organization). The obtained model confirmed the parenting styles influences (although not based in Baumrind's typology), modifying it, through its impact in the verbal achievement outcome. Parental involvement had an impact through its indirect effects in the family organization. In this way "family factors" appeared much more clearly differentiated.

## Introducción

Esta tesis doctoral titulada “Correlatos familiares, de crianza e implicación parental en el rendimiento académico”, tuvo como propósito el estudio del rendimiento académico y la aceptación por pares en 869 adolescentes de la ciudad de México y su relación con distintas percepciones contextuales. Del contexto distal se exploró el estatus socioeconómico percibido. El funcionamiento familiar, los estilos de crianza y la implicación parental, se propusieron como variables que aluden al contexto proximal.

Se hizo énfasis en la necesidad de diferenciar las distintas percepciones del contexto proximal que coadyuven en el diseño de intervenciones basadas en datos de investigación. De este modo, es posible que la profundización del estudio de la contribución familiar, permita distinguir y evaluar el peso específico de la percepción del funcionamiento de la familia como un todo, de los estilos de crianza parental o de la implicación de los padres en los estudios y su relación con el ajuste académico y social.

El presente trabajo parte de lo general a lo particular, de lo distal a lo proximal y de la teoría a los hallazgos de la investigación. Así, el capítulo 1, denominado Desarrollo adolescente y contexto, se plantea como un marco general de referencia del desarrollo adolescente, desde la perspectiva de los modelos sistémicos contemporáneos del desarrollo humano que enfatizan la interacción sujeto-ambiente bajo perspectivas a lo largo de la vida de un individuo, en este caso con foco en el periodo de la adolescencia.

Del capítulo 2 al capítulo 7 se revisan las variables teóricas objeto de este estudio, del contexto distal al proximal: nivel socioeconómico (2), ambiente familiar (3), estilos de crianza (4) e implicación parental en los estudios (5). En cada uno de ellos se revisa la definición, el marco conceptual explicativo, las formas de medición y los hallazgos de investigación. Se concluye con la selección del instrumento propuesto en la medición de ese constructo o variable. Estas fueron las variables independientes de la investigación. Las variables dependientes, o de desenlace, se exploran en el capítulo 6 relativo al rendimiento académico y en el capítulo 7 que se relacionó con la aceptación de pares, como medida indirecta de competencia social.

El capítulo 8, presenta los datos de investigación a través un primer estudio exploratorio, llamado estudio piloto, en el que se evaluaron los instrumentos utilizados en muestras españolas en la medición del clima social familiar (FES) y en la de los estilos de crianza (EMBU-I), cuya utilización en adolescentes mexicanos había sido escasamente reportado en la literatura de investigación.

El capítulo 9, llamado análisis psicométrico de los instrumentos presenta los resultados de viabilidad psicométrica de todos los instrumentos que se propusieron en la medición de las variables de interés: estatus socioeconómico percibido, clima social familiar, estilos de crianza, implicación parental, rendimiento académico y aceptación de pares. Una vez comprobada la adecuación psicométrica de los instrumentos, lo que permitió que se seleccionaran las escalas conforme a sus datos descriptivos, de confiabilidad y de validez, el propósito fue someter a prueba el modelo.

El capítulo 10 denominado modelo contextual de las percepciones socio-familiares y parentales en el ajuste académico y social, presenta los resultados a partir del análisis de las correlaciones y las regresiones múltiples pertinentes de las variables psicométricamente viables: nivel socioeconómico percibido; cohesión, organización y conflicto del ambiente familiar; calidez, rechazo, control de los estilos de crianza e implicación parental en los estudios (variables independientes) y de rendimiento académico y aceptación por pares como variables de desenlace.

Se presenta el modelo estructural de acuerdo a los resultados de los análisis de regresión y con base en las hipótesis formuladas, mediante el diagrama de las relaciones directas e indirectas con respecto al rendimiento verbal y el grado de ajuste del modelo. Finalmente en el capítulo de discusión y conclusiones, se plantea la complejidad de las influencias parentales y familiares. La contribución de la implicación parental no fue directa como se supuso en el modelo teórico. Esta implicación se ve influida por la calidez materna, misma que incide a las variables familiares. La varianza explicada de rendimiento verbal fue baja, lo que se discute en términos de la multideterminación del rendimiento académico y las limitaciones en la medición de algunas de las variables. Pese a lo anterior, se aportan datos de este estudio que contribuyen a la profundización del estudio del nexo familia-escuela en adolescentes de la ciudad de México.

## Capítulo 1. Desarrollo adolescente y contexto

“La adolescencia empieza en la biología y termina en la cultura”  
(Conger & Petersen, 1984).

La adolescencia es un periodo de transición entre la niñez y la adultez lo suficientemente distintivo y duradero para exigir un análisis por derecho propio. Requiere una advertencia de lo rápido que cambia un individuo en interacción continua con un contexto multirrelacionado, que también cambia. Este contexto abarca el guión y el sistema de creencias asociado a las características personales del individuo, las relaciones con los padres, los hermanos, otros miembros familiares y amigos, la actividad en escenarios como escuelas, instituciones religiosas y actividades de tiempo libre y los macrosistemas ligados a la historia, a la cultura y a los ambientes político-económicos (Grotevant, 1998).

### *La adolescencia como construcción social*

El periodo que ahora denominamos adolescencia se ha caracterizado diferencialmente a lo largo de la historia y no es necesariamente un estadio o periodo unitario. La forma en que el desarrollo de este periodo se puntualiza, es consecuencia de cómo se construye desde el punto de vista social. Una jornada laboral de 48 hrs. semanales para niños de 9 a 13 reflejaba una Inglaterra de 1833. En la década de los noventa en el siglo XX, la adolescencia representa una entidad poblacional y un estadio de la vida distintivo como consecuencia de la proliferación de las instituciones educativas y de las leyes que previnieron el trabajo infantil. Lo anterior generó la segregación progresiva de la juventud como estancamiento entre la niñez y la adultez.

Actualmente, gracias en parte a la emergencia de un significativo cuerpo de investigación social, existe un mayor grado de diferenciación en las visiones contemporáneas de la adolescencia en el mundo occidental. No obstante desde una perspectiva transcultural se cuestiona la subdivisión de la adolescencia en temprana, media y tardía (Burton, Allison & Obeidellah, 1995) y también en condiciones como las de los jóvenes que viven en la pobreza o que pertenecen a minorías raciales. Cuando se examina la relación entre la adolescencia y el contexto socio/cultural en la

literatura contemporánea, con mucha frecuencia se enfatizan las diferencias como el género, la clase social o el grupo étnico más que el proceso que media en ellas. Sin embargo, resulta crucial avanzar en la comprensión del desarrollo adolescente inmerso en la historia, en la cultura o en la clase social, con énfasis en la forma en que los procesos asociados a estas influencias, se desarrollan dentro de las familias. Por tal razón, los estudios que usan variables o procesos contextuales como moderadores o mediadores de los desenlaces adolescentes son de particular importancia. Pero, ¿cómo se comprende el desarrollo adolescente y el contexto a la luz de las explicaciones contemporáneas del desarrollo? Con el fin de ubicar al desarrollo adolescente desde la perspectiva de sistemas del desarrollo y a la luz de las ciencias de desarrollo a continuación se describe brevemente esta perspectiva (Cairns, Elder & Costello, 1996).

#### *Desarrollo adolescente y ciencia del desarrollo*

El significado literal del término desarrollo es develar, desarrollar. El concepto de desarrollo alude a una propiedad de cambio sistemático en niveles de organización integrada y múltiple, que comprende la vida humana y su ecología, y que se basa en una perspectiva de sistemas del desarrollo. La investigación de la ontogenia humana abarca este proceso desde el nacimiento a la muerte e implica dos conceptos centrales: cambio (en tamaño, forma o función) y tiempo. Individuo y ambiente forman el sistema total de las “*estructuras*” entendidas como la organización funcional de los elementos biológicos o mentales y de los “*procesos*” como estructuras activadas que operan en el tiempo y que desembocan en la explicación del desarrollo individual. A través de estos procesos el cambio ocurre, las estructuras se transforman y las funciones evolucionan a lo largo del curso de la vida humana.

En 1987 se formó el Consorcio Carolina en Desarrollo Humano para el estudio de la ciencia del desarrollo. Esta nueva disciplina tiene como esencia la síntesis. La síntesis proviene del avance de las diferentes disciplinas que han coadyuvado a la comprensión de los enfoques actualizados en el campo social y conductual, y de la interacción desde diferentes niveles de análisis de los mecanismos que permiten entender el desarrollo y que regulan e imponen restricciones a la estabilidad, al cambio y a las diferencias individuales. El avance de la psicología y de otras disciplinas como la psiquiatría, la salud pública, la sociología, la ecología social y la psicobiología, sientan las bases para una indispensable orientación interdisciplinaria que exigen las

actuales explicaciones del comportamiento. Así mismo la insuficiencia explicativa de los modelos tradicionales de la psicología, principalmente de corte descriptivo y transversal, en la comprensión del desarrollo hizo indispensable este esfuerzo científico orientado a la teoría, a la metodología y a la aplicación.

Los modelos contemporáneos para el estudio del desarrollo conductual se inscriben en lo que a juicio, de Bronfenbrenner (Cairns et al., 1996) constituye no precisamente un “cambio de paradigma”, sino más bien la advertencia de una construcción convergente e isomórfica, de científicos provenientes de diferentes disciplinas y que, en las últimas dos décadas, desde perspectivas teóricas diferentes y con resultados experimentales específicos a dominios sustantivos pero delimitados, confluye en un patrón de hallazgos compatibles con un modelo general de la estructura y proceso del desarrollo. Magnusson y Cairns (1996), denominan “integración del desarrollo”, a la quizá más importante y fundamental propiedad definitoria del paradigma emergente. De este modo, el individuo que, se desarrolla y funciona desde el punto de vista psicológico, lo hace como un organismo integrado. Esta integración es producto de las contribuciones maduracionales, experienciales y culturales, asimiladas en la ontogenia y el funcionamiento individual. La coacción como componente del proceso de desarrollo significa interdependencia entre y a través de los sistemas. Así, el desarrollo se caracteriza entonces, por ser un proceso dinámico, multideterminado y estocástico (del gr. *stochasticós*, conjetural, probabilístico). Esto tiene implicaciones en la teoría y en el diseño en las investigaciones y no resulta sencillo operacionalizarlo ya que el reto lo constituye, la formulación de propuestas lo suficientemente sistemáticas para abarcar distintos subprocesos conductuales de manera objetiva y al mismo tiempo, suficientemente precisas para obtener evidencias. Sin duda, la transición de métodos de análisis de datos de propuestas orientadas por “variables”, hacia las “orientadas por personas” constituye uno de los problemas en el futuro inmediato de esta ciencia emergente. En síntesis, puede señalarse que el énfasis teórico y empírico contemporáneo en el campo de la psicología del desarrollo, radica en las explicaciones de los mecanismos y procesos que documentan el cambio psicológico que ocurre durante el crecimiento y el desarrollo. El enfoque de sistemas del desarrollo incluye enfoques y teorías que dependiendo el énfasis conceptual, se denominan ecológicas (Bronfenbrenner, 1979), transaccionales (Sameroff, 1983), contextuales (Lerner & Kauffman, 1985), interactivas (Magnusson, 1988), de

epigénesis probabilística (Gottlieb, 1970) y socioecológicos-individuales (Valsiner, 1987).

Actualmente, más que teorías fundamentales, los marcos conceptuales contemporáneos, para la comprensión del desarrollo adolescente, aunque menos abarcativos, tienen la característica de poner atención de algún modo, al contexto.

### *Adolescencia y marcos conceptuales contemporáneos*

Sin duda, entender al adolescente en el contexto de la familia y de los macrosistemas exige habilidad para ver a través de las diferentes disciplinas y niveles de análisis. Algunos de los marcos conceptuales más relevantes relacionados con este esfuerzo son:

a) Psicopatología del desarrollo: esta subdisciplina de la psicología del desarrollo tiene como característica distintiva centrarse en el desarrollo normal y en el anormal. Su fuerza radica en el interés tanto por las continuidades como discontinuidades y abarca desenlaces adaptativos y desadaptativos.

b) Perspectiva de curso de vida: esta visión centra su interés en los efectos generacionales, transiciones de los roles que se desempeñan, en el contexto histórico y en las normas de acuerdo a la edad. Resulta altamente pertinente para la comprensión de la adolescencia dado el enraizamiento de este periodo en la historia, las relaciones y la cultura. El enfoque de la teoría de curso de vida de Elder (1995, citado en Grotevant, 1998), comienza con el efecto del cambio macrosocial y presupone tanto la novedad como el cambio en los patrones de vida y en el contexto. Así mismo sugiere que el cambio social produce transiciones en la autodefinición y en el rol social, este énfasis se ajusta, a la visión de la adolescencia, como una construcción social, resaltada en los párrafos anteriores.

c) Modelo de sistemas ecológicos: Bronfenbrenner (1992, 1994, 1995) ha propuesto este modelo que enfatiza que los efectos de la crianza o de los roles parentales deben examinarse dentro del amplio contexto en que la familia vive y en que el joven se desarrolla. El impacto de esta práctica es moderada en gran medida por el ambiente social que la población joven encuentra en la multitud de pares, entre los amigos cercanos de su red social y en su colonia o barrio.

d) Modelos de bondad de ajuste de Eccles et al. (1993), que propone que el desarrollo adolescente encaja o no en el ambiente. Así se ha estudiado el acoplamiento

entre el temperamento y el estilo parental (Thomas & Chess, 1977), el de la persona-ambiente bajo estrategias educacionales y el de la congruencia entre los intereses vocacionales y los ambientes ocupacionales.

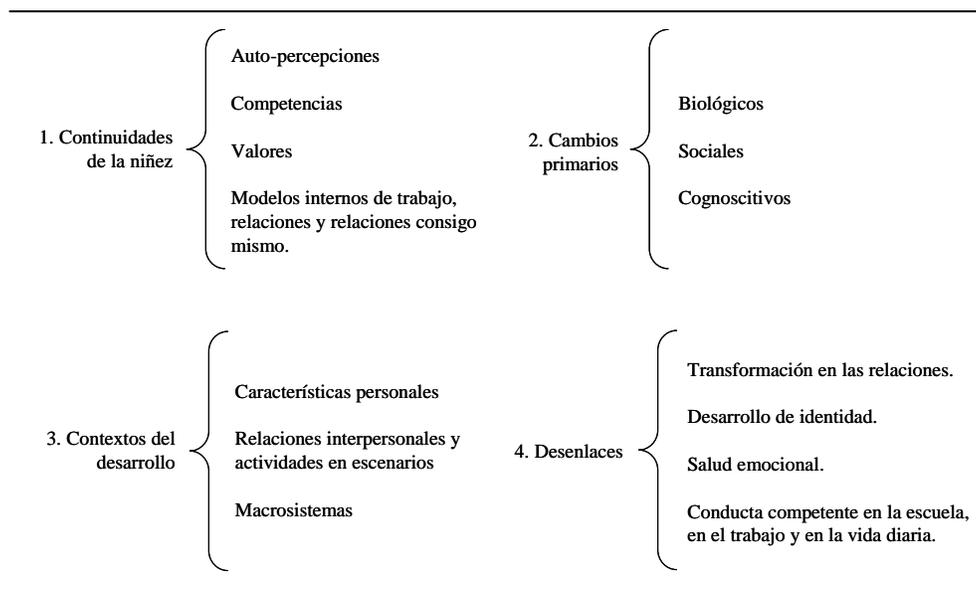
e) Perspectivas de relaciones: desde el campo de la psicología social, este modelo se enfoca en las relaciones diádicas, y particularmente en cómo las interacciones interpersonales han permitido evaluar mediadores cognoscitivos tales como las creencias de los padres o las expectativas parentales. A esta corriente también pertenece la perspectiva de relaciones de objeto estimulada por la investigación del apego materno-infantil.

#### *Conceptuación del desarrollo adolescente: propuesta de modelo heurístico*

Grotevant (1998) propone una concepción del desarrollo adolescente a partir de lo que denomina modelo heurístico. El modelo propuesto, integra la aportación de distintos autores contemporáneos (Havighurst, Masten, Hill & Goodnow, citado en Grotevant, 1998) e integra una perspectiva de sistemas. En él se establecen cuatro componentes del desarrollo adolescente inmerso en el contexto: las continuidades desde la niñez, los cambios primarios, el contexto del desarrollo y los desenlaces adolescentes. Este enfoque considera que la comprensión de la adolescencia implica identificar una trayectoria previa de competencias y percepciones (continuidad del desarrollo), apreciar la emergencia de cambios biológicos y sociales (discontinuidad del desarrollo), contextualizar en un plano intra e internivel el desarrollo (de lo individual a lo social) y ubicar desenlaces relacionados con la transformación de las relaciones, con la identidad, con la salud emocional y la competencia social. Estos componentes se resumen en la Figura 1.

Figura 1.

Conceptuación del desarrollo adolescente: Propuesta de Modelo Heurístico (Grotevant, 1998).



El primer componente de este modelo hace referencia a las continuidades del desarrollo de la niñez e incluye las auto-percepciones, las competencias, los valores y los modelos internos de trabajo a partir de experiencias previas. Este concepto recuerda el de historicidad de Lerner (1998), en el sentido de que todos los niveles de organización involucrados en el desarrollo humano están enclavados en la historia, integrados en el cambio histórico.

El segundo componente abarca cambios primarios en la adolescencia como los relacionados con el desarrollo biológico que conduce hacia la madurez sexual, cambios en la definición social de niño a adulto y cambios en la cognición. Es importante señalar que pese a los cambios universales que se presentan en la adolescencia, existen varias características (como por ejemplo la edad de los cambios de madurez sexual) que varían de persona a persona y que puede tener un impacto importante en su desarrollo (por ejemplo, madurez temprana contra madurez tardía.).

El tercer componente alude al contexto del desarrollo, el cual incluye tres niveles que van del plano individual al social. Las características personales que se relacionan con el componente contextual son aquellas relacionadas con el sistema de creencias, los hábitos y los guiones de una persona imbuidos en el género, la raza o grupo étnico y la orientación sexual. El segundo plano incluye las relaciones interpersonales y los

lugares donde se llevan a cabo las actividades. Incluye a la familia (actual y transgeneracional), los pares, las interconexiones padres-pares, la escuela, el trabajo, la religión, el barrio, y las actividades de tiempo libre u ocio. El componente social o de los macrosistemas (Bronfenbrenner, 1988), es el relacionado con la historia, con las normas sociales, con las experiencias de discriminación o prejuicio, con los medios de comunicación y con los sistemas económicos y políticos en que uno vive.

El cuarto componente se refiere a los desenlaces adolescentes. Lo constituyen la transformación de las relaciones (padre-hijo, amigos, relaciones íntimas, relaciones en la comunidad) y el desarrollo de la identidad, en el que hay factores de elección (como por ejemplo, una carrera, un ideal político, religioso o espiritual) y otros ligados al género, a la raza, al grupo étnico o a la orientación sexual. La salud emocional es otro desenlace que abarca desde el bienestar psicológico y la autoestima hasta los trastornos internalizados, la depresión y la ideación suicida. Finalmente, el desenlace de la conducta competente se relaciona con la competencia interpersonal, el éxito en la escuela, el trabajo o la vida diaria, los trastornos externalizados, y la conducta delictiva (Figura 1).

Así, el individuo se desarrolla, las interacciones sociales se desarrollan, cambian las comunidades y las sociedades evolucionan (Magnusson & Cairns, 1996). El desarrollo, bajo la perspectiva de “visión de sistemas” se enraíza tanto en la biología como en la psicología y la cultura. Así, Grotevant destaca las continuidades desde la niñez; enfatiza los cambios esenciales en la adolescencia (de tipo biológico, social y muchas veces, cognoscitivos); ubica los contextos del desarrollo a nivel personal, de las relaciones interpersonales y los escenarios donde la actividad se lleva a cabo, y a nivel de los microsistemas relacionados con la historia, la cultura, la política y economía; el desenlace lo constituye la propia transformación de las relaciones, el desarrollo de la identidad adolescente, la salud emocional y la competencia individual.

A pesar de la extensa, creciente y variada literatura relacionada con cada uno de los componentes, la investigación debe recorrer todavía un largo camino de interdisciplinaria y confluencia de hallazgos para una variedad de procesos y desenlaces adolescentes, principalmente en lo que representa el reto de investigar cómo la familia permite la confluencia de influencias dístales y proximales del desarrollo individual.

Existe un vivo interés en el grado con que las percepciones y cogniciones individuales median las ligas entre las influencias externas y los desenlaces de ajuste

individual. La forma en que los individuos le dan un marco de referencia a los sucesos y la forma en que reconstruyen su propio pasado o le dan significado (aún sin ser completamente fieles a la historia), se considera hoy en día también de interés para la investigación. El interés actual en la cognición social ha convencido a algunos investigadores respecto a la necesidad de estudiar los pensamientos y sentimientos individuales, independientemente de su registro conductual.

En la literatura relacionada con la salud emocional, se enfatiza la importancia en los estudios contemporáneos respecto a la comprensión de las percepciones y significados del adolescente. Cumsille y Epstein (1994) observaron que la cohesión familiar se relaciona inversamente con la depresión adolescente en una muestra clínica, pero que el apoyo social de amigos no sirve como amortiguador contra la depresión como ocurre en familias no clínicas. En estos casos, uno de los predictores más importantes de la depresión fue la insatisfacción del adolescente respecto a la cohesión y la adaptabilidad percibida en su familia. Esto subraya la importancia de comprender las percepciones y significados desde el punto de vista del adolescente, las cuales se exploran a través de medidas de autoinforme. Cabe señalar que las mediciones de el auto-informe se criticaron fuertemente en la época de la dominación de modelos conductuales en la psicología americana (Robins, 1963). No se consideraban confiables los cuestionarios y las entrevistas dada la falta de correspondencia entre auto-informe y la conducta observable. Los problemas de memoria selectiva y reconstrucción del pasado distorsionaban los datos reunidos a través de las entrevistas. Los pensamientos y sentimientos de los individuos se consideraron menos importantes que la conducta observable (Grotevant, 1998). Con ironía, los métodos de auto-informe se han revalorizado por las mismas razones por las que antes fueron criticados. También debe señalarse que muchas de las conclusiones insuficientes en la literatura respecto a las actitudes de los padres, resultan del hecho de que los datos generalmente provienen de un solo padre, generalmente la madre y se suponía que esta percepción fuese más “precisa”.

Las teorías también postulan que los niños que viven en diferentes ecologías asignan diferentes significados a estos encuentros. Los diferentes grupos culturales tienen diferentes visiones de lo apropiado de ciertas prácticas de crianza y persiguen diferentes objetivos para sus hijos. Es difícil predecir con precisión cuáles serán las relaciones posibles en muchas de las ecologías del desarrollo dado su complejidad y la multidimensionalidad de los modelos explicativos.

### *Efectos principales, variables moderadoras y mediadoras.*

En la literatura con foco en las cualidades de las relaciones familiares típicamente vistas como predictores de diversos desenlaces adolescentes, se encuentran dos grandes apartados: en un primer grupo, las variables familiares que se proponen como los “efectos principales”. Estos estudios se han criticado, porque los “efectos principales” se asignan exclusivamente a la familia. Estos estudios se centraron en las actitudes de los padres y sus “efectos” hipotéticos en la personalidad, logro, o delincuencia adolescente. Su proliferación se explica porque el enfoque “del moldeamiento social” de los años cincuenta o sesenta, daba una visión de la socialización, que se acoplaba tanto a las corrientes psicoanalíticas como a las conductuales. Sin embargo, la realidad de la investigación, demostró que tanto padres como adolescentes se afectan uno al otro, en una forma recíproca. En un segundo agrupamiento, se encontrarán los factores familiares como predictores, pero que incluyen variables moderadoras de diversos tipos con el objeto de entender mejor cómo el efecto de ciertos factores familiares puede variar en diferentes contextos. Así, ha surgido una tendencia a examinar efectos mediadores y moderadores en la literatura actual.

Cabe señalar que en los años setenta y ochenta surge un cuerpo de investigación significativo, relacionado con el desarrollo adolescente en familias. En la medida en la que los modelos orgánicos y transaccionales del desarrollo humano fueron avanzado, se permitió también considerar el papel que el propio individuo juega como participante y moldeador del contexto en el que el desarrollo ocurre. En respuesta, los modelos de investigación se desplazaron más allá de simples modelos lineales causa-efecto (Baumrind, 1980). Sin duda, la bidireccionalidad y reciprocidad de la interacción humana que se resaltó particularmente a través de los estudios de la interacción materno-infantil, debe a los avances de la tecnología de videograbación mucho de lo que ha fructificado en el trabajo observacional, incluyendo el campo de la adolescencia. Los trabajos integrativos de Hill de los años setenta y ochenta sentaron las bases de marcos teóricos de referencia a partir de los cuales se incorporaron avances provenientes de la psicología del desarrollo, de la terapia familiar, de la sociología, la comunicación, psiquiatría y análisis del discurso, por nombrar algunos. El legado más importante de estos trabajos es que refutaron la idea de la adolescencia como un periodo primario de separación de los padres y la sociedad y más bien,

identificaron las ligas de los adolescentes en desarrollo, en términos de autonomía y de conexión, con respecto a adultos significativos. A pesar de todos estos avances el trabajo no alcanzó a representar la diversidad de la estructura familiar o la variabilidad cultural ligada a los grupos étnicos. Además la mayor parte de ellos fueron transversales más que longitudinales (Grotevant, 1998; Hill, 1987).

Otros modelos surgen en los ochenta e incorporan las características metodológicas positivas de la era precedente dando un paso adicional al incorporar la observación de la interacción familiar, en el caso de que no fueran encuestas o muestras más grandes que se consideraran más diversas o más representativas. Generalmente las muestras eran pequeñas con estrategias observacionales intensivas, o bien eran muestras más grandes con instrumentos de auto-informe, frecuentemente enviados por correo o provistos en la escuela. Al respecto, debe señalarse la importancia de replicar conclusiones a través de ambas metodologías. Estos modelos más complejos examinan frecuentemente contribuciones posibles de variables moderadoras o mediadoras.

Una variable moderadora puede ser categórica (por ejemplo, género o grupo étnico) o cuantitativa (por ejemplo, nivel de una variable continua) en su naturaleza. Afecta la dirección y/o fuerza de la relación entre una variable independiente o predictora y una variable dependiente o de criterio. También, puede definirse como “un tipo de interacción entre una variable focal independiente y un factor que especifica la condición apropiada para su operación”. Los efectos moderadores pueden considerarse como los “impactos de fuerzas y factores condicionados contextualmente que se considera ejercen influencias a lo largo de los grupos”. Una variable mediadora “da cuenta de la relación entre un predictor y el criterio”. En general, “mientras que la variable moderadora especifica cuándo ciertos efectos tendrán lugar, los mediadores dan cuenta de cómo o por qué ocurren estos efectos” (Baron & Kenny, 1986). Las variables moderadoras que la literatura de investigación del desarrollo adolescente más frecuentemente considera son género, grupo étnico, estructura familiar o la naturaleza de la relación adolescente-padres.

Sin duda, variables como la pertenencia a ciertos grupos étnicos (aspecto relevante para los investigadores anglosajones), la estructura familiar o la educación materna representan variables que aluden a los macrosistemas que posicionan a una familia en nichos de ventaja o desventaja económica, social y cultural. Es relevante establecer esta diferenciación de variables.

## *Desenlace adolescente*

### *Concepto de ajuste y salud emocional.*

El cuarto componente, en el modelo heurístico de Grotevant (1998), hace referencia a los desenlaces tales como la salud emocional y la conducta competente (además de la transformación de las relaciones y el desarrollo de la identidad). Para Grotevant, la dimensión del ajuste adolescente referida como “salud emocional” es amplia, y comprende desde el bienestar psicológico y los sentimientos de autovaloración en un extremo, hasta los trastornos internalizados tales como depresión, ideación suicida y trastornos de la alimentación, en el otro. Algunas cuestiones surgen de esta perspectiva: ¿significa que la salud emocional es lo mismo que la ausencia de problemas? La respuesta depende de si uno equivale salud con “óptimo”, “típico” o “sin patología”. Es preciso reconocer que la literatura no se encuentra organizada alrededor de tal forma que permita una comprensión de dichos términos. Las razones para que esto ocurra van desde una agenda de investigación limitada o porque la urgencia de enfrentarlos precede a una estrategia de largo plazo destinada a realzar fortalezas y prevenir la ocurrencia de problemas. También es cierto que existen más y mejores medidas de problemas que de salud. Cuando se usan mediciones de problemas, la salud frecuentemente se define en términos de puntajes bajos en las escalas de problemas.

El término “competencia” o “ajuste”, como en el caso del término “pobreza”, se usa tal como si fuera una variable “en paquete”, por lo que es necesario “desempacarlo” con el fin de aclarar los componentes y su significado. Incluso algunos trabajos de investigación superordinan estos conceptos y los estudios que examinan la conducta competente van desde aquellos que incluyen enfoques de efectos principales hasta aquellos que estudian variables moderadoras, entre las que se encuentran, género, origen étnico, estilo parental o características de la relación padre-adolescente.

Finalmente, cabe señalar que la selección de muchas de las variables elegidas como desenlace examinadas en la investigación adolescente, se han guiado por aspectos sociales vigentes más que por la teoría. Un ejemplo, lo constituye la proliferación de estudios en población adolescente afectada por el abuso de sustancias, el embarazo temprano, la conducta sexual de riesgo y otras conductas consideradas

problemáticas y económicamente costosas a una sociedad que tiende a estimular fuentes privadas y públicas para investigar, comprender y reducir estas conductas. Anteriormente, estas conductas hubieran sido acogidas bajo la denominación de “delincuencia juvenil”.

El foco en los desenlaces desadaptativos fue reforzado tanto por la percepción de la adolescencia como un periodo problemático, al tiempo que agonizaba la popular noción de “abismo generacional”, como por la proliferación de teorías con énfasis en la adolescencia como época de conflicto y separación. Es posible que la proliferación de estos estudios continúe, dada la disponibilidad de apoyo con que la investigación social pudiera contar para estudiar el desarrollo sano más que el problemático. Sin embargo, algunos autores enfatizaron que, de acuerdo a la literatura clínica, el investigador debería considerar interrogantes como ¿qué tan precisa es la concepción de estos aspectos en términos del equilibrio salud-patología? o ¿existen diferencias cualitativas entre las dos? (e. g. Compas & Hammen, 1994; Petersen et al., 1993; Rutter & Garmezy, 1983; todos citados en Grotevant, 1998) Pese al interés en los desenlaces problemáticos, es justo decir que existe un mayor equilibrio de la investigación adolescente de lo que existía hace 20 años. Muchos estudios, señalan el “ajuste” adolescente, aproximado o libremente conceptualizado como un perfil de fortalezas y áreas de problemas (Achenbach, 1991). Este enfoque hacia el ajuste refleja la influencia de marcos referenciales como la psicopatología del desarrollo, que centra su interés en los desenlaces adaptativos y en los desadaptativos. Mucha de la investigación desde esta perspectiva conjunta el estudio de los factores de protección y riesgo en los desenlaces positivos y problemáticos. Así, tanto las variables dependientes como independientes se ven ahora en términos multivariados.

Una vez formuladas estas reflexiones se propone el concepto de ajuste académico-social en este manuscrito, para representar dos variables inmersas en el cuarto componente, *desenlaces* del modelo heurístico. El rendimiento académico como elemento del comportamiento académico y la aceptación de pares como componente indirecto de la competencia social, en el escenario escolar. A continuación se revisan las variables que del contexto distal al proximal, eventualmente, impactarían en dichos desenlaces.

## Capítulo 2. Estatus socioeconómico

La pobreza se reconoce como una condición humana multidimensional que difícilmente puede reducirse a una estadística. El término, hace referencia tanto a la privación de elementos necesarios para la vida humana dentro de una sociedad, como a la de medios o recursos para modificar dicha situación. La pobreza representa una realidad y adversidad inaceptable para cualquier sociedad. Constituye una realidad que vulnera la vida humana y la pérdida del potencial de existir y actuar de las personas, (Secretaría de Desarrollo Social, Comité Técnico para la Medición de la Pobreza, 2002).

Desde el punto de vista de la psicología del desarrollo, el constructo denominado estatus socioeconómico (ESE) se intercambia frecuentemente por el de clase social. Aunque también se reconoce como de naturaleza multidimensional, los propósitos de medición pueden ser muy distintos con respecto a los de los investigadores sociales. En este último caso, el análisis de la magnitud de dicho fenómeno obedece frecuentemente a las necesidades de implementar acciones públicas y/o programas de desarrollo social, y evaluar políticas de atención a la misma. En el caso de los psicólogos del desarrollo, el ESE generalmente representa un criterio de selección de los sujetos en un estudio, o se utiliza como variable de control o variable explicativa en un análisis de investigación. El problema radica cuando se utiliza esta misma variable para apuntalar una agenda social, en la que suelen incluirse otro tipo de variables de estatus, tales como el grupo étnico, la raza, la estructura familiar o la condición de emigrante y por tanto, sus efectos suelen confundirse fácilmente con éstas. De ahí que resulta indispensable medir y controlar sus efectos en el estudio de los procesos familiares y los efectos infantiles. Es particularmente relevante, “desempacarla” como variable de estudio. Sin duda, la relevancia de su investigación, en el plano psicológico, finalmente debiera relacionarse también con el significado que dicha condición de pobreza representa a nivel del individuo o de la familia, quién que finalmente, constituye el nivel de salida de la estructura socioeconómica de un hogar.

Los modelos ecológicos y contemporáneos del desarrollo humano representan un marco para la comprensión y el estudio de la pobreza como un ámbito del funcionamiento individual y familiar ligado al contexto social. Sin embargo, la literatura de investigación es aún exigua en los datos que permitan comprender las

transacciones entre la amplitud del contexto social como ecología del desarrollo individual y familiar. En particular su repercusión en los niños o en los adolescentes. Huston, McLoyd y Garcia Coll (1994) reconocieron esta repercusión en la revisión del estado del arte que se publicó en *Child Development* respecto a la infancia y la pobreza. A pesar de la naturaleza generalmente interdisciplinaria de la investigación actual, todavía sabemos muy poco con respecto a la experiencia psicológica subjetiva de la pobreza en los niños y sus familias.

### *Definición*

Se recomienda establecer una diferenciación entre pobreza y el ESE ya que la primera no es isomórfica con el estatus debido a que los indicadores socioeconómicos que típicamente se usan para ubicar al individuo, la familia o el grupo bajo cierto rango de jerarquía, lo hacen según su acceso o control relativo a algún tipo de combinación de aspectos tales como salud, estatus social, o poder social. No se basan en un umbral o línea absoluta y los indicadores como el estatus ocupacional, el logro educativo, el prestigio y/o el poder aunque, claramente relacionados, difieren del estatus de pobreza. Éste se considera mucho más volátil que el estatus socioeconómico porque pueden existir cambios muy marcados en el ingreso de un año a otro, a diferencia de los indicadores tales como el logro educativo o el estatus ocupacional. Estas distinciones son importantes ya que pueden tener un efecto potencial diferenciado sobre el desarrollo de los niños (Huston et al., 1994).

Desde la perspectiva de este trabajo, aunque se reconoce la importancia de estas distinciones y se profundiza en ello al abordar las propuestas de medición, se propone la utilización de la definición propuesta por Flanagan y Layfield (1999). Esta definición es comúnmente referida en la psicología del desarrollo y alude al nivel o al ESE, como una medida multidimensional resultado de la combinación del ingreso, de la educación y de la ocupación de los padres.

### *Pobreza, desarrollo infantil y psicopatología del desarrollo.*

La complejidad del llamado contexto socioeconómico familiar debe, refinarse metodológicamente en su orientación de estudio (Mella & Ortiz, 1999) Al menos, deberían ser diferenciados los llamados capitales “culturales” de los propiamente

“económicos” de las familias, sobre lo cual no se ha profundizado en los diferentes estudios.

Coleman (1988) sugirió que el estatus socioeconómico de la familia proporciona tres tipos de capital al niño. El capital financiero, que se expresa a través de los recursos materiales. El capital humano que representa básicamente la educación y las ventajas culturales y el capital social que posibilita la provisión de conexiones y las redes sociales. Aunque no referido como tal, el capital “emocional” resulta más difícil de identificar, aunque sin duda, la literatura de investigación provee cada vez más datos respecto a cómo y por qué una estructura social, una posición o un sistema afectan al individuo. Lo anterior puede obedecer al hecho de que los análisis se han desplazado de los enfoques bivariados a los multivariados respecto a la relación entre ESE y los desenlaces individuales, lo que permite un acercamiento al estudio de los procesos mediadores de estas ligas. Muchos estudios, desde el clásico de Glueck de delincentes juveniles europeo-americanos (citado por Huston et al., 1994), aportaron datos respecto a los procesos de socialización que medían el impacto del agobio económico en las familias. En este caso la crianza se describió como una disciplina que se ejerce con rudeza, de tipo amenazante y errática, con bajos niveles de supervisión materna y una débil liga emocional padre-hijo. Se sugirió como mediadora de los efectos de la pobreza respecto a la conducta delictiva (Sampson & Laub, 1994, citado en Huston et al., 1994).

Cuando la evaluación de los resultados lo constituye el funcionamiento socioemocional de los niños, los datos de investigación informan respecto del impacto del desempleo en familias monoparentales. Este impacto se ejerce a través de la presencia de depresión en la madre y en forma secundaria se genera un incremento de castigos en el adolescente. Interesantemente, la relación entre castigo y funcionamiento socioemocional también está parcialmente mediada por la percepción adolescente de la calidad afectiva de las relaciones con sus padres. Conger, Ge, Elder, Lorenz y Simons (1994) sugirieron que los efectos de la presión económica en los problemas externalizados e internalizados de los adolescentes se encuentra mediados por la hostilidad parental. Esta hostilidad puede precipitarse por disforia parental, conflicto marital o conflictos padres-hijo respecto al dinero.

Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo es importante resaltar que aunque los datos de investigación son inequívocos respecto a que la ubicación social y económica representa una influencia en el desarrollo de los niños y los adolescentes, se

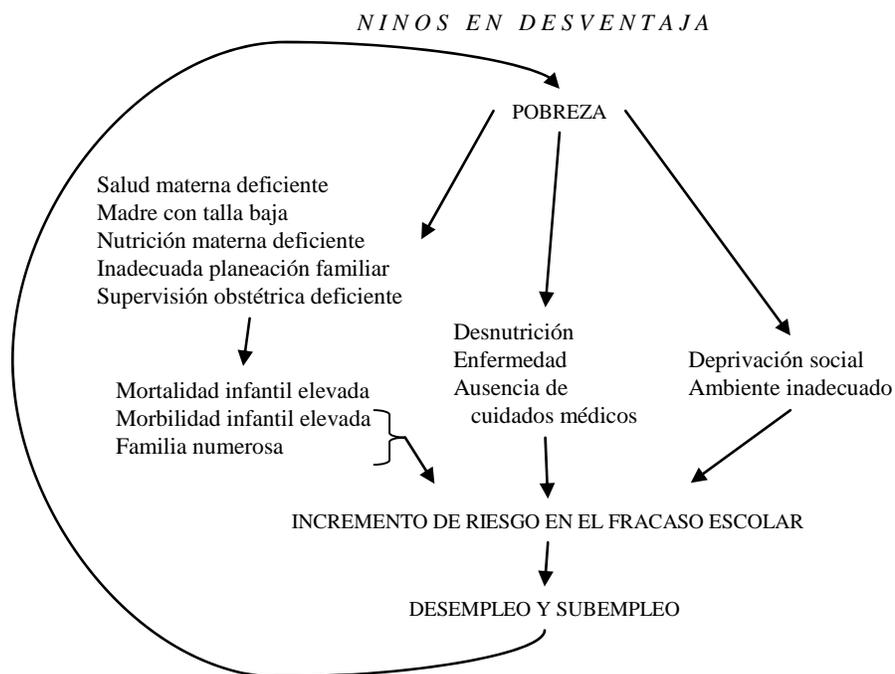
conoce poco la especificidad de factores situaciones, tales como por ejemplo, la influencia de una colonia u otra. Lo anterior puede relacionarse quizá con el hecho de que la investigación realizada desde esta perspectiva ha enfocado los factores contextuales como fuentes adicionales más que centrales de la explicación del comportamiento.

La complejidad puede ser aún mayor si se considera que la investigación focalizó en los desenlaces desadaptativos de estas familias y en menor proporción en los adaptativos. El desarrollo de la resiliencia y del desarrollo socioemocional positivo es apenas incipiente en la literatura de investigación. Los datos destacan la relevancia de un hogar estable y apoyador como elementos a favor del desarrollo cognoscitivo y socio-emocional en niños de alto riesgo (Bradley et al., 1994 citado en Huston et al., 1994). También es cierto que los programas de intervención no dejan lugar a duda respecto al beneficio de los mismos. No obstante, es necesario investigar de qué manera los niños, sus familias y la comunidad afrontan las demandas en medios pobres y son capaces de promover la adaptación.

El modelo propuesto desde los años setenta (Birch & Gussow, 1970 citado en Garnezy, 1993) puntualizó la cadena de relaciones entre la pobreza y el desempleo como desenlace. Además señaló que el impacto de las consecuencias negativas de la pobreza es a nivel múltiple. En este modelo se menciona que existen variables como la salud materna deficiente, la presencia de desnutrición en la madre, la planificación familiar inadecuada y la pobre supervisión obstétrica que ejercerán una influencia, aún antes del nacimiento del niño, en resultados tales como el bajo peso al nacer y el trauma perinatal. Durante los primeros años de vida, la desnutrición en el niño, la alta prevalencia de otras enfermedades médicas, los accidentes, la falta de acceso a los servicios de salud y a la atención oportuna, conducen a una elevada morbilidad y mortalidad infantil. Las familias crecen tornándose numerosas, frecuentemente monoparentales y los ambientes del hogar se caracterizan por una privación múltiple. En general, son ambientes poco propicios para generar estímulos para el aprendizaje. Todos los factores señalados coadyuvan al incremento en el riesgo de fracaso escolar y a condiciones como el desempleo y el subempleo como resultado final. Bajo dicha constelación, el desempleo conduce, nuevamente, a condiciones de pobreza.

Figura 2.

Modelo de las consecuencias negativas de la pobreza (Birch & Gussow, 1970).



Birch y Gussow (1970, citado en Garmezzy 1993), propusieron que en los ambientes de pobreza se inicia un ciclo intergeneracional bajo el cual existen madres que exhiben bajos niveles de salud, poco o ningún cuidado obstétrico durante el embarazo, nutrición materna inadecuada. Todo lo anterior contribuye al incremento de la mortalidad y la morbilidad infantil. Este patrón aunado a la deprivación social y a los ambientes inadecuados, coadyuva en el fracaso escolar a lo largo de la vida como resultado al subempleo y al desempleo. Estas condiciones perpetúan la pobreza en la vida adulta. Este mismo ciclo de eventos se repite, reiteradamente, en la siguiente generación.

Como puede observarse en este modelo, las contribuciones psicológicas y biológicas a nivel individual, interactúan con las sociales y las físicas del ambiente. Magnusson (1988) enfatizó que, los factores biológicos, son tanto las causas como los resultados o los efectos. En la investigación reciente ha sido también evaluada la relación de los pensamientos, las emociones y el comportamiento con respecto a sus procesos fisiológicos. Por ejemplo, si se sugiere que el bajo peso al nacer, la anemia ferropriva o la intoxicación con plomo, tienen una mayor prevalencia en los ambientes

de pobreza, es importante considerar las relaciones bidireccionales entre los ambientes sociales y psicológicos con respecto a los biológicos. Así, la pobreza es causa y consecuencia.

Por su parte, los trabajos clásicos de Werner (1989) proveyeron de datos respecto a cuales factores biológicos y psico-sociales permitían a los niños enfrentar condiciones de adversidad como la pobreza extrema, el abuso sexual, el trastorno mental familiar o los ambientes delictivos. Estos factores posibilitaron el escape de estas condiciones, sobreponerse a la adversidad y desarrollar la competencia funcional. Los términos de resistencia al estrés y resiliencia emergieron en la literatura de investigación. Pese a que un caudal de investigación de los procesos mediadores ha focalizado en la conducta desadaptativa asociada a la pobreza, tal como los problemas de tipo externalizado y la conducta antisocial, la depresión o el malestar psicológico, la atención es todavía insuficiente con relación a los procesos de socialización exitosa, el desarrollo socio-emocional positivo y la competencia social en familias que experimentan pobreza. Los siguientes cuestionamientos de la literatura de investigación, tienen sólo respuestas parciales. ¿Qué concatenación atípica de talentos se da en ciertas familias en ambiente de pobreza?, ¿cuáles son los orígenes de estas competencias personales y parentales tempranas?, ¿cuáles son los procesos y los mecanismos que están implicados en las respuestas positivas de niños y padres, a fuertes factores de riesgo?, ¿existen periodos críticos en el desarrollo que trazan la trayectoria continua de un crecimiento futuro y del mantenimiento de una competencia?, ¿qué recursos poseen los niños que les permiten sobreponerse a la adversidad?, ¿cuáles son los orígenes de estos recursos?, ¿cómo debe hacerse la investigación de procesos en que la protección supera al riesgo?

Se señaló que aunque existen avances indiscutibles en la comprensión del fenómeno de la pobreza en la niñez, y la investigación se ha desplazado desde el enfoque descriptivo al de procesos, existe todavía, un conocimiento insuficiente de los mismos (Huston et al., 1994). Es importante resaltar que, en la dirección futura de la investigación, debe ponerse acento tanto a los factores de tipo proximal como a los mediadores de tipo extrafamiliar, que ligan la constricción económica al funcionamiento y desarrollo psicológico en un sentido u otro. Las interacciones, por ejemplo, del niño con otros miembros de la familia extensa, con los pares o con los maestros, permitirán el avance de respuestas a preguntas tales como ¿de qué manera se afecta el desarrollo de los niños en las familias monoparentales por la influencia de los

otros familiares?, ¿cómo influiría el grupo de pares en el desarrollo de habilidades de supervivencia en colonias peligrosas?, ¿cuáles son las expectativas de los maestros respecto a los niños muy pobres?, ¿cómo repercuten éstas en las interacciones con estos niños?

Respecto a las transacciones del niño con el contexto proximal de la familia y el contexto ecológico social más amplio, los datos son escasos. Por ejemplo, ¿de qué manera los padres estilo de trabajo muy opresivo enfrentan las demandas de la crianza?, ¿de qué manera impacta la autoestima parental la dependencia de un programa social?, ¿pueden transmitirse de una generación a otra éstas auto-atribuciones?, ¿de qué forma el índice delictivo o de violencia en una colonia impacta las prácticas parentales en función de la edad o el género del niño?, ¿cómo pueden las madres solas, de nivel socioeconómico bajo, reclamar efectivamente bienestar para sus hijos en las escuelas, en los centros de atención a la salud?

Aunque mucho del conocimiento generado tendría claras implicaciones para la aplicación de programas, existen muy pocos avances en saber cuáles intervenciones son más efectivas, para quienes y por qué. Si bien muchos de los experimentos iniciales demostraron que aún los incrementos mínimos en el ingreso se reflejaban en efectos positivos para los niños, es aún escasa la investigación que demuestre los efectos del incremento en el ingreso o en el estatus y su relación con el bienestar infantil en términos de una relación costo/efectividad. La investigación de las políticas de intervención en estos grupos es realmente exigua y si se pretende que el conocimiento impacte en una política, sin duda se requieren ligas más fuertes entre la investigación de un tipo y otro. Por ejemplo, el desempleo genera depresión y otras consecuencias negativas para padres e hijos, ¿los programas de apoyo al trabajo revierten estos efectos y son costo/efectivos?, ¿de qué forma las políticas de vivienda afectan la estabilidad o adecuación del espacio físico en la niñez? Aunque estas preguntas parecen distantes de los problemas más emergentes de un país con tantos habitantes pobres como es México, la investigación exige aproximaciones, aunque sean parciales, a las respuestas de tales interrogantes.

### *Medición de la pobreza*

La pobreza y la estadística tienen una larga historia. Se menciona que en 1797 en “El Estado de los Pobres”, se describió la situación de desventaja inicial en la que se

colocaba a los recién nacidos en los hogares pobres del Reino Unido. Esta desventaja se relacionaba con la escasa salud y educación del jefe o jefa del hogar y el acceso limitado o nulo a las oportunidades del mundo laboral (INEGI, 2001).

La pobreza se reconoce como un fenómeno que puede caracterizarse desde muy distintos enfoques, y cada uno de ellos exige un marco conceptual, una determinada información estadística e incluso geográfica. Distintas definiciones de pobreza arrojan resultados diferentes. Esto obedece, sin duda, a las complejas relaciones entre las diferentes variables que inciden en ella y en sus patrones de comportamiento a *través del tiempo*. Se han identificado hasta 260 indicadores sociales para conocer su evolución, acorde a distintas perspectivas. Estos indicadores se generaron a partir de la instrucción de la Cumbre de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a la Comisión Mundial de Estadística, dado el creciente problema de pobreza en todos los países del orbe, el cual alcanza a casi la mitad (47%) de la población mundial.

En México, el Comité Técnico para la Medición de la Pobreza (2002) propuso a partir de la combinación de las múltiples definiciones, que la pobreza puede concebirse como una “privación multidimensional, en donde la imposibilidad de obtener cierta especificación de activos, ingresos, bienes de consumo y/u otros elementos identifica a quien es pobre”. De acuerdo al documento de este grupo de trabajo, las carencias a las que alude la pobreza se definen en los espacios: en el ingreso por ejemplo, de flujos monetarios o no monetarios suficientes para adquirir ciertos satisfactores; en los bienes de consumo ligados a una canasta de bienes alimenticios y no alimenticios; en el capital físico como la carencia de cierto tipo de vivienda; en el capital humano, es decir en el número de años de educación formal; en los mecanismos de apropiación o de titularidades sobre recursos que, entre otras cosas, provocan incertidumbre respecto al acceso a satisfactores básicos; en el bienestar, entendido en un sentido subjetivo por ejemplo, de un nivel de satisfacción personal adecuado y finalmente, en las oportunidades de participación en los mecanismos de decisión colectiva, o política, que le dan “voz” a la ciudadanía en la representación de sus intereses.

Los elementos para caracterizar a quien es pobre pueden ser indefinidos por lo que se sugirió que una forma de resolver dicha multidimensionalidad es concebirla en términos generales como una privación de “capacidades básicas”. Éstas aluden al conjunto de acciones o estados que los individuos puedan alcanzar y que se consideran como indispensables para elegir formas y proyectos de vida específicos. Los activos, el

ingreso o los bienes de consumo sólo constituyen medios para alcanzar ciertas capacidades, mientras que, conforme a esta visión, las características personales y el contexto social definen la forma de transformar estos insumos en capacidades específicas. Así, ser pobre significa que, dadas las condiciones sociales e individuales, las personas no tienen acceso a los recursos económicos necesarios para alcanzar las capacidades básicas. Aunque variable de sociedad a sociedad, de hogar a hogar e incluso de individuo a individuo, un requisito para no ser pobre, lo constituye la posibilidad de las personas para mantener la integridad física y la eficiencia biológica durante el máximo de vida alcanzable. La capacidad para formarse valores y para reflexionar sobre sus planes de vida y la posibilidad de tener experiencias significativas, incluyendo el integrarse digna, productiva y participativamente a la sociedad en la que viven.

En el ciclo del hogar, este documento reconoce la importancia de distinguir la pobreza transitoria de la permanente. El costo de la pobreza en un hogar se relaciona tanto con los bajos niveles de vida que definen esta condición, como con la vulnerabilidad a los descensos en estos niveles a raíz de eventos transitorios, aspecto que también se reconoce en el multicitado informe. Además representa una condición que con mucha frecuencia se transmite intergeneracionalmente.

No existe consenso respecto al significado del término pobreza, y en consecuencia de las dimensiones para medirla. Tampoco hay acuerdo respecto a las variables que delimitan cada dimensión, la forma en que se agregan las carencias y la ponderación que corresponde a cada unidad. En forma ideal se buscaría tener medidas que de acuerdo por sus características, puedan generar el más amplio consenso entre la sociedad. En la práctica, los investigadores sociales han desarrollado medidas en cuatro tipos de espacios principales:

1. Las medidas monetarias basadas en el ingreso o gasto de las personas y que se relacionan con el ingreso o el gasto en especie valuado monetariamente, inclusive los regalos, las transferencias, el autoconsumo en especie y el alquiler estimado por el uso de la vivienda propia.

2. Las medidas no monetarias consideran rezagos en los indicadores de bienestar definidos en espacios unidimensionales no monetarios tales como el acceso al agua potable, al drenaje, cierto nivel de escolaridad, etc.

3. Las medidas multidimensionales, son las que combinan indicadores de bienestar en dimensiones múltiples mediante un índice único. Existen indicadores

utilizados en la práctica, que aunque imperfectos, intentan captar la multidimensionalidad de la pobreza. Consideraremos aquí tres indicadores ampliamente utilizados: el de *Necesidades Básicas Insatisfechas* (NBI) y el *Índice de Pobreza Humana* (IPH) y el *Método de Medición Integrada de la Pobreza* (MMIP) diseñado por Boltvinik (SEDESOL, 2002).

4. Las medidas mixtas incluyen los métodos combinados que intentan integrar la información de la carencia de bienes y de servicios, con la falta de ingresos. Además de las dificultades propias de cada método, la combinación de medidas uni y multidimensionales exige ponderar cada dimensión con valores monetarios o de otro tipo.

Las medidas monetarias, identificadas en América Latina, como *Líneas de Pobreza*, identifican una canasta de satisfactores considerada como indispensable, en las dimensiones de necesidades o capacidades pertinentes, para después trasformarla a valores monetarios utilizando precios de mercado. La línea de pobreza parte de una canasta alimenticia y debe definirse también el valor monetario de otros recursos no alimentarios. El concepto de *canasta básica de alimentos* tiene un lugar central como herramienta metodológica para la medición de la pobreza desde hace más de treinta años en América Latina, a través de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). Bajo este enfoque, en México, se identificaron los requerimientos nutricionales de los individuos, acorde a sus diferencias por edad y sexo, considerando el esfuerzo físico y las recomendaciones internacionales al respecto. Posteriormente, se definieron los productos que la integrarían y se determinó el valor monetario de la canasta. La clasificación resultante (individuo u hogar) en pobre o no pobre, confronta el ingreso disponible (o gasto efectuado) con el umbral o línea de pobreza que resulta del cálculo previo. Cuando el ingreso por persona es menor al necesario para cubrir las necesidades de alimento correspondiente a los requerimientos establecidos en la canasta básica del INEGI-CEPAL, la condición del hogar se denomina de “pobreza alimenticia”.

La pobreza de capacidad identifica a los hogares cuyo ingreso por persona es menor al necesario para cubrir necesidades de alimento, salud y educación.

Finalmente, la pobreza de patrimonio considera no sólo las necesidades de alimentos, salud y educación, sino también de vestido, calzado, transporte público y vivienda. El resultado es el de un individuo “pobre alimentario”, identificado en el nivel I de pobreza. El “pobre de capacidades”, se asoció con el nivel II de pobreza y

el “pobre en patrimonio”, caracterizó el nivel III de pobreza. Cada uno de los niveles de pobreza, la definición y la denominación, el porcentaje de hogares y el porcentaje de población, así como los ingresos equivalentes por persona por día, en pesos del año 2000, se señalan en la sección de incidencia de la pobreza en México.

La línea de pobreza así definida se confronta con el potencial de compra del ingreso de los individuos o el gasto efectivamente realizado, estableciéndose brechas de pobreza en valores monetarios. Tales brechas pueden incorporarse al cálculo de los indicadores agregados, los cuales detectan la extensión, la profundidad y la desigualdad de la pobreza. Las medidas monetarias captan un componente básico de la pobreza en economías del mercado: la capacidad de adquirir bienes y servicios ofrecidos en el mismo. A pesar de ello, estas medidas ignoran, por lo general, otros bienes potencialmente importantes como son los bienes públicos y los bienes y servicios privados provistos o subsidiados públicamente, aunque existen metodologías para estimar las transferencias monetarias que estos últimos representan para los hogares.

La diferencia entre los métodos monetarios y no monetarios radica en que éstos últimos definen normas mínimas en las mismas dimensiones en que la medida está definida. Además cada una de las medidas tiene ventajas y desventajas. La limitación principal de las medidas monetarias es su estrecha capacidad para representar dimensiones *no monetarias* como componentes en el bienestar de las personas. Aun cuando algunas de estas dimensiones juegan un papel fundamental en la definición de las líneas de pobreza monetaria (especialmente la dimensión alimentaria), resulta mucho más difícil en la práctica incorporar otras dimensiones básicas de bienestar, como la educación o la salud. Estas son apreciadas como bienes en sí mismos, más allá de su valor monetario. Las medidas no monetarias pueden incluir tantos bienes y servicios que constituyen insumos básicos en el nivel de vida de los hogares, así como capacidades y funcionamientos que representan elementos constitutivos del bienestar. A pesar de esto, otro problema importante tiene que ver con la agregación interpersonal cuando se trata de dimensiones no monetarias. Estas variables, a menudo, no se definen en forma continua, como el ingreso, sino dicotómicamente (analfabeta versus alfabeto) o se definen por un número acotado de unidades discretas (escolaridad), cuyo valor marginal para las personas puede variar en forma discontinua (secundaria incompleta versus completa).

Reconociendo que la pobreza es un fenómeno multidimensional, tanto en sus causas como en sus consecuencias, las medidas multi-dimensionales representarían un objetivo ideal, particularmente las medidas” mixtas” que integren indicadores monetarios y no monetarios. No obstante, tampoco estas medidas están exentas de problemas metodológicos importantes. El problema más evidente está en la agregación de dimensiones cualitativamente distintas ante la necesidad de definir ponderadores pertinentes. Aunque existen métodos para asignar en forma empírica ponderadores, tales como los métodos multivariados, o el gasto (público o privado) dedicado a esos bienes, el problema aún no se ha resuelto de manera que produzca un consenso general.

De acuerdo a las recomendaciones del grupo de trabajo, los indicadores monetarios y multidimensionales deben entenderse como instrumentos *complementarios*, más que sustitutivos, cuando se intenta lograr una medición completa de la pobreza.

A diferencia de la investigación social, en la psicología del desarrollo (Flanagan & Layfield, 1999) el estatus socioeconómico representa un constructo multidimensional que, típicamente, se mide mediante una combinación del ingreso, la educación y la ocupación del jefe de familia o de ambos padres (Hoff-Ginsberg & Tardiff, 1995). En EUA, algunos de los índices más utilizados son el Duncan Socioeconomic Index (Índice Socioeconómico de Duncan), United States Bureau of the Census Classification Scheme, (Esquema de Clasificación de la Oficina Censal de EUA), el Hollingshead Two-Factor Index of Social Position (Índice Bi-factorial de Posición Social de Hollingshead) y la Siegel Prestige Scale (Escala de Prestigio Social de Siegel, Mueller & Parcel, 1981).

Bajo las teorías de Coleman (1988), se sugiere que las medidas del estatus socioeconómico deben incluir los siguientes indicadores. El ingreso familiar, que evalúa el capital económico. El alcance educativo de la madre, que se encuentra altamente correlacionado con la educación del padre y está menos sujeto a información faltante en las encuestas, representa una medida de capital humano. La estructura familiar, incluyendo el número de adultos en la casa disponibles para la provisión de recursos sociales a los niños es medida del capital social.

Así se propone que la familia provee al niño un *capital financiero* que representa el recurso material que determina el estándar de vida de una familia. Incluye el tamaño y la localización de una vivienda, así como las oportunidades y las ventajas que los padres hacen asequibles para sus hijos. Un *capital humano*, que está íntimamente

ligado a los recursos educativos y también a las motivaciones familiares. Los padres con educación, aunque no tuviesen un ingreso alto, pueden ser capaces de proporcionar supervisión académica y ventajas culturales a los hijos y también motivarlos en el aprendizaje y las aspiraciones de logro educativo. Finalmente, el *capital social* se refiere a la forma en que los miembros familiares establecen conexiones entre el niño y la sociedad. Los familiares adultos pueden orientar a los niños respecto a las oportunidades educativas, las ocupacionales, las culturales y las sociales, a través de una red de relaciones y/o de información que los mismos adultos tienen. Dos niños procedentes de dos familias con el mismo nivel de ingreso o aún de educación parental, pueden colocar a un niño en mayor ventaja simplemente porque brinden información u oportunidades para una acción deportiva o porque le proporcionen conexiones para la vida laboral. Según esta perspectiva, las mediciones de la pobreza y su relación con los resultados infantiles deberían considerar todos estos capitales

#### *Estatus o nivel socioeconómico percibido*

Pese al avance de la investigación en comprensión de la pobreza como ecología distal del desarrollo infantil y adolescente, el conocimiento es exiguo con respecto a la pobreza como experiencia subjetiva. Sin embargo, esta percepción puede ser particularmente relevante. Existen datos que sugieren que ésta percepción puede ser una variable mediadora entre la pobreza y el bienestar psicológico en los adolescentes (Huston et al., 1994). Del mismo modo al integrar estas experiencias subjetivas con otras variables a nivel individual y social, se aportan datos de investigación que dan prueba de que estas experiencias subjetivas fueron de gran impacto en las acciones de los adolescentes en la escuela (Connell, Spencer & Aber, 1994, citado en Huston et al., 1994). Muchos estudios que utilizan indicadores socioeconómicos tradicionales han tenido poco éxito respecto a los resultados en las diferencias de la relación entre la salud mental adolescente y la clase social. De ahí que los investigadores sugieren que la percepción de dificultad económica eventualmente asociada a la situación financiera más objetiva de la familia, puede ser un indicador del significado psicológico asignado a esta situación. Por tanto, puede considerarse, en la práctica clínica, un posible factor de riesgo en el desajuste adolescente (Frojd, Marttunen, Pelkonen, Von der Pahlen & Kaltiala-Heino, 2006).

Se señala que la percepción de dificultad fue más acentuada en las mujeres que en los varones y que se asoció a riesgos conocidos de la pobreza, con la presencia de depresión y de patrones de ingesta alcohólica dañina en ambos sexos. Esta percepción se evaluó en adolescentes con y sin desventaja socioeconómica (Shek, 2005). Los resultados concluyeron que esta percepción se relaciona con la calidad de vida y con los problemas de conducta y que esta relación es más fuerte en los adolescentes pobres. El rol mediador de la variable de percepción económica también se ha evaluado en dos modelos relativos a la asociación entre problemas económicos en la familia y ajuste psicológico en adolescentes rurales. Se evaluó también el rol del afrontamiento como mediador o moderador. Los resultados confirmaron que la dificultad económica se relaciona con la agresividad, la ansiedad y la depresión, a través de la percepción socioeconómica de apuro y la presencia de conflicto entre los miembros familiares. Este conflicto media parcialmente la relación entre dificultad económica y ajuste, así como el afrontamiento es mediador entre el conflicto familiar y el ajuste (Wadsworth & Compas, 2002).

Hay datos que apoyan la relación cambiante entre estatus socioeconómico y la edad el niño a lo largo del desarrollo en función de los desenlaces de salud que se evalúan. Por ejemplo, las lesiones en la niñez tienen una relación más fuerte con el estatus socioeconómico mientras menor sea la edad del niño. En contraste, el tabaquismo muestra mayor relación con el estatus socioeconómico en la adolescencia. De acuerdo a estos datos, se propone que investigación de esta variable debe incluir perspectivas del desarrollo (Chen, Matthews & Boyce, 2002).

### *Incidencia de la pobreza en México*

Con base en la utilización de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) elaborado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, (INEGI) como fuente primaria de información, la encuesta levantada entre agosto y diciembre de 2000 referida como la fuente de datos del documento citado en una muestra de 10,108 hogares (42,535 individuos) reveló que:

1. El 18.6% de los hogares y el 24.2% de las personas en nuestro país viven con un ingreso por persona menor al que se considera necesario para cubrir las necesidades de alimentación, equivalentes a 15.4 pesos diarios del año 2000 por persona en áreas rurales y 20.9 pesos en áreas urbanas. Esta población en pobreza alimentaria refleja la

proporción de hogares, cuyo ingreso por persona es menor al necesario para cubrir las necesidades tan sólo de alimentación, correspondientes a los requerimientos establecidos en la canasta alimentaria de INEGI-CEPAL.

2. El siguiente grupo poblacional identificó a un 25.3% de los hogares y 31.9% de las personas. En este grupo el ingreso por persona es menor al necesario para cubrir las necesidades de alimentación, además del necesario para cubrir patrones básicos en educación y salud, equivalentes a 18.9 y 24.7 pesos diarios del 2000, por persona, en áreas rurales y urbanas, respectivamente. Se denominó el grupo poblacional en condiciones de pobreza de capacidades.

3. Finalmente, a través del criterio que consistió en identificar a los hogares, cuyo ingreso por persona fuese menor al requerido para cubrir las necesidades de alimentación y de consumo básico en la salud, la educación, el vestido, el calzado, la vivienda y el transporte público correspondiente a un equivalente de 28.1 pesos (zona rural) y 41.8 pesos (en zona urbana), se identificó a 45.9% de hogares y más de la mitad de la población, exactamente, el 53.7%. Este grupo poblacional se denominó en pobreza de patrimonio.

Este Comité optó por el método de medición de la pobreza monetaria, también llamada de Líneas de Pobreza y representa, hoy por hoy, una de las medidas de mayor precisión respecto al fenómeno de la pobreza en nuestro país. Pese a lo anterior, la información de la ENIGH (2002) resulta limitada en varios sentidos. En primer término, su representatividad es sólo a nivel nacional, rural y urbano, lo que impide su empleo por entidad federativa o por agrupamientos de éstas por regiones. En segundo lugar, el tamaño de la muestra (14 000 hogares), puede ser insuficiente cuando se pretende elaborar los perfiles de pobreza a partir de los múltiples cruces de las variables. En tercer lugar, la ENIGH adolece de información que permita caracterizar el bienestar de las personas, a través de dimensiones como la salud, o el nivel de nutrición, o el valor de los activos de los hogares. Finalmente, la información es de corte transversal lo que impide el análisis dinámico de la pobreza, que resulta indispensable para informar respecto a la transmisión intergeneracional de la misma.

Para los investigadores psicosociales en México, con interés en el desarrollo de los niños y adolescentes es urgente abordar esta variable que ubica contextualmente a un gran número de niños que, desafortunadamente, ha sido poco estudiado desde esta disciplina.

Respecto a la asociación entre la pobreza y la presencia de trastorno mental Rutter (2003), se cuestiona si ésta asociación refleja la tendencia de los individuos con trastorno mental a disminuir su estatus, o si la experiencia de pobreza en sí misma, predispone al trastorno mental. Derivado de la instalación de los casinos en la reserva india en Minnesota (EUA) se realizó un experimento natural que permitió comparar el nivel de pobreza existente antes de la instalación del casino y la desaparición de la misma, secundaria a la derrama económica en beneficio de estas tribus. Se observó una reducción de los síntomas conductuales y de oposicionismo, sin efecto en los de tipo depresivo o de ansiedad. De acuerdo al autor, las circunstancias ejemplifican un experimento natural que permitió evaluar la causalidad social y la importancia de poner atención en la mediación del funcionamiento familiar, en particular, la calidad del ejercicio de los roles parentales y destacadamente, la supervisión parental, que explicó el 77% del efecto del cambio de la pobreza respecto al número de síntomas psiquiátricos entre los niños. Se concluye la estratificación socioeconómica impacta el funcionamiento familiar y la salud mental a lo largo de la niñez y la adolescencia. Igualmente, los diseñadores de las políticas sociales podrían preguntarse si los beneficios económicos conlleva los beneficios psicológicos que se intentan.

### *Impacto*

En EUA los niños representan al grupo más pobre de la sociedad (Bolger, Patterson, Thompson & Kupersmidt, 1995). En 1992 casi el 22% de los menores de 18 años vivían por debajo de lo que federalmente se designa como niveles de pobreza, comparado con el 14.5% de la población general y del 12.9% de los mayores de 65 años. En México esta representación de la pobreza por edad, es posible que sea más acentuada, no solo por que el fenómeno de la pobreza es de mayor extensión y severidad en México que en EUA, sino porque la población menor de 18 años constituye el 39.7 % de la población mexicana (INEGI, 2005), una de las características de los hogares pobres es la de tener más niños. Lamentablemente, aunque la información de la ENIGH provee de datos respecto a la caracterización de los hogares conforme a múltiples indicadores, los datos se circunscriben a personas “de 15 años y más”. Por lo tanto se carece de información precisa respecto al dato comparativo de pobreza en los niños en contraste con la población general o en comparación a los adultos o a los mayores de 65 años.

La pobreza se “descubrió” políticamente y por los medios desde los años setenta. En ese entonces los investigadores del desarrollo ya habían dado respuesta sobre algunas de las intervenciones necesarias para aminorar los efectos negativos de la pobreza en los niños. Pese al legado empírico del valor de las intervenciones de entrenamiento con los padres, no es sino hasta los años ochenta en que existe un resurgimiento de este interés, en la literatura de investigación. Un ejemplo de ello fué el volumen completo que la revista *Child Development* (1994) dedicó a este tema. En estos trabajos se reconoció la complejidad y multidimensionalidad de los conceptos de pobreza. Además, se puntualizó la necesidad de rebasar los trabajos descriptivos para poder identificar los procesos mediante los cuales la pobreza impacta en el desarrollo de la niñez y de la adolescencia. Se consideraron las relaciones entre la pobreza y los aspectos como el cuidado infantil, las escuelas, las colonias y la comunidad incluyéndose el contexto familiar.

A su vez, el Comité de Salud de la Cámara de los Comunes en Gran Bretaña solicitó un informe de la salud de los niños. Reading (1997) reportó que los datos son inequívocos respecto a que los niños en pobreza exhiben índices de mortalidad perinatal e infantil más elevados, muestran más bajo peso al nacer, talla más baja, mayores tasas de enfermedades infecciosas de tipo respiratorio y gastrointestinal, más dificultad respiratoria, falla del crecimiento, anemia, asma (algo controvertido), alteraciones del oído medio, caries dental, pérdida visual, estrabismo, embarazo adolescente y accidentes. El caso de los accidentes merece una mención particular dado que, de acuerdo al informe, constituyen la principal causa de muerte en menores de un año y también representa una causa muy importante de morbilidad y discapacidad crónica. Los accidentes varían socialmente como ningún otro desenlace de salud. Esto resalta la relación entre los aspectos geográficos, la desventaja social, el riesgo ambiental y las lesiones ocasionadas por accidentes. Este informe también señaló que la salud psicológica, el bienestar emocional y del desarrollo también tienen relación con el ESE.

Brooks-Gunn, Duncan y Maritato (1997) agruparon una serie de estudios en EUA que evaluaron el ingreso familiar, la estructura demográfica y otros aspectos del estatus socioeconómico de la familia utilizando las mismas mediciones de estas variables en todos ellos. Los resultados encontrados por estos autores permitieron identificar los momentos de la niñez o de la adultez y los tipos de desenlaces en el

desarrollo, bajo los cuales las relaciones entre pobreza, desenlaces y momentos del desarrollo, fueron más poderosas.

Aunque explicadas un poco más a detalle en la sección de hallazgos de investigación, es importante señalar que los campos del bienestar infantil afectado por la pobreza, se pueden resumir, aparte de los de la salud física ya señalados, en el impacto al desarrollo cognitivo, al rendimiento académico y al bienestar emocional.

La relación entre la pobreza y el desarrollo cognoscitivo, empero, había sido ya bien documentada desde los primeros estudios. Los datos, sustentados empíricamente demostraron que tempranamente (como a la edad de los 2 años), los niños de bajo ESE. empiezan a obtener bajas calificaciones en pruebas estandarizadas de inteligencia. Estos mismos hallazgos fueron confirmados en trabajos más recientes. Los desenlaces evaluados se han expandido desde los de tipo cognoscitivo o intelectual a los relacionados con el funcionamiento socioemocional (Huston et al., 1994).

Dado que es muy probable que el estatus socioeconómico se confunda con otras variables como el grupo étnico o la estructura familiar, resulta indispensable medir y controlar su efecto en el estudio de estos mismos desenlaces infantiles. Señalar que el ESE familiar se relaciona con el logro educativo de un niño describe una asociación, pero no explica bajo qué mecanismo se observa esta asociación.

Los desenlaces negativos de la pobreza incluyen también los problemas internalizados, los externalizados, la conducta antisocial, la depresión y el malestar psicológico. Recientemente, el foco de la investigación busca desplazarse también hacia el estudio de los desenlaces positivos y la adaptación social exitosa (Huston et al., 1994).

La liga entre la pobreza y la afectación del bienestar infantil, se propone a partir de la relación con el ingreso familiar. Sin embargo, deben resaltarse las circunstancias familiares características de muchos hogares en pobreza, tales como las de ser familias monoparentales, las de tener padres con bajo nivel educativo de ser padres desempleados o empleados, pero bajo perfil ocupacional, las de ser padres divorciados, o muy jóvenes. Los mecanismos intrafamiliares por los cuales se proponen los efectos son múltiples. Abarcan, desde la vía del ingreso económico limitado o raquítico para la adquisición de comida y condiciones de vivienda digna hasta el acceso nulo a libros, a la adquisición de juguetes y/o a experiencias de recreación. Otra vía, la constituye el malestar emocional que afecta a los padres en condiciones de pobreza y que con base en los datos de investigación, apoya la hipótesis de que estos padres experimentan

depresión, mayor irritabilidad y mayor labilidad emocional. La crianza ejercida bajo estas circunstancias emocionales se torna menos firme, más punitiva y más inconsistente. La lucha por cumplir con las demandas diarias coloca a los padres en una situación de menor disponibilidad de tiempo y con la sensación de estar “exprimidos” al interactuar con sus niños. Cuando los padres trabajan, el cuidado infantil que reciben los niños es de mala calidad o inconsistente. En estos escenarios existe menor interacción verbal, los ambientes se tornan mayormente caóticos y con menos rutinas regulares.

La influencia de las contribuciones extrafamiliares constituyen otra vía de influencia. Se sugiere que los niños en pobreza viven en colonias con riesgos múltiples, asisten a escuelas de más baja calidad, con menor número de recursos y también conviven con pares más problemáticos. El empobrecimiento de los niños y sus familias no se relaciona en forma exclusiva con el ingreso, sino con muchas otras dimensiones del empobrecimiento. Por ejemplo, el temor o la ansiedad respecto a la propia seguridad de la vida, al vivir en una colonia peligrosa o convivir con miembros de la familia violentos o abusadores. Otros temores pueden también relacionarse con la incertidumbre de un cuidado médico adecuado, lo incierto de la posesión o la seguridad de una vivienda, a lo que se suman sentimientos de desesperanza y de soledad.

También existen datos de investigación que informan respecto a cuáles recursos individuales y contextuales pueden relacionarse con la adaptación exitosa en condiciones de adversidad psicosocial. Los modelos de riesgo-protección deben resaltarse, así como los periodos del desarrollo más críticamente comprometidos por la pobreza. Es relevante conocer los procesos que subyacen en la socialización exitosa y la competencia social en familias que viven en pobreza y que coadyuvan al desarrollo socio-emocional saludable de sus hijos. La estabilidad y la percepción de apoyo en los ambientes del hogar contribuye positivamente al desarrollo cognoscitivo y socioemocional, en niños de alto riesgo (Bradley et al., 1994, citado en Huston et al., 1994). Además se supone un impacto positivo de las intervenciones a favor de la socialización parental, aún después del cese de la intervención (Seitz & Apfel, 1994, citado por Huston et al., 1994).

### *Hallazgos de investigación*

Existen datos consistentes (NICHD, 1997) que exploraron longitudinalmente la relación entre la pobreza y el cuidado infantil desde el nacimiento. Las variables del cuidado infantil consideradas fueron la edad de ingreso, la cantidad, la calidad y el tipo de cuidado, incluyendo permanencia mayor de 10 hrs. a la semana bajo el cuidado no materno, ya fuera en la guardería o con los familiares u otros cuidadores. Los resultados sugirieron que las características familiares de la raza, la educación materna o el ser madre soltera, asociadas con los ambientes de pobreza, tenían pocos efectos sobre la calidad y la cantidad del cuidado infantil. Las experiencias de cuidado durante el primer año estuvieron prominentemente influidas por el ingreso. Los niños provenientes de familias en condiciones de pobreza permanente, tenían menos posibilidades de ingresar a guarderías, en contraste con las familias transitoriamente pobres. El cuidado de los niños pobres en casa, cuidados por sus padres, fue de baja calidad. Solamente los niños cuidados en centros especializados recibieron una calidad de cuidado comparable a los niños cuyas familias tenían mejor nivel de ingreso.

Cuando el foco de evaluación se desplaza al interior del hogar se confirma la mala calidad de los ambientes del hogar en condiciones de pobreza, (Bradley, Corwing, Burchinal, Pipes & García Coll, 2001). Estos datos señalaron las variaciones de las relaciones de la sensibilidad y la corrección física (golpear al niño), en función de la edad del niño y del estatus de pobreza. Los castigos físicos decrementaron conforme aumentó la edad del niño. Existe mayor probabilidad de que los padres que viven por debajo de la línea de pobreza utilicen el castigo físico a lo largo de todas las edades y en todos los grupos étnicos. La naturaleza predictiva de los ambientes de estimulación en el hogar, en función de la raza o del grupo étnico se evaluó con relación a los desenlaces en el desarrollo motor y social, al vocabulario, al desempeño académico y a los problemas conductuales. Los resultados sugirieron que el desarrollo motor y el social se relacionaron significativamente, con los ambientes de estimulación en todos los grupos y en todos los estatus socioeconómico de las familias. Las relaciones también fueron significativas, entre el uso de corrección física y los problemas conductuales, lo que se observó tanto en los grupos pobres como en los no pobres. Las relaciones fueron de mayor fuerza en los niños de menor edad.

El impacto de los procesos familiares y la crianza en el desarrollo socioemocional son variables que también se exploraron en familias pobres y familias

que disminuyeron su estatus socioeconómico (McLoyd, 1990). Se señaló que la pobreza y la pérdida económica disminuyeron la capacidad de crianza con apoyadora, consistente y comprometida. Los padres se situaron en una condición de mayor vulnerabilidad en relación a los efectos debilitantes de los sucesos de vida negativos. También se propuso que el mediador entre el apuro económico y la conducta de crianza es el malestar psicológico. Este deriva de un exceso de sucesos de vida negativos, de indeseables condiciones crónicas y de la ausencia o la disrupción de las ligas maritales. El apuro económico afecta adversamente el desarrollo socio emocional, parcialmente a través del impacto en la conducta parental hacia el niño. La liga padres-hijo en condiciones de apuro económico se relacionó con la calidad de la liga entre la madre y el padre. Se hizo énfasis en los mecanismos mediante los cuales las redes sociales de los padres reducen la presión emocional, disminuyen la tendencia de la conducta punitiva, coercitiva e inconsistente en los padres y de esta manera, promueven el desarrollo socio emocional en los niños que viven en condiciones de privación económica.

La depresión como expresión del malestar psicológico es otra variable parental que se documentó en los estudios del impacto de la pobreza. En este caso, en el desarrollo cognoscitivo y motor (Petterson & Albers, 2001). Tanto la pobreza como la depresión materna afectaron el desarrollo. Esta última compromete el desarrollo en forma más importante entre los 28 y 50 meses. La pobreza crónica, más que la transitoria afecta los tres desenlaces de desarrollo. En los varones, los efectos de la depresión severa impactaron los desenlaces considerados. En las niñas, la depresión severa y moderada afectó principalmente el desarrollo cognoscitivo, en contraste con el motor.

En la adolescencia, otros datos de investigación señalaron que durante la presión económica en la familia se relacionó con un malestar emocional de tipo depresivo y con la desmoralización parental (Conger et al., 1993). Se propuso un modelo que liga el estrés económico en la familia y el ajuste prosocial o problemático y que se encuentra mediado por esta afectación emocional que ejerce efectos directos en el ajuste adolescente femenino. Los efectos indirectos se documentaron a través de la presencia del conflicto marital y de la dificultad en la crianza de apoyo.

Resultado de la privación económica, los datos apoyaron la existencia de los efectos directos e indirectos en el malestar adolescente, estos últimos a través de la crianza como mediadora. El estrés indujo cambios en la disciplina, en el sistema de

apoyo y en el cobijo emocional que los padres pueden dar. La pobreza directa e indirectamente, se relacionó con el factor de malestar de soledad-depresión en las mujeres y en los hombres. No se encontró relación directa entre la pobreza, el factor de delincuencia y el uso de drogas. La disciplina inconsistente si se documentó como variable mediadora (Lempers, Clark-Lempers & Simons, 1989).

Con énfasis en el contraste de la crianza las familias monoparentales y con ambos padres, se evaluaron distintos desenlaces (Hanson, McLanahan & Thomson, 1997). Las deudas se relacionaron negativamente con el número de indicadores de bienestar como el desempeño académico, el bienestar psicológico y el bienestar global. La supervisión y el control aumentan el bienestar de los niños en hogares de bajos ingresos. La calidez, el apoyo y las aspiraciones altas, modularan las consecuencias negativas del estrés y las dificultades económicas en familias con ambos padres. La crianza positiva moduló el efecto adverso de la pobreza. Este resultado se replicó en familias de un solo padre

Otros estudios proveyeron de datos respecto al papel de la crianza positiva (calidez, enseñanza preactiva, disciplina inductiva e implicación positiva) en la etapa preescolar como predictor del ajuste escolar en 6° grado. Se investigó si esta misma crianza atenuaba el impacto de la adversidad familiar (desventaja socioeconómica, estrés familiar, crianza de un solo padre). Los altos niveles de crianza con apoyo mitigan los efectos de la adversidad familiar en el desarrollo de problemas conductuales ulteriores (Pettit, Bates & Dodge, 1997).

Cuando se contrastan los efectos adversos de la crianza de tipo negativo se observó que ésta ejerce un rol mediador entre la pobreza y la conducta delictiva, ya que una crianza caracterizada por disciplina errática, amenazante, con bajos niveles de supervisión materna y una liga emocional débil padres-hijo, media los efectos entre la pobreza y la conducta delictiva (Huston et al., 1994).

Con foco en un espectro mas amplio de problemas y competencias, el ajuste psicosocial se investigó, en términos de las relaciones con los pares, los problemas conductuales en la escuela y la autoestima baja. El modelo empírico apoyó la propuesta de un modelo de riesgo acumulado en hogares bajo constricción económica y su relación con los desenlaces de competencia. La constricción económica persistente afecta a los niños, principalmente, en la dimensión de la conducta externalizada y de acuerdo a los datos, la implicación parental modula el impacto de la constricción.

Respecto a los efectos del ESE en el desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje, el promedio de ingreso afectó principalmente el desempeño verbal y la lectura con mayor fuerza conforme avanza la edad. Los ingresos afectan el coeficiente de inteligencia (CI) en los tres momentos. Vivir en la pobreza crónica afectó el CI, las habilidades verbales y el desempeño escolar. La pobreza intermitente afecta en menor proporción los desenlaces evaluados (Smith, Brook-Gunn & Klebanov, 1997).

Los efectos del ingreso bajo, a largo plazo y su relación con los sucesos estresantes y el desempeño en lectura y matemáticas proveyó de datos respecto a que el ingreso por sí mismo representa un riesgo para el rendimiento académico. No se encontró evidencia respecto al efecto de los sucesos de vida en estos resultados. El impacto en el desempeño de la lectura y las matemáticas se comprende mejor a la luz del amplio contexto de riesgos múltiples en la niñez. Es importante reconocer los impactos diferenciales en matemáticas en contraste con la de lectura (Pungello, Kupersmidt, Burchinal & Patterson, 1996).

El bajo rendimiento, la reprobación y el rezago educativo, aunado a los problemas de conducta, se evaluaron respecto a los ingresos familiares. La pobreza no se relacionó con la hiperactividad o la ansiedad del niño, que se explicaron principalmente por la historia familiar. Los datos aportan evidencia respecto al impacto en el rendimiento y el riesgo de reprobación significativamente, asociados a los ingresos de la familia (Pagani, Boulerice & Tremblay, 1997).

Los ingresos económicos influyen en el logro educativo. Los niños en pobreza persistente, exhibieron en la adultez menor escolaridad terminada. La estructura familiar explicó la mayor proporción de varianza en los logros educativos. Se sugirieron diferencias de género, ya que en los varones las aspiraciones parentales tuvieron relación más estrecha con la asistencia del niño a la escuela (Axinn, Duncan & Thornton, 1997).

En el aspecto laboral se aportaron datos respecto a la relación entre un incremento del ingreso familiar y el mejoramiento de los desenlaces negativos de los hijos en el mercado de trabajo en la juventud temprana. Las familias que recibieron asistencia se asociaron con los peores desenlaces académicos y con un nivel menor de experiencia en el mercado laboral de sus hijos. También hay un impacto, aunque menor en la estructura familiar. Los peores desenlaces académicos ocurrieron en los niños que vivieron con padrastros, o cuando la madre es jefe de familia, en contraste con los que viven con ambos padres biológicos (Peters & Mullis, 1997).

Haber crecido dentro de un ambiente de pobreza estuvo asociado con un promedio de ingreso bajo, y con altas probabilidades de ser pobre nuevamente. A lo largo de la vida, los niños pobres tienen baja escolaridad y las niñas tienen mayor probabilidad de un embarazo adolescente. La escolaridad baja y el ser padre adolescente fueron predictores de los ingresos y de la pobreza en la edad adulta (Corcoran & Adams, 1997).

Las investigaciones que evalúan tanto desenlaces físicos como psicológicos proponen asociación entre la pobreza y los bajos niveles de salud psicológica, de la salud física, de los aspectos emocionales, conductuales y de los sociales (Lipman & Offord, 1997).

Es importante señalar que en la literatura de investigación, principalmente de corte comparativo, se plantea con cierta frecuencia, un aspecto descriptivo pero no explicativo respecto a la atención de los procesos familiares y las prácticas parentales en función del estatus socioeconómico. La asociación positiva entre el estatus socioeconómico y el uso de explicaciones de los argumentos verbales como técnicas disciplinarias; o si el estatus correlacionó con un tipo de comunicación positiva y la toma de decisiones familiares que considera la autonomía de los miembros familiares; o con las aspiraciones parentales de logro educativo y ocupacional de los hijos; e incluso con las creencias de los padres de determinadas competencias conforme al desarrollo de los hijos. Todo lo anterior resume enfoques descriptivos pero no explicativos. Suelen presentarse las diferencias de las características con base en el ESE, pero no resulta claro cómo esas características explican las diferencias.

Finalmente, la perspectiva puede caer fácilmente en una visión “deficitaria” de las prácticas de estas familias con respecto a otro grupo “mejor”. Se señala que una alternativa a los grupos comparativos es aquella basada en modelos contextuales de los procesos familiares y el desarrollo infantil. Estos modelos usualmente ubican los procesos familiares y las diferencias socioeconómicas en el contexto amplio donde esa familia se ubica, con los riesgos y estresores que enfrentan y donde aparecen con mayor claridad las decisiones o valores de los padres conforme al contexto donde se desenvuelven. Un estilo autoritario puede representar una ventaja de estilo parental en colonias peligrosas y con inseguridad. La necesidad de evaluar las metas y valores de los padres (Darling & Steinberg, 1993) en los distintos desenlaces adolescentes, plantea retos como el sugerido por Kohn (1977) ya que de acuerdo a sus datos, los padres de estratos sociales más altos tienden a disfrutar más la autonomía y dirección

propia en su trabajo. A su vez, enfatizan estos valores de independencia del pensamiento y la creatividad en la crianza. En contraste, los padres de estratos bajos, quienes llevan a cabo con frecuencia trabajos repetitivos, que conllevan una dosis importante de supervisión y poca oportunidad de dirección propia, enfatizan la conformidad y la obediencia como valores en la crianza. Finalmente, el énfasis en los resultados adaptativos a partir de la percepción adolescente del contexto proximal y distal constituye la esencia de este trabajo, por lo que el análisis del nivel socioeconómico seleccionó y se limitó a la percepción adolescente del mismo. Aunque representa una variable notablemente restringida de acuerdo a lo complejidad del constructo señalado, constituye un espacio de conocimiento poco estudiado. Se sugiere que un mismo nivel de ingreso o de bienestar material puede ser percibido muy diferentemente, dependiendo de si los padres comunican o no las preocupaciones e incertidumbre económica a sus hijos. La percepción puede también ser distinta si a los niños se les niega reiteradamente experiencias u objetos resultado de la falta de dinero. McLoyd, Jayaratne, Ceballo y Borquez (1994, citado en Huston et al., 1994) evaluaron la importancia de la experiencia subjetiva de apremio económico en los adolescentes puntualizando la importancia de ésta como mediador de los efectos de la pobreza en el bienestar psicológico. También es posible que la experiencia subjetiva fluctúe dependiendo de la comparación social que se hace con grupos muy distintos, por ejemplo en la misma colonia o con respecto a los pares en los medios de difusión (ejemplo telenovelas o revistas). Los niños pueden percibirse a sí mismos como afluentes o no a través de estas comparaciones más que por estrictos criterios económicos “más objetivos”. En esta perspectiva se propone la evaluación del ESE a través de la escala de nivel socioeconómico percibido (Encuesta de Estudiantes de Nivel Medio y Medio Superior de la Cd. de México: Noviembre 2003, Villatoro et al., 2005), que se basa en la información provista por el adolescente respecto a la percepción que él mismo tiene, con relación a la suficiencia o no de recursos relativos a la adquisición de insumos básicos como comida, hasta lo asequible de recursos que permiten la recreación y las diversiones.

### Capítulo 3. Ambiente familiar

#### *Ambiente familiar como contexto del desarrollo adolescente*

La propuesta de estudio e investigación que aquí se formula, propone que los marcos conceptuales como la psicopatología de desarrollo (Rutter & Sroufe, 2000) o el modelo de sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1995), resultan particularmente útiles en el estudio del desarrollo adolescente, entendido como un periodo específico de la vida. La psicopatología del desarrollo centra su interés en el desarrollo normal y en el anormal. El modelo de sistemas ecológicos enfatiza que los efectos de los roles parentales, por ejemplo, deben examinarse dentro del amplio contexto en que la familia vive y en el cual el joven se desarrolla. De esta manera, el impacto de esta práctica se modera en gran medida por el ambiente social que la población joven encuentra en la multitud de pares, entre los amigos cercanos de su red social y en la colonia o el barrio. Así, tanto la psicopatología del desarrollo como el modelo ecológico, por el énfasis en el contexto, constituyen marcos conceptuales en el presente estudio.

La familia de referencia representa un contexto de actividades y de relaciones interpersonales en el que se desarrolla el adolescente (Grotevant, 1998). El cuerpo creciente de investigación documenta cómo las características inmediatas y proximales de las relaciones o de las interacciones observadas median entre las características de los macrosistemas y el ajuste adolescente, pero la investigación debe recorrer todavía un largo camino de interdisciplinariedad, sistematización y confluencia de hallazgos con el objetivo de conocer de que modo la familia permite la confluencia de influencias dístales y proximales del desarrollo individual y de qué forma éstas constituyen los mecanismos básicos del funcionamiento efectivo y reflejan las experiencias día a día que moldean, más directamente, la adaptación.

No obstante, es difícil construir un conjunto de generalizaciones entendibles, acerca de cómo los ambientes familiares se relacionan con el curso del desarrollo a lo largo de la niñez y la adolescencia. Lo anterior debido a la diversidad de mediciones utilizadas para evaluar los mismos constructos y debido a la complejidad de las relaciones en sí mismas. Se han publicado un cúmulo de estudios y excelentes revisiones con respecto a este tema (Bornstein, 1995; Collins, 1995; Wachs, 2000, todos citados en Bradley et al., 2001). Independientemente de si el debate persiste

respecto a qué tanto el propio niño afecta su ambiente, si las experiencias ambientales tempranas tienen un efecto duradero o no, si la correlación entre las mediciones del ambiente y del desarrollo infantil representan puramente efectos ambientales o están parcialmente mediadas por factores genéticos, lo que sí representa un consenso, es el acuerdo universal respecto al valor de entender el interjuego dinámico entre el niño o el adolescente y el ambiente. Las actuales teorías sistémicas del desarrollo postulan que los niños y adolescentes que viven en nichos ecológicos particulares tienden al encuentro de acciones, objetos, eventos y condiciones específicas en diferentes patrones y cantidades (Bronfenbrenner, 1995; García Coll & Magnusson, 1999; Wachs, 1992, todos citados en Bradley et al., 2001). Aún más, estas teorías también postulan que los niños que viven en las diversas ecologías atribuyen significados diferentes a esos encuentros, de ahí la importancia de evaluar las percepciones infantiles del contexto distal y proximal.

En general, los trabajos se dividen en aquellos que ubican a los ambientes familiares como contexto del desarrollo adolescente o como desenlace de éste. En este último caso, el foco radica en los ambientes familiares cambiantes durante la adolescencia, donde éstos son la variable dependiente. Algunas de las variables independientes investigadas han sido el estatus puberal del adolescente, las discrepancias entre las expectativas de los adolescentes y las de sus padres, y la identidad parental. En el caso de los ambientes familiares como contexto del desarrollo adolescente, la característica de la relación adolescente-padres constituye la variable independiente, que a su vez predice varios desenlaces adolescentes como el desarrollo del yo, algún constructo de la personalidad, algún aspecto del desarrollo social o cognitivo-social, o alguna disfunción de relevancia social como el ajuste escolar-social y la salud mental (Grotevant, 1998). Esta división ha creado cierto abismo y los esfuerzos debieran orientarse a encontrar estos dos ramales de conocimiento, ya que ambas situaciones ocurren, los adolescentes y sus familias se transforman.

La familia también debe investigarse como resultado de las características de los hijos (Minuchin, 1985), y por lo tanto, puede asumir características de variable dependiente. Además, mientras que en las teorías sistémicas, que son las predominantes en la investigación de la familia, el problema o el síntoma infantil representa una falla del sistema, no necesariamente patológica, en la perspectiva médico-psicológica el enfoque se centra en el diagnóstico individual, a partir de reunir un conjunto de síntomas como características de una patología. Es por demás

relevante, la aproximación de ambos enfoques de investigación y, con ello, la posibilidad de hacer confluír sus hallazgos.

La investigación del aspecto familiar en los adolescentes tuvo que enfrentar la herencia que se atribuye a las visiones psicoanalíticas, en el sentido de que la adaptación satisfactoria en la vida adulta implican una separación de los padres. Al respecto, los datos de investigación sugieren que los altos niveles de separación y la poca conectividad con los padres se relacionan más con los malos y no con los buenos resultados para la salud psicológica (Frank, Avery & Laman, 1988; Grotevant, 1998; Grotevant & Cooper, 1985).

### *Concepto de familias de riesgo*

El efecto que ejercen cierto tipo de familias sobre la salud psicológica, tanto en términos de la competencia social como de las conductas de riesgo en la adolescencia, constituyó el objeto de la revisión de Repetti, Taylor y Seeman (2002). Posterior a evaluar los hallazgos de un número importante de investigaciones clasificadas con distintos criterios, las autoras sugirieron una relación consistente entre los ambientes socio familiares y la salud física y mental de los hijos. Las autoras propusieron el término de *familias de riesgo* a aquellas que sitúan al niño en una condición de vulnerabilidad. Conceptualizaron *los ambientes familiares de la niñez como el puente vital que permite entender la salud física y mental a lo largo del curso de la vida*. Las familias de riesgo a la salud se caracterizan por la presencia de conflicto familiar explícito, que se manifiesta en episodios recurrentes de enojo y de agresividad y por un tipo de crianza deficiente, caracterizado por la distancia emocional, por el escaso apoyo y por la presencia de negligencia. Cabe señalar que los hallazgos de investigación de esa revisión, incluyen mediciones del ambiente familiar independientemente de si la unidad de análisis es el ambiente familiar compartido o la relación padre/madre-hijo. Aunque sin énfasis en esta distinción, desde la perspectiva de este trabajo es necesario avanzar en la diferenciación conceptual y empírica de la familia como una unidad y otro tipo de interacciones específicas entre el adolescente-padre y adolescente-madre. Es necesario señalar que la literatura no hace esta distinción con frecuencia. Esto es particularmente problemático ya que muchos de los estudios sobre actitudes y conductas tienen como limitación que los datos se obtienen de un solo padre, habitualmente la madre, con quien se presume más interacción o, de

ambos padres, pero analizados separadamente. Sin embargo, los adolescentes de familias con padre y madre no tienen vidas separadas con cada uno de ellos. Las investigaciones de Collins (1991, citado en Grotevant, 1998) sugirieron percepciones variadas de los padres. Pueden existir patrones similares para padre y madre de tipo autoritativo, de tipo permisivo o de tipo incongruente en la que uno de los padres se percibe con altos niveles de rechazo mientras que el otro, con altos niveles de apoyo y aceptación. Si se desplaza el foco de análisis más allá de la díada, las investigaciones de Gjerde (1986) aportaron datos respecto a la importancia de las observaciones triádicas, ya que la presencia del segundo padre impacta en la relación diádica en forma distinta en hombres y mujeres. Por todo lo anterior, se considera importante interpretar cautelosamente los resultados a partir del ambiente familiar, como sinónimo de las relaciones adolescente-padres.

En el ámbito de la salud psicológica la revisión de Repetti et al. (2002) incluyó los siguientes efectos en el niño o en el adolescente: el procesamiento emocional, el afrontamiento, la competencia social y las conductas de riesgo para la salud mental. Las investigaciones se revisaron sobre criterios de diseño, es decir, si la investigación era correlacional o era a través de comparación entre grupos. También evaluó si en la investigación se incluyeron momentos múltiples en la recolección de datos, si el cambio a lo largo del tiempo de la variable dependiente o criterio se midió y, si las fuentes de información de las variables primarias se medían con instrumentos de auto-informe. Igualmente, si la medición de la variable predictora y de la variable de criterio se hizo a partir de fuentes separadas. Por último, si en las mediciones se incluían las de tipo observacional. Conforme a la revisión de este estudio que, por nuestro interés se hizo con foco en el periodo de la adolescencia, las relaciones familiares que exhiben conflicto, distancia emocional y negligencia se asocian con resultados pobres en el funcionamiento adaptativo adolescente. Las consecuencias en la descendencia de estas familias, se expresa en un funcionamiento psicosocial deficiente, específicamente en el procesamiento de la emoción y la competencia social, en la alteración de los sistemas biológicos reguladores del estrés y en una salud negativa, como las adicciones. Estos desenlaces desembocan en riesgo acumulado para trastornos psiquiátricos mayores, enfermedades crónicas y mortalidad temprana (Repetti et al., 2002). La cascada de riesgo acumulado se ve influida también por el contexto social en el que viven los niños y las familias. Algunos factores distales que se señalan son el estrés crónico, la violencia callejera y la pobreza. Este tipo de relaciones familiares, llamadas de riesgo,

se exploran con frecuencia en la literatura, en conjunto con otras variables tales como la presencia de estrés, aunadas a otros indicadores de riesgo o protección o con variables relacionados con constructos como el estilo parental. La siguiente revisión, más que exhaustiva, pretende agrupar en alguna forma los hallazgos y énfasis experimentales con que se aborda la investigación de los ambientes familiares como contexto del desarrollo adolescente o preadolescente.

### *Énfasis en el funcionamiento familiar*

Aunque el reconocimiento de la importancia de la familia ha estado presente en las explicaciones del desarrollo infantil ésta se estudió con mucha frecuencia en términos de su estructura, del número de sus miembros, del tamaño de la misma, o de otras características sociodemográficas. La profundización del estudio de la familia permitiría concebir su estructura más en términos de un sistema de interacciones, en el que los métodos de evaluación del funcionamiento o dinámica familiar pasarían a ocupar un primer plano a lo largo de las últimas tres décadas. Desde esta perspectiva sistémica, la familia se concibe como un sistema abierto con varios subsistemas (individuo, díada marital, etc.) en interacción con otros sistemas (la familia extensa, las instituciones académicas, las religiosas, etc.) e inmerso en un sistema aún mayor: el macrosistema (Atri, 1993).

El concepto de funcionamiento, de acuerdo con esta visión, es altamente complejo y pieza clave para entender la diferencia entre el modelo individual y el enfoque sistémico. Este avance va de la mano con el desarrollo de distintas formas de medición no exentas de problemas, pero progresivamente más ricas. Algunas formas de medirlo se basan en las observaciones de los miembros familiares en interacción. Una crítica a este método radica en el hecho de que difícilmente refleja el modo natural de la interacción del mundo externo. Otro método de medición consiste en obtener la información de cada miembro de la familia por separado, para integrarla posteriormente. La objeción a esta forma de medición, consiste en que la tarea de hacer coincidir las variables es difícil, consume tiempo, dinero. y muchas veces, las percepciones de los diferentes miembros no coinciden. Finalmente, la aplicación de cuestionarios puede arrojar información relevante en forma precisa, aunque debe admitirse que son escasos los instrumentos que focalizan en la estructura y el funcionamiento familiar. Además la mayoría de éstos se desarrollaron en el extranjero

(Atri, 1993), por lo que requieren evaluación de su validación cultural. La familia es reflejo del proceso de transformación de las sociedades contemporáneas y no existe convergencia respecto a un modelo único de familia como se postulaba en las teorías sociológicas de los sesenta (Jadue, 2003). Al mismo tiempo a las familias les es inherente una relativa homogeneidad de comportamientos, tanto como una diversidad de formas culturales. Este es un reto que la investigación, en países como el nuestro, debe enfrentar, ya que los hallazgos de la literatura deben balancearse de acuerdo con estas dos premisas. Repetir en nuestro país los resultados de investigación obtenidos a partir de otras muestras extranjeras, es imperativo, aunque sería un resultado parcial, si no se deriva de una adecuación cultural de los instrumentos de medición, con énfasis en los informes de sus propiedades psicométricas.

En la investigación de la familia en México de acuerdo con la investigación de Rivera (1999), se han hecho importantes contribuciones que han permitido el conocimiento y profundización de los aspectos socioculturales e históricos (Díaz-Guerrero, 1982). Desde un enfoque más sociológico, se mencionan las aportaciones de Leñero (1992). Sin embargo, la medición del funcionamiento familiar, bajo un marco teórico definido, la adecuación cultural y el informe de las propiedades psicométricas de los instrumentos, es notoriamente escasa. A este respecto la revisión de la literatura informa los hallazgos de investigación de Atri (EFF, Evaluación del funcionamiento familiar, 1993) y las de Pérez y Sevy (CEF, 1991). Estas investigaciones tienen como mérito el desarrollo del instrumento de medición bajo un modelo teórico-conceptual definido. La primera en el modelo de McMaster, y la segunda, en la teoría de Minuchin (1974). Aunque poseen adecuación cultural, ésta se ve restringida por el hecho de que, en ambos casos, sólo se incluyeron familias de nivel socioeconómico alto. Esta característica de la muestra puede ser particularmente relevante, si se considera que, desafortunadamente, las familias más numerosas en México son precisamente aquellas que poseen bajos niveles educativos, y muchas otras desventajas socioeconómicas y culturales, por lo que estos instrumentos deben re-evaluarse empíricamente. Otros esfuerzos de investigación, orientados al desarrollo y construcción de instrumentos con énfasis en la dinámica familiar son las investigaciones de Rivera (1999) a través de la escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares y de Espejel (1987) con la escala de evaluación familiar.

Aunque existen informes de muchas otras investigaciones, los datos sobre la validez y la confiabilidad de los instrumentos de medición, son limitados o

inexistentes. Este hecho se suma a lo que puntualizan Polaino-Lorente y Martínez (1995), en el sentido de que existen más de 50 conceptos relativos a la dinámica familiar, desde distintos ámbitos de investigación. Aunque muchos coinciden en su contenido, difieren en su denominación. En nuestro país, las investigaciones (e. g. Castillo, Luit & Pacho, 1994; Mora, González-Forteza, 1994) aportaron datos interesantes mediante la técnica de redes semánticas. Estos investigadores informan que “amor” y “unión” definen con mucho el concepto de familia. Jadue (2003) alude a la seguridad, la filiación y la afectividad como factores de protección familiar en los grupos de bajo nivel socioeconómico (Amar & Abello, 1998; Osborn, 1990). Sin pretender, en modo alguno, una equivalencia semántica entre conceptos, constructos y metodologías distintas, es posible reconocer que el concepto de “amor, o unión”, se aproxima al de “filiación o afectividad”. La dimensión de cohesión ha sido consistentemente evaluada en términos psicométricos en muchos instrumentos del funcionamiento familiar, como el Family Environment Scale (FES, por sus siglas en inglés, Moos, 1984); el Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES, por sus siglas en inglés, en sus tres versiones I, Olson et al., 1978; II, Olson et al., 1982 y III, Olson et al., 1985, citados en Rivera, 1999), o el Self-Report Family Inventory (SFI, también por sus siglas en inglés, Beavers, Hampson & Hulgus, 1990; Hampson & Hulgus, 1986). Esta dimensión o constructo alude a la naturaleza relacional y a las ligas afectivas de los miembros familiares. La percepción de esta dimensión se define como el grado en que los miembros familiares se implican emocionalmente y establecen ligas de interés, de afecto, de ayuda y de apoyo mutuos.

La literatura también provee de datos de la dimensión de cohesión subyacente en otro tipo de instrumentos. Desde la perspectiva de las llamadas técnicas de posicionamiento de figuras (FPT, por sus siglas en inglés), el FAST (Family System Test, Gehring & Wyler, 1986) es un instrumento que se utiliza cada vez más en la investigación. Esto obedece al número creciente de investigaciones que, empíricamente aportan datos de la validez y la confiabilidad del instrumento (Rigazio-Digilio, 1993). Se sugiere que las respuestas al arreglo de figuras en tres situaciones distintas (ideal, típica y en conflicto), miden la dimensión de cohesión y jerarquía. En conjunto, los puntajes en estas dimensiones, pueden combinarse para clasificar la estructura familiar y eventualmente su flexibilidad. Las respuestas de los sujetos bajo entrevistas de seguimiento y semiestructuradas pueden analizarse tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo.

Otra dimensión que se mide en el ámbito del funcionamiento familiar es la adaptabilidad. Esta dimensión alude a la flexibilidad del sistema familiar para modificar la estructura de poder, de roles y de reglas, en respuesta al estrés circunstancial o como necesidad de desarrollo de un miembro familiar. Se incluye en un buen número de investigaciones, medidas mediante el conjunto de inventarios como el FACES, que se asemeja a las dimensiones de jerarquía del FAST, o de mantenimiento del sistema (organización/control) del FES.

### *Hallazgos de investigación*

#### *Estrés y conflicto familiar.*

Se investigó la presencia de estrés en el ambiente familiar como un factor intra e interindividual de disfunción psicológica con foco en los estresores de la vida cotidiana y estresores severos, asociados a la presencia de trastornos emocionales y conductuales de los adolescentes (Compas, Howell, Phares, Williams & Ledoux (1989). Los síntomas psicológicos en el padre y en la madre, se sometieron a prueba en un modelo que incluyó medidas de los propios adolescentes de su percepción de estrés y de su conducta problemática, así como de los padres. En este modelo, los estresores cotidianos mediaban la relación entre los sucesos de vida y los síntomas psicológicos de los padres. A su vez, estos síntomas de los padres se relacionaron con la presencia de problemas emocionales y conductuales. El diseño transversal de la investigación no permitió establecer relaciones causales entre variables, por lo que no se precisó si el significado de los estresores se comunica o no desde los padres a los niños, a través de los síntomas de éstos.

El papel mediador de las prácticas de crianza en presencia de conflicto familiar se investigó con respecto a los trastornos de conducta y la depresión en un grupo de preadolescentes (Dumka, Roosa & Jackson, 1997). De acuerdo al reporte de los niños, el apoyo materno medió parcialmente los efectos entre el conflicto familiar y la depresión. En los reportes maternos, la disciplina inconsistente medió totalmente la relación entre los riesgos múltiples y la depresión. En el caso de la relación entre los riesgos múltiples y los trastornos de la conducta la influencia mediadora de la disciplina inconsistente fue parcial.

Los sentimientos de depresión, ansiedad y hostilidad consideró diadas específicas en la familia, padre-hijo e hija; madre-hijo e hija, desde una perspectiva de influencias mutuas respecto al malestar psicológico (Ge, Conger, Lorenz, Shanahan & Elder, 1995). La investigación se efectuó a través de dos entrevistas en tiempos distintos a cada miembro familiar y en ambos padres biológicos durante la transición escolar y puberal. Se reportó que los padres exhibieron mayor estabilidad sintomatológica y el malestar exhibido tuvo un patrón de interrelaciones dinámicas. Los síntomas se asociaron mayormente en la adolescencia temprana. Las diadas padres-hijas tendieron a presentar en síntomas de malestar más bien durante la adolescencia media.

Se investigó el estrés en la familia caracterizado por depresión materna y conflicto entre los padres en relación con la competencia cognoscitiva y social, desde otra perspectiva de estudio (Wierson & Forehand, 1992). Los autores propusieron un modelo diferencial para adolescentes tempranos y tardíos en el que la habilidad de comunicación entre los padres y la percepción adolescente de la relación madre-adolescente eran mediadores de este estrés. En los adolescentes tempranos los resultados sugirieron que los adolescentes no son un grupo homogéneo. Los análisis de trayectorias apoyaron la percepción de la relación como una variable mediadora significativa entre el conflicto inter-parental y la competencia cognoscitiva. En los adolescentes intermedios, las habilidades de comunicación inter-parental y la percepción de la relación están íntimamente relacionadas y no pudieron ser bien diferenciadas. De ahí que se propuso que los adolescentes tempranos son más vulnerables al estrés y que la percepción adolescente de la relación entre padres e hijos, es importante en los desenlaces cognoscitivos y sociales.

#### *Riesgo y protección familiar.*

Durante la adolescencia los datos de investigación longitudinal (Fergusson, Horwood & Cynskey, 1994) apoyaron la relación existente entre los riesgos familiares múltiples tales como la desventaja social y económica, los hogares desorganizados, las familias disfuncionales y la conducta problemática en la adolescencia. El espectro de conductas problemáticas abarcó el trastorno de conducta, el abuso de sustancias, el contacto policiaco, la precocidad sexual, los trastornos afectivos y la baja autoestima. Los resultados son consistentes respecto a la existencia de un gradiente de riesgo de la

infancia a la adolescencia asociado a la conducta problemática de inicio temprano. Una quinta parte de los adolescentes provenientes de hogares en desventaja, desarrollaron una conducta problemática. Por el otro lado, en los hogares más aventajados (50% de la cohorte) sólo el 0.2% de los adolescentes tuvieron tales problemas. La visión de riesgo y protección en el desarrollo de conducta problemática adolescente, constituyó también la unidad de análisis en otra investigación (Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa & Turbin, 1995). La protección sirvió como moderador y al igual que el riesgo, tuvo tres niveles explicativos, de acuerdo a la teoría conductual de problemas. Estos niveles abarcaron los sistemas de la personalidad, de la percepción del ambiente y del sistema de la conducta. Los hallazgos sugirieron que la intolerancia a la desviación y la orientación positiva a la escuela amortiguaban el riesgo del desarrollo de la conducta problemática.

Desde una visión de riesgo genético-ambiental y su asociación al uso de sustancias, se documentó que la depresión y el trastorno de conducta se correlacionan moderadamente con el uso de sustancias en niñas. En éstas se propuso que predominan los factores genéticos, mientras que los factores ambientales de tipo familiar y de pares tienen mayor peso en los niños (Silberg, Rutter, D'Onofrio & Eaves, 2003). Los factores ambientales de tipo familiar que investigaron estos autores fueron la disciplina, la cohesión y los roles. Cuando se exploró el ambiente familiar desde el punto de vista de los estilos de paternidad y de las prácticas de crianza a mayor profundidad, la investigación consistentemente documentó la importancia de estas variables en la predicción de los distintos desenlaces adolescentes.

#### *Instrumentos de medición del funcionamiento familiar*

El FAST surge a partir de las teorías del desarrollo familiar de Carter y McGoldrinck (1989, citado en Rigazio-Digilio, 1993) y de la teoría estructural de la familia (Minuchin, 1974). La estructura familiar se evaluó a partir de las dimensiones de cohesión y jerarquía representadas en situaciones típicas, ideales y de conflicto, lo cual permitió que las entrevistas semiestructuradas puedan analizarse cuantitativamente y cualitativamente mediante el FAST. Este instrumento evaluó las percepciones individuales y colectivas de las propiedades organizacionales de la familia. Se sugirió que la estructura familiar constituye la combinación de cohesión/jerarquía y que, la comparación de situaciones típicas, ideales y en conflicto,

proporciona información sobre la flexibilidad de las interacciones. Desde una perspectiva sistémica de la familia y del desarrollo en preadolescentes, adolescentes tempranos y tardíos, Feldman y Gehring (1988) informaron en los resultados de investigación, que en su cohorte existió una disminución de la cohesión y de las diferencias de poder entre los padres y los hijos. Interesantemente, los adolescentes no señalaron a la cohesión como algo deseable y a la jerarquía como algo contrapuesto a su autonomía. También se sugiere que la díada padre-madre es la más equilibrada en poder y cohesión. Con foco en el papel del funcionamiento familiar (a través del FAST) y su relación con el desempeño escolar de adolescentes tempranos, Feldman y Wentzel (1990) identificaron la participación de los límites en la escuela como mediadora de los patrones de interacción padre-hijo y el desempeño escolar. Además, se señala de qué forma la competencia social puede actuar como mediador entre la calidad del funcionamiento familiar y la ejecución en la escuela.

La investigación sobre el rendimiento académico y la conducta escolar (ausencias, suspensiones, etc.) en adolescentes y su relación con la estructura familiar, el género y el ambiente familiar se exploró por Kurdek y Sinclair (1988). El ambiente se midió con dos escalas del FES que exploraron las dimensiones de conflicto y orientación al logro y orientación cultural-intelectual. Los resultados señalaron que los niños que se desenvuelven en familias nucleares tienen mejor rendimiento y menos ausencias. La variabilidad explicada por la estructura familiar es baja, mientras que si se consideran el resto de variables, el porcentaje de la varianza explicada se incrementa.

Sin duda, entre los cuestionarios de mayor difusión en la revisión que se hizo de la literatura de investigación del funcionamiento familiar, se encuentran el FACES y el FES. Ambos instrumentos son los que más extensamente se utilizan en distintos países y se desarrollaron originalmente en Estados Unidos de América (EUA). Si bien existen muchos resultados de investigación que apoyan la validez de constructo, la confiabilidad test-retest y de la consistencia interna en las muestras anglosajonas, los datos respecto a la replicación de sus propiedades psicométricas en otras muestras y países han sido más escasos o controvertidos.

En el caso del FACES (I, II y III son versiones con cada vez menor número de reactivos), las dimensiones de cohesión y adaptabilidad (según el modelo circunflejo) tienen una relación curvilínea respecto al funcionamiento familiar, por lo cual ha recibido críticas con base empírica (e. g. Pratt & Hansen, 1987; Kuncze & Priesmeyer,

1985). Como resultado de estas críticas, se aconseja combinar las medidas de auto informe con los índices conductuales o listas de verificación en investigación futura. También se sugiere la adaptación de las preguntas a contextos fuera del ambiente familiar, tales como la escuela o el trabajo. A través de este indicador, Braverman (1986) sugirió, a partir de una muestra de universitarios de la ciudad de México, una confiabilidad muy baja en algunas dimensiones, con una necesaria adecuación cultural futura. Este resultado psicométrico contrasta con los datos de Knight, Virdin y Roosa (1994), cuya validez y confiabilidad se asumen en una muestra hispánica en EUA. En esta investigación se sugirió que no existen diferencias familiares entre hispanos y anglosajones con respecto al desenlace de salud mental de los hijos. Las diferencias se señalan más en el sentido de niveles altos de autoritarismo para el grupo hispano, quien también exhibe mayor grado de cohesión. En España, Polaino-Lorente y Martínez Cano (1995) aportaron datos respecto a la consistencia interna y aparente validez factorial del FACES III en una muestra aleatoria de familias de la comunidad. La relación del funcionamiento familiar, mediante este instrumento con respecto al rendimiento académico y conductas autorregulatorias de estudiantes de secundaria, informó que la percepción de los hijos sobre el grado de implicación de los padres influye en el autoconcepto académico, social y personal. Pero esta percepción no se relaciona con el funcionamiento familiar. El autoconcepto académico predice por un lado el rendimiento académico positivamente y por otro, el social negativamente (González-Pienda et al., 2003).

En nuestro país, Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán (2002) estudiaron el comportamiento agresivo y los correlatos familiares y de crianza, en 345 niños de primarias públicas. Las variables de la crianza incluyeron estrés, prácticas disciplinarias y enojo. La familia se evaluó a través del FES en todas sus dimensiones. Los resultados sugieren que los problemas de adaptación, ira y golpes en casa predicen el comportamiento agresivo del niño. La percepción de baja competencia del padre y en su rol limitado, también predicen este comportamiento. La organización familiar, la religiosidad, el fijar metas y la cohesión familiar, aunadas a la supervisión parental, promueven el desarrollo social y el familiar. Este trabajo de investigación fue pionero debido a que abarcó una muestra importante de niños de escuelas públicas, combinó técnicas observacionales con cuestionarios de auto informe e incluyó un diseño longitudinal de grupos, con mediciones que incluyeron la escuela y la casa. Pese a lo anterior y a que se reporta una alfa total de .78 para el FES, como el instrumento de

medición del ambiente social y familiar, no se informó sobre las alfas por dimensión, ni se midió la validez propiamente dicha. Aunque desde los primeros estudios del FES se sugieren propiedades psicométricas óptimas a pesar de su uso en México con fines de investigación, dada la insuficiencia de los datos psicométricos, resulta indispensable confirmar la validez y confiabilidad en términos de la consistencia interna de cada una de sus dimensiones. Las dimensiones de relaciones familiares, de crecimiento personal y de mantenimiento del sistema se agrupan en 10 subescalas. El análisis factorial y la correlación con los aspectos demográficos (Boake & Salmon, 1983) aportaron datos, respecto a que el instrumento muestra cualidades psicométricas aceptables y posee una estructura factorial estable entre las diferentes muestras y posee utilidad en el área clínica. Sin embargo, se señala que el estatus socioeconómico muestra una correlación positiva con el grado de participación en actividades culturales y recreativas y, por tanto, se aconseja un ajuste de sus normas con respecto a las características demográficas más relevantes.

Fowler (1982) estableció una relación entre el ambiente familiar y las características de personalidad mediante correlación canónica y repitió el modelo de dos factores del FES en dos muestras de estudiantes universitarios. En ambos grupos obtuvo la misma solución bifactorial (cohesión/conflicto y organización/control). Sugirió relaciones entre cohesión, extroversión y auto-castigo interno. Mismas que estuvieron relacionadas, también con la integración y la intimidad. Mientras que el segundo factor de organización/control se ligó a los rasgos de reflexión y de castigo externo, dimensión que alude más a la influencia y el poder. Fowler (1981) aportó datos adicionales psicométricos e hizo una réplica del análisis factorial a través del método de máxima verosimilitud con rotación varimax. Encontró correlaciones estables entre las subescalas, con muestras de mayor tamaño (240 familias y 814 sujetos) lo que confirmó los mismos datos. Previamente, (Fowler, 1980) se aportaron datos mediante regresión múltiple respecto al poder predictivo moderado de la dimensión de cohesión/conflicto y, en menor medida, de la dimensión de organización/control con respecto a los resultados del desarrollo conductual temprano. Años después, Oliver, May y Handal (1988) aportaron datos a partir de dos grandes muestras normativas y heterogéneas, de adultos y adolescentes, respecto a las soluciones factoriales (con rotación oblicua) de las 10 escalas en una solución primero de 5 factores, reducida a tres (adultos) y a dos (en adolescentes). Se concluyó, a partir de este método de extracción de factores, que el factor de relaciones (cohesión/control)

y el de mantenimiento del sistema (organización/control), proveían el mayor porcentaje de varianza explicada. Observan que la edad impactó el contenido factorial y que el número extraído de factores se relaciona con la heterogeneidad de la muestra.

Esta perspectiva de reducción de factores a dos, en muestras adolescentes, se propuso también con el SFI (Beavers, Hampson & Hulgus, 1990). De acuerdo con los autores este instrumento constituye una medida de la competencia familiar. Se sugiere que ésta medida es un indicador general del funcionamiento en las familias a través de la evaluación de las dimensiones de cohesión, de salud, de competencia, de conflicto, de liderazgo y de comunicación. Shek (2001) realizó una investigación psicométrica de las dimensiones familiares del SFI a partir del informe de la percepción individual de sus integrantes en una muestra de 3 649 adolescentes chinos sanos. Con base en sus resultados propuso la reducción de las 5 dimensiones originales a 2 (conductas familiares positivas/negativas). Ambas escalas obtuvieron valores de consistencia interna favorables. Como resultado del interés en la salud mental o la salud física de los niños se sugirió que existen diferencias en las percepciones familiares en niños con un trastorno mental comparados con las percepciones de niños sanos (Gehring & Marti, 1993). Las familias del grupo de pacientes se perciben con baja cohesión y jerarquía moderada, independientemente del diagnóstico mental. En situaciones de conflicto, ambos grupos representan baja cohesión. El funcionamiento familiar anómalo, asociado con la psicopatología de los padres, propuso que la competencia familiar se altera en los sistemas familiares que se caracterizan tanto por abuso de sustancias, como por abuso y negligencia en la niñez. Sheridan (1995) sugirió, entonces, un modelo intergeneracional de transmisión de riesgo. Se plantearon ligas directas e indirectas entre baja competencia familiar, medida a través del SFI, el abuso de sustancias y el riesgo de maltrato infantil. Se discutieron las implicaciones que conllevan estos hallazgos con respecto a la provisión de los servicios de salud.

Orientado más a las diferencias respecto al género y, quizá bajo una influencia cultural más prominente e inherente a la cultura islámica, Alnajjar (1996), mediante el Family Functioning Questionnaire (FFQ, Roelofse & Middleton, 1985) evaluó las percepciones familiares diferenciales entre adolescentes varones y mujeres. Señaló que los varones informan mayor funcionalidad en las familias en los aspectos de relaciones externas, comparados con las mujeres. Éstas, a su vez, señalan que sus familias son más funcionales internamente, proporcionan control conductual y necesidades básicas.

Con un foco específico en los problemas de delincuencia y su relación con la percepción familiar medida mediante el FFQ son contrastantes con los hallazgos del resto de la literatura, ya que se sugiere que en los delincuentes existe una percepción positiva de la familia. Esto se interpretó como una manera culturalmente específica, de proteger la reputación familiar. La percepción de los varones que no son delincuentes respecto a lo positivo de la familia y las necesidades satisfechas contrasta con los otros grupos de delincuentes varones y mujeres y mujeres no delincuentes. También se matiza culturalmente la interpretación, ya que se sugiere que la cultura árabe se orienta en favor de los varones (Alnajjar & Smadi, 1998).

La familia representa el escenario natural, inicial y duradero de la intersección individuo-contexto. Se concibe como el puente vital que permite entender la salud física y mental del individuo debido a que representa el mediador del contexto distal a través del cual las influencias económicas, culturales y sociales matizan en gran medida, el desarrollo individual. Las características inmediatas y proximales de las relaciones y de las interacciones que en ella se gestan representan un reto para la investigación en la búsqueda de la explicación de los mecanismos básicos del funcionamiento efectivo, así como de las experiencias diarias que moldean más directamente la adaptación de los niños y de los adolescentes (Grotevant, 1998). La medición de su funcionamiento enfrenta retos de distinta naturaleza que pueden subsanarse sólo en la medida que los enfoques permitan la confluencia de otros hallazgos desde diversos ámbitos interdisciplinarios. Los instrumentos de medida de la dinámica familiar, desarrollados en contextos culturales distintos al nuestro deben evaluarse cuidadosamente en cuanto a sus propiedades psicométricas. La revisión de la literatura de investigación aportó datos respecto a las ventajas del FES como uno de los instrumentos más difundidos en la clínica y en la investigación. Esta escala se diseñó con el propósito de evaluar un amplio espectro de aspectos del ambiente familiar y de su clima social. Los informes de sus propiedades psicométricas son numerosos. Dado que su difusión es internacional, su utilización permitiría la comparación de resultados de investigación entre diferentes países. Sin embargo, dado que el comportamiento psicométrico de los instrumentos siempre debe evaluarse en muestras de distinta edad, naturaleza y tamaño, es importante asegurar la viabilidad psicométrica particularmente, de las subescalas que evalúan las dimensiones de relaciones familiares (cohesión, expresión y conflicto) y mantenimiento del sistema (control y organización) compartidas con muchos otros instrumentos de medición en la familia.

## Capítulo 4. Estilos de crianza

Convertirse en padre es sencillo, asumir el rol parental se aprende y se moldea a lo largo de la vida.

(Smith, 1999).

### *Definición*

Crianza, se define como la acción de criar (Alboukrek, 2004). En inglés, existe una distinción entre el término “rear” como eredir o producir algo, el derivado “childrearing” como crianza de los niños y “upbringing” que significa educación (Larousse, 1983).

La literatura científica relacionada con los aspectos parentales incluye también el término “parenting”. Este término está orientado a la acción y deriva de “parent”, y al igual que padre o madre, en español, significa no sólo el acto biológico sino también el acto de cuidar, alimentar y proteger. Este significado es dinámico y no necesariamente basado en una relación biológica, significa la “responsabilidad asumida por los padres respecto al crecimiento físico y desarrollo emocional y social” de un hijo (Smith, 1999). En ese sentido, se entiende también en el contexto mexicano la palabra crianza, como acto de criar (del latín creare, hacer algo de la nada) y de nutrir pero también de cuidar y educar a un niño. Coloquialmente, esta distinción está implícita con el uso de verbos tales como “engendrar o procrear” generalmente referido al acto biológico y “criar” como el referido al ejercicio del rol parental, incluyendo en su connotación el aspecto psicológico y educativo relativo al cuidado de un hijo. Desde esta perspectiva, en el presente trabajo, “childrearing” y “parenting” son equivalentes al término de crianza. Bajo este concepto se incluyen los aspectos de la alimentación y el cuidado físico, el ambiente emocional de las conductas parentales, las conductas específicas y orientadas a un fin en que los padres ejercen sus deberes e inclusive la educación de los hijos.

En el trascendente capítulo escrito por Maccoby y Martin (1983), los autores hicieron una revisión histórica de las dimensiones parentales bajo el subtítulo de variaciones en la crianza y sus efectos. Se propuso que la trayectoria histórica de la investigación de los lazos parentales identifica las características a través de las cuales los padres difieren establemente unos de otros. La crianza se caracteriza como la

expresión de una forma de relación padre/madre-hijo singular y única entre todas las ligas humanas.

En esta influyente revisión se puntualizó que dicha liga comparte las características de cualquier relación cercana como compañía, afecto, interdependencia de las secuencias de acción, algún grado de objetivos que embonan y un gran potencial de conflicto. Sin embargo, lo distinguen otras, como el que la obligación parental al hijo es máxima, aunque en algunas sociedades durante la vejez de los padres puede ocurrir un balance parcial respecto a la reciprocidad de la obligación del hijo a los padres.

La liga es perdurable y durante el crecimiento, los niños no son libres para abandonar esta relación, los padres aunque potencialmente más capacitados que los niños para abandonarla, raramente lo hacen. Incluso en la etapa adulta pese a que no tenga contacto frecuente con los padres, la liga raramente se rompe en el sentido en que el divorcio se rompe la liga matrimonial.

Esta relación es única en su asimetría inicial aunque le es inherente una influencia mutua y para ambas partes demanda una gran cantidad de cambio a lo largo del tiempo. A pesar de esta influencia, que no debe perderse de vista; la potencial asimetría deriva de la competencia y el poder parental con respecto al hijo. Es posible que, finalmente, el padre o madre influyan mayormente sobre el hijo, que a la inversa. A este respecto se señala que los padres se relacionan con sus hijos como unas personas ya formadas, con un lenguaje hecho, amigos y contactos sociales preestablecidos, con un vasto conocimiento y habilidades e incluso gustos e intereses bien desarrollados. En contraste, el bebé tiene asignado un ambiente hecho por los padres y otros miembros familiares y por el contexto que los circunda.

#### *Estilos de crianza como influencia en el desarrollo infantil*

¿Qué tanto y en qué forma se influyen el desarrollo infantil o la personalidad adulta por la naturaleza de la interacción en la familia de origen a lo largo de la vida del niño? La respuesta a esta interrogante lleva a la reflexión en el sentido de que culpar a los padres de los trastornos mentales futuros de sus hijos ha sido una propuesta del desarrollo que tiene siglos de historia en la psiquiatría (Garnezy, 1993). El texto más difundido en 1621, Anatomía de la Melancolía (Burton, 1621), atribuía la génesis de la melancolía al producto de los efectos parentales. Actualmente, los modelos

explicativos del desarrollo psicológico tanto normal como desviado, se caracterizan por ser sistémicos, holísticos y con una visión a lo largo de la vida. En ellos se subrayan los efectos de los roles parentales bajo el amplio contexto en que la familia vive y en que el niño se desarrolla (Bronfenbrenner, 1995). “Integración del desarrollo”, denominan Magnusson y Cairns (1996) a la quizá la más importante y fundamental propiedad definitoria de estos modelos. De este modo, el individuo que se desarrolla y funciona desde el punto de vista psicológico, lo hace como un organismo integrado. Así, la contribución parental en la explicación del desarrollo infantil debe situarse dentro de la multiplicidad de elementos contextuales en interacción con el desarrollo del niño o adolescente, cuyo resultado final obedece a un proceso dinámico, multideterminado y estocástico o probabilístico.

Al evaluar el impacto de la variable crianza en el desarrollo de un hijo no deben olvidarse desafíos como los propuestos por (Bell, 1968, citado en Rutter, 2005) en el sentido de que muchos de los efectos en la socialización podrían reflejar más bien una causalidad a la inversa, es decir, los efectos de los niños en sus ambientes más que los efectos de las experiencias de crianza en los niños. Esta complejidad se puntualiza recientemente al señalarse que la variable “influencia parental” o “familia” puede ser tanto variable dependiente como independiente. Es decir, tanto desenlace o resultado del desarrollo infantil como contexto del mismo, y este es un problema que la investigación futura debe resolver (Grotevant, 1998).

Otros cuestionamientos formulados desde el campo de la genética conductual (Plomin, 1994; Scarr, 1992; citados en Rutter, 2005) proponen que los individuos más bien moldean y seleccionan sus ambientes a través de la conducta influida genéticamente. Aunque todos estos cuestionamientos crearon dudas respecto a las “causas ambientales” de los distintos trastornos, mucho de la discusión se tornó mas “evangélica” que científica, limitando los alcances de las mismas. Hoy en día y sólidamente respaldado por la investigación empírica, es posible afirmar que los ambientes de crianza tienen efectos importantes en la psicopatología y en el desarrollo psicológico, y que es posible documentar la asociación entre una variedad de factores de riesgo ambiental con una amplia gama de resultados psicológicos (Rutter, 2005).

Así, la investigación y el estudio de la crianza y los efectos parentales asume importancia en distintos dominios tanto con respecto a sus variaciones en el contexto del funcionamiento adaptativo (Baumrind, 1971, citada por Darling & Steinberg, 1993), el desarrollo psicológico saludable y el éxito en la escuela (Steinberg, 1990,

Steinberg, Elmen & Mounts, 1989, Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991) como con respecto a desenlaces desadaptativos tales como el uso y el abuso de drogas (Repetti et al., 2002).

#### *Variables y dimensiones subyacentes al proceso de crianza*

Los primeros estudios reunieron información relacionada con las técnicas disciplinarias, las reacciones típicas a conductas específicas de los niños y los valores subyacentes al proceso de la crianza a través de entrevistas, cuestionarios y escalas de actitudes. Posterior a la revisión de la literatura, desde 1959, Schaefer, identificó dos variables ortogonales: calidez / aceptación versus hostilidad / rechazo y control versus autonomía. Otros autores propusieron otra combinación de variables como: aceptación/rechazo y restricción/permisividad (Becker, 1964); democracia/autocracia e implicación/despreocupación (Baldwin, 1955); empatía/indiferencia y sobreprotección intrusiva (Parker, Tupling & Brown, 1979), o sensibilidad (Ainsworth, Bell & Stayton, 1971).

En las clasificaciones de los estilos parentales propuestos por Baumrind (1971, 1991a, 1991b, citada en Grotevant, 1998) existe una intersección de dos dimensiones: sensibilidad y nivel de demanda parental (Maccoby & Martin, 1983). De esta manera identificó tres estilos: autoritario, autoritativo o racional y permisivo (Baumrind, 1975, 1991a). Tanto en el primer tipo como en el tercero, el flujo es unidireccional. En el autoritario: del padre al niño y en el permisivo: del niño al padre. Aunque las categorías se han expandido para incluir un estilo autoritario, democrático, directivo, suficiente, no directivo y no involucrado, la autora propuso que los niños de familias con autoridad y democracia demostraron ser competentes, optimistas, resistentes, y no enajenados. Por el contrario, los estilos no directivo y no involucrado, se presentaron más entre los consumidores de drogas. Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling (1992) sugirieron tres componentes subyacentes a los estilos parentales de tipo autoritativo: aceptación-calidez, supervisión de la conducta-rigor y autonomía psicológica, entendida como democracia o transigencia. Schaefer (1965) identificó las variables de calidez, control y democracia en su trabajo pionero. Esta trinidad dimensional de acuerdo a Steinberg et al., (1992), estableció el paralelismo entre dichas dimensiones y las de control parental propuestas por Baumrind en sus trabajos más recientes (1991a, 1991b). Es importante señalar que la variable de control puede

asumir tres posibles cualidades: a) control de tipo apoyador (parecido a calidez), b) control asertivo (similar a la supervisión de la conducta y rigurosidad) y c) control directivo/convencional (similar a la antítesis de otorgamiento de autonomía psicológica).

La conceptualización del estilo parental, basada en las investigaciones pioneras de Baumrind, aportó datos consistentes respecto al tipo de crianza conducente a la socialización exitosa en la cultura dominante estadounidense. Bajo las investigaciones de tipo observacional, esta investigadora se separó de líneas de investigación previas y circunscribió el control como una función parental más amplia. La describió en términos cualitativos más que cuantitativos, y no simplemente como resultado de puntajes altos o bajos. De esta manera estableció la tipología tripartita de los estilos autoritario, autoritativo y permisivo.

Desde este enfoque configuracional, Maccoby y Martin (1983) retomaron la tipología de Baumrind y realizaron esfuerzos por limitar la crianza a un reducido número de dimensiones. Así, sugirieron que la exigencia (*demandingness*) y la sensibilidad (*responsiveness*) constituían los ejes de esta tipología y además agregaron el estilo no implicado-negligente. Mientras Baumrind investigó las variaciones normales de familias funcionales, un rango más amplio de familias fue del interés de otros investigadores. Las críticas al trabajo de Baumrind focalizan en que la desventaja de cualquier tipología empíricamente derivada resulta de que la intercorrelación de las diferentes características parentales hace difícil la tarea de discernir el mecanismo que subyace a las diferencias entre las familias. Si no se identifica qué aspectos parentales se relacionan con que desenlaces, las explicaciones de los procesos de influencia del estilo parental en el desarrollo infantil se tornan especulativas más que con fundamento empírico (Lewis, 1981).

Darling y Steinberg (1993) subrayaron la necesidad de superar la tensión que la literatura experimentó entre los esfuerzos por construir las tipologías de los estilos parentales que evaluaran el ambiente parental y el tratar de entender los mecanismos a través de los cuales el estilo influye en el desarrollo del niño. De ahí que el estilo parental debe “desempaquetarse”, y con esto, identificar las partes que lo componen, desplazándose de modelos más allá del nivel familiar e identificar los procesos mediadores cruciales.

Pese a todo, esta tipología ha tenido una gran influencia en la literatura norteamericana y el impacto de la variable “parenting” en cualquier revisión científica

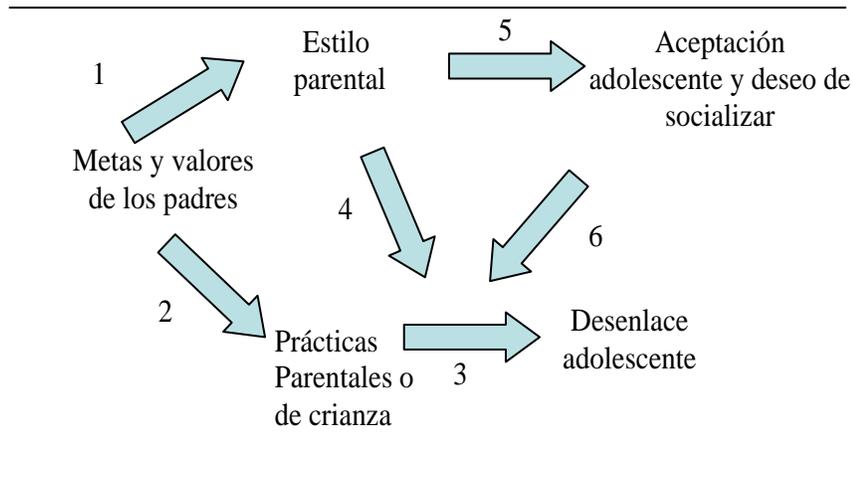
con muestras provenientes de este país se basa frecuentemente en esta tipología de los estilos parentales o de la crianza. En este trabajo se reconoce el término de estilo parental para referirse principalmente a la tipología de Baumrind, y se elige el de estilos de crianza (*child rearing styles*), como un constructo más afín a la literatura internacional.

### *Estilo y práctica parental o de crianza*

El constructo estilo parental, fue diseñado como una herramienta heurística inicialmente desarrollada para describir el ambiente o clima (*milieu*) parental. La investigación cualitativa y cuantitativa del estilo parental focalizó en tres de sus componentes: a) la relación emocional (actitudes) entre los padres y el niño; b) las prácticas y conductas de los padres (prácticas parentales o de crianza); y c) el sistema de valores y creencias de los padres.

Darling y Steinberg (1993) definieron el estilo parental como la constelación de actitudes comunicadas hacia el niño y que crean un clima emocional en que las conductas parentales se expresan. Estas actitudes se expresan como los comportamientos de los padres no dirigidos a un fin, tales como la expresión espontánea de las emociones a través de los gestos, los cambios en el tono de voz, el lenguaje corporal, la inatención y las explosiones temperamentales. Por su parte las prácticas parentales son aquellas conductas específicas y orientadas a un fin, en que los padres ejercen sus obligaciones o deberes, las cuales tienen una meta social (objetivo de socialización) y un contenido específico. Estas prácticas se comprenden mejor bajo un dominio de socialización circunscrito, por ejemplo el logro académico, la independencia o la cooperación con los pares. De acuerdo a estos autores, las predicciones respecto a las consecuencias de distintas técnicas de socialización deben considerar tanto el estilo como la práctica y proponen un modelo contextual de influencia parental en el desarrollo infantil que se señala en la Figura 3.

Figura 3. Modelo contextual del estilo de paternidad de Darling y Steinberg (1993).



Este modelo propone que las metas para la socialización por parte de los padres, influyen tanto en el estilo de paternidad (flecha 1) como en las prácticas de crianza (flecha 2). Las prácticas de crianza tienen un efecto directo en los desenlaces del desarrollo del niño (flecha 3). En contraste, el estilo de paternidad influye en el desarrollo del niño primariamente a partir de su influencia moderadora en la relación entre práctica de crianza y el desenlace del desarrollo (flecha 4) y a través de su influencia en la aceptación del adolescente y deseo de socializar (flecha 5). Esta aceptación del adolescente para la socialización también modera la influencia de la práctica de crianza en el desarrollo del niño.

Este modelo contextual de estilo de paternidad puede resultar útil para estudiar de los desenlaces adolescentes, desde una perspectiva padres-contexto, y permite identificar variables moderadoras y mediadoras. Este aspecto resulta crucial, ya que, investigadores como Brody (1998) cuestionan una liga directa entre la práctica de crianza y el desenlace adolescente tal como Steinberg y colaboradores (1989) los proponen. Los mismos autores sugieren que entre los desenlaces de competencia cognoscitiva y social, media la autorregulación. Esta variable se asoció a variables proximales tales como la práctica de crianza, la relación padre-preadolescente y el involucramiento escolar, y a otras de tipo distal tales como la educación, religiosidad e ingreso materno.

En contraste y en contradistinción a otros autores, se propone que el proceso primario de influencia del estilo parental es indirecto, ya que modifica la capacidad del

niño de socialización y con esto moldea la efectividad de las prácticas parentales. Desde esta perspectiva, el estilo parental puede considerarse como una variable contextual que modera la relación entre las prácticas específicas y los desenlaces específicos. El ejemplo ilustrativo de esta afirmación lo constituye la investigación de Steinberg et al. (1992) quienes demostraron que la efectividad, con la que los padres se implican en los estudios de los hijos facilita el logro académico de los adolescentes. Esta efectividad es mayor entre los padres democráticos que en los no democráticos y se especula que el padre o madre con autoridad o autoritativo es más efectivo en las interacciones relativas al ámbito escolar ya que utiliza explicaciones, alienta y resuelve una discusión o controversia con su hijo. Además, entiende y conoce la perspectiva de su hijo adolescente proveyéndole de una ayuda para elegir un curso en la escuela o la toma de decisiones más a largo plazo.

De acuerdo con la tipología de los estilos parentales, dos familias pueden tener el mismo estilo parental pero diferente tipo de práctica. Por ejemplo, en el control de esfínteres o con relación a la educación formal de un hijo. Algunos otros investigadores no comparten esta distinción y consideran que finalmente la práctica parental, si bien tiene un fin de socialización específico, también implica el ejercicio del mismo en un clima emocional particular. Para estos autores el estilo parental se expresa parcialmente a través de las prácticas parentales ya que en estas prácticas los niños infieren la actitud emocional de los padres. Sin embargo, la distinción de estilo y práctica permitiría avanzar en el estudio del ámbito social-familiar y facilitar la respuesta de interrogantes como ¿de qué manera varía la influencia del estilo parental en función del medio cultural del individuo en desarrollo? o ¿cuáles son los procesos a través de los cuales el estilo parental influye en el desarrollo infantil? y ¿cuáles son las determinantes del estilo parental?

La investigación, más allá de muestras típicas “angloamericanas de clase media”, permitiría contestar de qué forma la influencia de los estilos y las prácticas parentales varían a través de distintos contextos culturales. De ahí la importancia de llevar a cabo estudios transculturales de familias en otros grupos étnicos, culturales y en sujetos sanos. Desde esta perspectiva, Sanua (1980) y con él Arrindell et al. (1992) defendieron la idea de que los psiquiatras y los psicólogos interesados en la etiología de la enfermedad mental deberían familiarizarse con estos estudios a través del uso y la adaptación “sensible” de instrumentos con ventaja transcultural. A continuación se resumen algunos trabajos de investigación en cuya búsqueda se utilizó la palabra

“childrearing o parenting” y que se clasificaron de acuerdo a las dimensiones evaluadas de la crianza a través de los distintos indicadores. Sin considerarse exhaustivo pretende reflejar el panorama desde una perspectiva internacional en lo que a instrumentos de medición de crianza se refiere así como sus hallazgos principales.

#### *Instrumentos de medición de crianza: panorama internacional*

Schaefer (1965) propuso un inventario en el que los niños son los informantes de las prácticas de crianza. Este camino ya se había recorrido desde finales del siglo XIX: “La percepción infantil de la conducta parental puede estar más relacionada con su adaptación que la conducta en sí misma. Esta hipótesis puede ser el motivo que explique el cúmulo de investigaciones respecto a las percepciones infantiles de la conducta parental entre 1894 y 1936 y de la lista parcial de inventarios de recolección de estas percepciones”.

La investigación subsecuente de la crianza focalizó en los padres como fuente de los datos de investigación, ya que Muris, Bosma, Meesters y Shouten (1998) y Markus et al., (2003) señalaron la escasez de instrumentos de medición desde la percepción de niños y adolescentes. Esta afirmación del siglo XXI, debe reconocer los esfuerzos realizados quizás 100 años antes por investigadores de generaciones previas. Indudablemente, debe suponerse un cambio considerable en las conceptualizaciones más destacadas de los roles parentales de 1894 al 2005. Lo anterior derivado del desarrollo de los instrumentos en sí mismos, de su variedad, del enriquecimiento de las fuentes de información (niños, padres, niños-padres) y del desarrollo de la metodología observacional y la estadística como ciencia en sí misma. El proceso de evolución abarcó también los modelos y las teorías explicativas del desarrollo individual, transformando al niño y a los padres como agentes activos, que se influyen mutuamente y que están multideterminados. Los análisis factoriales confirmaron y refinaron las variables parentales subyacentes a las teorías predominantes que abordaron la crianza. Se menciona que uno de los factores que retrasó el proceso de refinamiento conceptual de la conducta parental fue el desarrollo de medidas ad hoc, sin uso constructivo de las previas. Desde esta perspectiva las investigaciones no lograban medir componentes discretos de la conducta parental, no separaban las conductas de las madres y las conductas de los padres y tampoco diferenciaban entre el ajuste parental/ marital y la interacción padres-hijos (Schaefer, 1965).

A partir del desarrollo de los primeros instrumentos se pueden considerar los esfuerzos encaminados a la construcción de las medidas en sí, a la exploración de las propiedades psicométricas y a las investigaciones en las cuales se somete a prueba la correlación entre las diferentes variables parentales con respecto a distintos desenlaces de la niñez, de la adolescencia o de la vida adulta. A los estudios correlacionales y predictivos siguieron investigaciones que utilizaron técnicas de análisis estadístico más sofisticado como el análisis de tipo multivariado, o investigaciones longitudinales que incluyeron el modelamiento de ecuaciones estructurales. Al mismo tiempo, se consideraron las evaluaciones multidimensionales de la crianza. A través del uso de cuestionarios, de entrevistas o de escalas de actitud se investigaron las técnicas disciplinarias, las reacciones ante ciertas conductas de los hijos, los valores y las metas inherentes al proceso de la crianza.

Los hallazgos de las investigaciones en el campo se relacionaron con la identificación de las variables por las que los padres diferían establemente entre sí. Además, recapitulaban la dimensión de calidez (versus hostilidad) y la de autonomía (versus control) como las variables ortogonales de muchos trabajos de investigación. Estas dimensiones subyacen a la mayoría de los instrumentos utilizados en el mundo y aluden al clima emocional de la crianza. Es importante señalar que muchos esfuerzos de investigación respecto a la medición de la crianza se desarrollaron en sujetos adultos. La crítica al informe retrospectivo de la crianza fue subsanada progresivamente mediante la adaptación y la validación de estos instrumentos a población cada vez más joven. La investigación futura en el campo tiene como reto aproximar los hallazgos las distintas muestras y tratar de responder al estándar de “oro” de la investigación de calidad respecto a la exigencia de la obtención de los datos a partir de fuentes múltiples. La evidencia aportada por investigaciones recientes sostiene que la percepción de crianza desde la perspectiva de los hijos es un mejor predictor del funcionamiento familiar comparado con el informe de crianza desde el punto de vista de los padres o de los cuidadores (e. g. Cohen & Rice, 1997; Muris et al., 1996). Por ello resulta particularmente necesario el desarrollo y la validación de los instrumentos de medición de la crianza, según el informe de los hijos.

Los hallazgos de investigación de los últimos 25 años, basados en los estilos parentales de acuerdo a la concepción de Baumrind, proveyeron de datos consistentes respecto a la socialización exitosa de niños y adolescentes en la cultura dominante estadounidense. Sin embargo reconocen dos limitantes. La primera es que los hallazgos

se restringen, con mucho, a muestras típicas anglosajonas de clase media. La segunda es que la investigación se centró principalmente en la construcción de las tipologías más que en la comprensión del mecanismo de influencia de los estilos parentales. Por tal motivo, es urgente que la investigación de los componentes parentales se desplace “más allá de una agenda familiar” si se quieren identificar los procesos mediadores cruciales. Es innegable que aspectos tan dístales como la cultura, la educación, el nivel socioeconómico, la comunidad y el barrio, impactan en las metas de los padres, en los valores, en las prácticas diarias con relación al logro o las aspiraciones académicas, con su posibilidad de agendar una educación y un tipo de escuela en particular. Estos aspectos dístales incluso ejercen influencia hasta en el clima emocional en el que los padres ejercen los roles cotidianos.

¿Qué dimensiones o factores subyacen a los instrumentos de medición de crianza? ¿qué constructos se asocian a estas dimensiones? ¿bajo qué modelo teórico o conceptual? ¿se señalan sus propiedades psicométricas? ¿las propiedades han sido empíricamente evaluadas en diferentes muestras? ¿se basan en la crianza actual o en el recuento retrospectivo de la misma? ¿están diseñados para cubrir la exigencia “de oro” de la investigación actual respecto a tener fuentes múltiples de información? ¿cuáles son sus principales hallazgos? ¿tiene alguno de estos instrumentos perspectiva transcultural?.

No todas estas interrogantes tienen respuesta, de ahí que aunque la investigación debe recorrer aún una distancia considerable para formular equivalencias entre las dimensiones o factores de unos instrumentos u otros, de país a país y de muestra a muestra, como para permitir una confluencia de hallazgos, la información resumida pretende reflejar este reto que la investigación futura debe superar con relación al constructo de la crianza y el de su impacto en el desarrollo durante la niñez y la adolescencia.

Uno de los primeros instrumentos que se desarrollaron fue el CRPBI (Children’s Report of Parental Behaviour Inventory, Schaefer, 1965). Incluye las dimensiones de calidez/aceptación versus (vs.) rechazo, las de autonomía vs. control psicológico y las de control firme vs. control relajado. ES un instrumento confiable, en términos de consistencia interna, que se reportó con validez discriminativa en dos grupos de adolescentes (control versus delincuentes). Al evaluar las percepciones de la crianza de padre y madre en adultos jóvenes de ambos sexos, se señaló que las mujeres percibían a ambos en forma similar con un porcentaje de varianza explicada principalmente a

través de la dimensión de aceptación. En los varones, la dimensión de control psicológico hostil en la madre, fué la que explicó el mayor porcentaje de varianza (Cross, 1969).

Lo anterior sugirió que el reporte de los hombres se basó más en la dimensión de autonomía vs. control que en la de calidez, como se observó en las tres díadas restantes. Los autores interpretaron este resultado a partir de la intensidad psicológica de la relación madre-hijo. El papel de la sobreprotección o control no parece sencillo debido a que la dimensión de control surgió, originalmente, como antítesis de autonomía (Schaefer, 1959). Años más tarde, la definición de control cambió al tomar en cuenta el informe de los niños respecto a la conducta y las actitudes de los padres así como los resultados de diversos análisis factoriales de investigaciones previas, lo cual condujo a que el control fuera definido como: 1) un tipo de control promotor de autonomía versus otro inductor de la culpa o la ansiedad en el niño y 2) un tipo de control firme versus un control relajado (Maccoby & Martin, 1983). Galambos, Barker y Almeida (2003), demostraron que el control firme detiene la tendencia ascendente a problemas externalizados en presencia de pares conflictivos, mientras que el control poco consistente se asocia a problemas internalizados en los hijos. El papel de la crianza como mediador entre el conflicto familiar y la depresión en niños en el estudio de Dumka et al. (1997) sugirió que en el modelo que se sometió a prueba y según al informe de los niños, el apoyo parental media parcialmente entre el los conflicto familiar y la depresión en niños. En el reporte de las madres, la disciplina inconsistente fue el principal mediador en los niños deprimidos y en los niños con perturbaciones conductuales. El papel del control en la crianza no es simple, y a través de los instrumentos apropiados, será necesario avanzar en la confluencia de hallazgos a partir de la diferenciación cualitativa de sus dimensiones, del género, de la edad del niño, y de la percepción diferencial entre el control o la sobreprotección del padre o de la madre.

Una de las ventajas del CRPBI fue la confirmación de la validez factorial y de la confiabilidad del instrumento, desde la perspectiva de los padres, de los hijos y de los distintos informantes de la familia (Schwarz, Barton-Henry & Pruzinsky, 1985). Sin embargo, la extensión de sus hallazgos, a partir de muestras culturalmente diversas, se restringe a la investigación de Knight, Yun, Shell y Roosa (1992). En esta investigación, la adecuación y la validez del instrumento en una muestra de madres e hijos angloamericanos y mexicanos, radicados en EUA, se sometieron a prueba

mediante análisis factorial confirmatorio. Los resultados resaltaron la importancia del contexto cultural, ya que algunos reactivos no fueron equivalentes en la escala de rechazo (menor carga factorial en las madres hispánicas). La concordancia entre la crianza percibida por las madres de los dos grupos y por los hijos, fue sometida a prueba en un modelo de ecuaciones estructurales y los resultados fueron compatibles con un buen ajuste para todas las escalas en el caso de las madres y para 9 de las 11 escalas en los hijos. Las dimensiones parentales descritas también fueron el foco de la investigación. El propósito fue establecer la relación entre la crianza y los desenlaces adaptativos como el éxito académico. Steinberg et al., (1989) demostraron que los adolescentes que describían a sus padres con calidez, democracia y firmeza, desarrollaron actitudes y creencias en favor del éxito académico y presentaron mejor adaptación escolar.

Aunque la vigencia del CRPBI como instrumento de medición de crianza es incuestionable, el estudio de Knight et al. (1992) alertó sobre la precaución que debe tenerse respecto a la transferibilidad cultural de los instrumentos. Con un énfasis transcultural, Knight, Virdin y Roosa (1994) demostraron que pese a las diferencias en variables familiares sociales tales como, conducta de los padres, la comunicación y la cohesión/adaptación, entre dos grupos étnicos (anglosajones y latinoamericanos) y, a pesar de que los resultados revelaron que las madres latinas exhiben puntajes altos en escalas de rechazo, inconsistencia, control hostil y cohesión comparadas con las anglosajonas, estas diferencias no se relacionan con la salud mental en los preadolescentes estudiados. Se sugiere que las diferencias étnicas pueden ser el resultado de influencias históricas, ecológicas y sociales actuales. Es posible que la exposición diferencial a riesgos y recursos ambientales contribuya a que las prácticas parentales controladoras, protectoras y autoritarias sean de mayor adaptación en las familias hispanas, y provean de la estructura y de la seguridad que permitan a una mayor cohesión. Posiblemente la investigación de la práctica parental deba recorrer aún un camino de mayor diferenciación, con respecto al género, con relación a los desenlaces, y con respecto a la trayectoria que desde la niñez puede tener incluso el acuerdo de crianza entre los padres, ya que autores como Vaughn y Block (1988) investigaron longitudinalmente, la variable de acuerdo entre los padres en la niñez y su asociación a los desenlaces adolescentes y sus hallazgos sugieren valores y creencias diferenciales entre padre y madre, con respecto al género del hijo, ya que el funcionamiento intelectual y juicio moral en varones y el subcontrol del yo y la

fortaleza del yo en mujeres, se relacionaron con el acuerdo entre los padres en la niñez.

Respecto al PBI (Parental Bonding Instrument, Parker et al., 1979), cabe destacar que es un instrumento que se desarrolló en Australia. Su estructura bidimensional informa de la dimensión de cuidado vs. indiferencia y de la de autonomía vs. sobreprotección. El informe de las propiedades psicométricas incluyó la diferenciación entre el padre y la madre. Mediante este instrumento las madres fueron percibidas más cuidadosas y levemente más sobreprotectoras que los padres, en la muestra de adultos jóvenes estudiada. Se aportaron datos respecto a la validez factorial, a la confiabilidad prueba-reprueba y a la de la división por mitades. La contribución de las investigaciones con este instrumento permitió evaluar el papel de la crianza sobreprotectora y negligente en el desarrollo de rasgos antisociales en la personalidad de los sujetos adultos (Reti et al., 2002). En este estudio, los rasgos antisociales de las mujeres se asociaron al escaso cuidado paterno. Este resultado coincide con los hallazgos de Cross (1969) respecto a las percepciones diferenciales de padre y madre según el género, resaltando con ello el papel tradicionalmente “relegado” del rol paterno. Entre las investigaciones más interesantes con respecto a la crianza medida con el PBI, debe señalarse el estudio de Kendler (1996), quien sugirió que la calidez tiene una carga genética importante en contraste con el autoritarismo o la provisión de protección (más influida por el medio ambiente familiar). La conclusión más relevante fue que la crianza que ejercen los padres, comparte aspectos ambientales y genéticos. A su vez, la reacción del hijo ante la crianza también tiene ambos componentes ya que la búsqueda de calidez es altamente concordante en gemelos monocigóticos. Este hallazgo sugiere, como en la investigación de muchas otras de las variables del comportamiento, que las respuestas “últimas” deberán incluir diferentes focos de análisis. Algunas de las variables que han sido tradicionalmente enfocadas desde la génesis ambientalista, deberían ser exploradas con análisis de la genética molecular. Existen datos comparativos entre el PBI y otros instrumentos. Recientemente Livianos-Aldana y Rojo-Moreno (2003) reportaron que al explorársele mediante modelamiento de ecuaciones estructurales, la solución trifactorial del EMBU (Egna Minnen Beträffande Uppfostran, del sueco, “Mis memorias de crianza”, Perris, Jacobsson, Lindström, Von Knorring & Perris, 1980) presentó un mejor ajuste a través de dicho método, comparada con la bifactorial del PBI.

### *Mediciones de la crianza con el EMBU como indicador*

La mayoría de los instrumentos descritos fueron diseñados y evaluados empíricamente en muestras anglosajonas. En todos los casos, se encontraron datos respecto a la viabilidad psicométrica ya que se confirmó la validez y la confiabilidad. Sin embargo su utilización en otros países de América, de Europa o de Asia fue francamente limitada o inexistente. De ahí que los esfuerzos de investigación con el EMBU se destacan. Aunque originalmente fue diseñado para evaluar la percepción adulta de la conducta parental de crianza, el interés por evaluar la percepción actual, más que el recuerdo de la crianza, condujo al desarrollo de modificaciones del EMBU, en otros grupos de edad como los adolescentes (e. g. Castro et al. 1990, citados en Castro, 1993; Gerlsma, Arrindell, Van Der Veen & Emmelkamp, 1991). Los hallazgos confirmaron las cuatro dimensiones originales de: calidez, rechazo, sobreprotección y favoritismo. Posteriormente, Castro y sus colegas (1993) propusieron la versión para niños. La aproximación exploratoria del análisis factorial arrojó también los cuatro factores señalados, aunque con menor porcentaje de varianza explicada que las muestras adultas. Se propuso una reinterpretación de la escala de sobreprotección a la que llamó intentos de control. Esta escala en un análisis de segundo orden y a diferencia de lo reportado en los adultos, exhibió cargas factoriales hacia calidez en contraste con rechazo, más típicamente observado en adultos y adolescentes. La versión final del instrumento se redujo a 41 ítems (Muris et al., 1998). Se exploró esta versión y se le añadió 10 ítems de “crianza ansiosa” que correlacionaron con puntajes de ansiedad obtenidos de distintos instrumentos (Muris, Meesters & Van Brakel, 2003). Otros investigadores confirmaron la viabilidad psicométrica del EMBU para niños a partir de la versión original de 81 ítems, mediante un análisis factorial exploratorio y de segundo orden que confirmó los hallazgos previos (Markus, Lindhout, Boer, Hoogendik & Arrindell, 2003).

Desde entonces a la fecha la utilización de este instrumento confirmó la validez, la confiabilidad y la estabilidad transcultural en muestras de distintos países y grupos de edad. Aunque originalmente se desarrolló en Europa, los estudios de Arrindell y sus colegas (1992), sometieron a prueba la transferencia trans-nacional del modelo bifactorial de crianza del EMBU en una investigación de adolescentes y adultos sanos. Los países que se incluyeron fueron Canadá, Alemania, Hungría, Japón, Singapur y Venezuela. Se replicaron los datos respecto a las soluciones factoriales originales y la

solución bifactorial de “cuidado y protección” mediante análisis de segundo orden. Someya et al. (1999) replicaron en una muestra japonesa de 1320 sujetos un análisis factorial exploratorio y confirmatorio para evaluar la estructura factorial del EMBU con análisis mediante el LISREL, se concluyó que el comportamiento del instrumento en la muestra japonesa es similar a las muestras europeas y por lo tanto puede ser utilizado en ese país.

Arrindell et al. (1999) desarrollaron la versión corta del EMBU de 23 ítems. Esta se utilizó como un equivalente del instrumento original de 81, en una muestra de 2442 individuos adultos jóvenes sanos, de países que abarcaron Italia, Hungría, Guatemala y Grecia, a través del método de análisis confirmatorio. Esta versión corta surgió ante la necesidad de utilizar mediciones de crianza al tiempo que se evalúan otros indicadores de la conducta parental o familiar y se requieren versiones abreviadas de instrumentos para evitar la fatiga del sujeto evaluado. Durante estos 25 años el instrumento ha sido utilizado en más de 25 países sin modificarse las escalas en las diferentes muestras estudiadas excepto la de favoritismo.

La crianza empíricamente evaluada mediante el EMBU sugirió que los sujetos más hostiles perciben mayor rechazo, sobreprotección y menor calidez emocional. (Meesters, Muris & Esselink, 1995). En ambos sexos se percibió el rechazo del padre como el mejor predictor de los niveles de hostilidad. Estos resultados muestran congruencia con los hallazgos de Reti et al. (2002), respecto a la asociación de los aspectos de sobreprotección e indiferencia y el desarrollo de rasgos antisociales. Otros investigadores han replicado parcialmente estos resultados al comparar dos muestras de adolescentes normales y delincuentes juveniles, con respecto a los estilos de afrontamiento (Ruchkin, Eisemann & Hägglof, 1999). Estos autores reportan que los delincuentes juveniles diferían significativamente de los controles en los estilos de afrontamiento investigados. Estos estilos se relacionaron con las dimensiones de la personalidad y las de crianza. En el grupo de menores infractores se obtuvieron mayores puntajes en los aspectos negativos de la crianza. La crianza rechazante también se asoció a la historia familiar de abuso de alcohol en presencia de otras variables de la personalidad que se evaluaron en un grupo de menores infractores (Rubino, Pezzarossa, Della Rosa & Siracusano, 2004). Se reportó que los menores con una historia familiar de abuso de alcohol reportaban significativamente mayor rechazo y menor calidez emocional de los padres, al comparárseles con los adolescentes que no presentan historia familiar de abuso de alcohol (Ruchkin, Kuposov, Eisemann &

Hägglof, 2002). La mayor percepción de rechazo y sobreprotección entre los infractores también se ha reportado por otros autores (Palmer & Hollin, 1999). En las investigaciones de los estilos de crianza, de los valores sociales, y de los rasgos de socialización se encontró que los sujetos considerados como agresivos reportaron percibir a sus padres como más rechazantes, más sobreprotectores, con mayor favoritismo y menor calidez emocional (Aluja, del Barrio & García, 2005). Estos resultados concuerdan con lo reportado por Meesters et al. (1995) para sujetos hostiles y por Palmer y Hollín (1999) en el caso de menores infractores. Los sujetos más benevolentes fueron más responsables, más sensibles, más sociables y con un estilo de crianza más afectuoso. Los valores sociales se predicen moderadamente por los estilos de crianza tanto de rechazo como de calidez emocional.

En muestras de bebés y preescolares se ha utilizado el PBI (Parental Behaviour Investigation, Lovejoy, Weis, O'hare & Rubin, 1999), el CRPR (Child Rearing Practices Report, Block, 1965) y el PBC (Parental Behaviour Checklist, Fox, 1994). El PBI es una medida de las conductas de crianza que se sugiere como una medida de auto-informe de los padres y de otras personas familiarizadas con los padres. También se ha propuesto como una escala observacional. A través de las dimensiones del instrumento se puede identificar a los padres de tipo apoyador/comprometido en contraste con los de tipo hostil/coercitivo. El CRPR es un instrumento que tiene varios formatos. Incluye versiones para los padres y el auto-informe de los hijos. Evalúa las metas, los valores y las actitudes de los padres a través de una lista de chequeo de las cuales se reportan adaptaciones y validaciones en diferentes muestras, así como su buena confiabilidad. Es un instrumento orientado hacia la evaluación del componente de valores y actitudes de los padres. Se utilizó principalmente en la evaluación diferencial de la crianza de niños y de niñas, así como también entre la evaluación diferencial de crianza del padre y de la madre.

Respecto al PBC es importante señalar que es de los pocos instrumentos adaptados y evaluados psicométricamente en México. Se comentará en la siguiente sección.

#### *Instrumentos de medición de los estilos de crianza: panorama nacional*

En los países hispanoamericanos se observa la ausencia de instrumentos de evaluación de los padres en cuanto a las prácticas de crianza (Solís-Cámara et al.

2002). De los pocos instrumentos que ha sido adaptado, comparado y evaluado psicométricamente en muestras mexicanas destaca el PBC (Parent Behaviour Checklist, Fox, 1994). Este instrumento se exploró en muestras binacionales en las madres de niños menores de 5 años. Los resultados reportados sugirieron que no existen diferencias significativas en ambas muestras para la escala de expectativas del desarrollo, la escala de disciplina y la de crianza, según el informe de los padres y el estatus socioeconómico en ambos países (Solís-Cámara & Fox, 1995; Fox & Solís-Cámara, 1997).

Al analizar la estructura factorial de la escala a la que denominaron escala de comportamientos para padres y madres con niños pequeños (ECMP, Solís-Cámara, Díaz, Bolívar & García, 2003) incluyeron una muestra probabilística estratificada de 1600 niños de la ciudad de Aguascalientes. Los autores confirmaron la validez y confiabilidad de la misma. Los resultados con relación a la escala de expectativas, de disciplina y de crianza en los padres de niños sanos y niños con discapacidad señalaron que las dimensiones fueron semejantes. Las prácticas de crianza se incrementan después del primer año de vida. También reportaron diferencias entre los padres y las madres ya que las madres señalan más prácticas de crianza. Este hallazgo es congruente con el reporte de mayor intensidad psicológica en la percepción de la crianza materna a través de los instrumentos discutidos previamente. La evaluación psicométrica en una muestra primero bicultural y posteriormente probabilística dota al instrumento de ventajas importantes. Sin embargo, una limitante es que el foco en la medición de la crianza es el informe de los padres y no la percepción del niño.

Con foco en las percepciones de los niños preescolares, mediante gráficos que compusieron las escalas utilizadas, Jiménez-Ambríz, Hernández-Guzmán y Reidl-Martínez (2001) hicieron un esfuerzo de investigación pionero. Encontraron que a través de la llamada escala de prácticas de crianza materna percibida por niños pequeños, éstos percibían a las madres como autoritarias o no autoritarias, sin distinguir conceptos más específicos, en congruencia con otros estudios en estos grupos de edad en nuestro país (Caso-Niebla & Hernández-Guzmán, 2001). El instrumento tuvo como limitante la falta de aplicabilidad en otros grupos de edad como son los adolescentes, grupo de edad que constituye el interés de este trabajo.

Ayala et al. (2002) efectuaron una investigación en escolares agresivos y no agresivos. La muestra evaluó tanto observacional como psicométricamente a través de medidas de la crianza. Se incluyó el índice de estrés en la crianza y el inventario de

prácticas disciplinarias basado en el PID (del inglés Parent Inadequate Discipline). Los datos sugirieron que una disciplina flexible y congruente independiente del estado de ánimo de los padres y la supervisión de las actividades del niño, aunado a otros correlatos familiares constituye factores relacionados con la baja agresividad del niño. Los autores concluyeron en que es necesario identificar los factores que permitan intervenciones específicas promotoras de protección familiar. Los agentes específicos en la prevención del comportamiento agresivo en la escuela constituyen un precedente de la evolución de la conducta antisocial en la adolescencia.

La investigación de la crianza resulta imperativo en México (Doménech-Rodríguez, 2002). A partir de sus hallazgos, será posible plantear intervenciones efectivas para ayudar a las familias que lo necesitan, de ahí la importancia de llevar a cabo esfuerzos por evaluar primero la validez y confiabilidad de los instrumentos de medición en el diseño de nuestras investigaciones. Sin duda el esfuerzo por utilizar instrumentos con ventajas transculturales es inequívoco a la luz de la tendencia hacia las intervenciones basadas en evidencias como una prioridad de la intervención a favor de la salud mental de niños y adolescentes. Aunque existen esfuerzos importantes por investigadores mexicanos tanto en el desarrollo de instrumentos con los niños como informantes, como adaptaciones sensibles y datos a favor de la confirmación psicométrica de la validez y la confiabilidad de los instrumentos, resulta particularmente importante confirmar la viabilidad de otros que se han usado internacionalmente con el fin de comparar los hallazgos con muestras de otros países y contextos. El reto por superar las diferencias culturales, exige la combinación de métodos de estudio (cualitativo y cuantitativo, etnográficos, etc.) y la interdisciplina de los enfoques, lo cual no representa una tarea sencilla. Un segundo paso consiste en relacionar y someter a prueba las variables inherentes a los procesos de crianza, que eventualmente impactan en distintos dominios del desarrollo individual durante la niñez o la adolescencia, con el propósito de que en un tercer paso se diseñen intervenciones efectivas.

Aunque la visión psicoanalítica tradicional propuso que un ajuste adulto saludable implicaba la separación de los padres durante la adolescencia, los datos de investigación apoyan la hipótesis de que las relaciones emocionalmente distantes y la separación padres-hijo, se asocian en mayor proporción a malos resultados en contraste, con los buenos resultados en la salud mental adolescente (Grotevant, 1998). De ahí la trascendencia de contar con instrumentos que permitan la aproximación al

estudio de la percepción adolescente. Dado que según la investigación reciente, es la que mejor predice el funcionamiento ulterior de los hijos (Muris et al., 1996). Esto es particularmente relevante pues también hay datos de investigación en el sentido de que esta percepción difiere notablemente entre los padres y los hijos (Cohen & Rice, 1997). Ante el predominio de instrumentos de medición de crianza desde la perspectiva de los padres o desde el recuento retrospectivo de los hijos siendo adultos, se torna imperativa la necesidad de evaluar instrumentos que midan los procesos de la crianza actual con los hijos como fuentes de información y no sólo como informan los mismos padres de sí mismos, los maestros y los cuidadores o aún los observadores expertos.

Uno de los retos de la investigación en materia de salud mental de la niñez y la adolescente, es la disminución del abismo entre la investigación y la práctica. Existen necesidades de atención a la salud mental que no han sido resueltas para este grupo poblacional. Una de las prioridades lo constituye el diseño de intervenciones efectivas a nivel parental. La medición con instrumentos de tipo transcultural tiene muchas ventajas, particularmente en países con limitados recursos para la investigación, como el nuestro. Por todas estas razones se propone la medición de la crianza con el EMBU, dado que la literatura lo señala como un instrumento útil en la clínica y en la investigación, psicométricamente superior al PBI (Arrindell et al., 1998). Destaca su ventaja transcultural ya que ha mostrado estabilidad entre países (Arrindell et al., 1992), la adaptación a muchas lenguas, buena confiabilidad en términos de prueba-reprueba y de consistencia interna en las escalas de calidez, rechazo y sobreprotección. La validez de constructo y la validez convergente también se confirmó a través de múltiples investigaciones en distintos países y grupos de edad. Es importante confirmar empíricamente la viabilidad psicométrica en las muestras elegidas de adolescentes. No debe olvidarse que es mucho menos lo que se conoce a las poblaciones rurales de este país.

## Capítulo 5. Implicación parental en los estudios

### *Definición*

En el ámbito de la literatura del desarrollo infantil (Maccoby & Martin, 1983), el término “parental involvement” del inglés, se refiere al grado con el que el padre o la madre se involucran con su propio rol parental en el fomento del desarrollo infantil óptimo. Para Grolnick y Slowiaczek (1994) y para Pulkkinen (1982), debe entenderse típicamente, como la cantidad de esfuerzo hacia el niño, en contraste con otras actividades de los padres y traduce el nivel de compromiso e interés de este ejercicio parental.

En el capítulo 2 se definió a la crianza como la expresión de una forma particular de relación padres-hijo/hijos-padre que abarca desde el cuidado físico, la alimentación y el desarrollo psicosocial del niño. La tipología de los estilos parentales autoritativo, autoritario, permisivo y negligente no se utilizó en esta propuesta debido a que la investigación provee de datos que sugieren que los padres no tienen un estilo “puro” todo el tiempo. Por otro lado, los hallazgos con respecto a la relación entre la asociación del estilo autoritativo y la socialización exitosa en los niños, puede ser típica de la cultura de la clase media estadounidense. La investigación debe profundizar en la extensión de estos hallazgos a otros grupos culturales y étnicos en que el factor socioeconómico esté debidamente controlado. El modelo conceptual de estilo parental, se ilustró en la Figura 3. En este modelo se enfatizaron los tres componentes del mismo: las expresiones espontáneas de las emociones, las conductas específicas y orientadas a un fin de socialización como el logro académico y finalmente las metas y el sistema de valores (Darling & Steinberg, 1993). En el capítulo 4 se propuso evaluar el constructo de la crianza con un énfasis en el clima emocional de la misma, a través de las dimensiones que consistentemente se repetían en la literatura de la investigación. Por tal motivo, en dicho capítulo se discutieron los principales hallazgos de investigación con foco en la medición de la crianza según la percepción adolescente de la calidez (o aceptación), del rechazo y del control parental, medida a través del EMBU-I, dada su ventaja transcultural.

Grolnick y Slowiaczek (1994), destacaron la importancia de establecer una diferencia entre “parent involvement” vs. “parent involvement in children’s schooling”

o “involvement in the child’s education”. Este aspecto se refiere a la distinción entre el interés en el desarrollo socio-emocional en general, en contraste con el acto de involucrarse o implicarse, en particular, en el desarrollo educativo de un hijo.

Implicación es el acto de implicar, de envolver, enredar o contener (Alboukrek, 2004). La segunda acepción del término, significa incluir en esencia. En la literatura psicológica española “involvement” se traduce como implicación, por lo que se propone este uso del término en el presente trabajo.

De acuerdo a Darling y Steinberg (1993) “las prácticas parentales son aquellas conductas específicas y orientadas a un fin, en que los padres ejercen sus obligaciones o deberes, las cuales tienen una meta social (objetivo de socialización) y un contenido específico”. De este modo el interés en los estudios puede concebirse como una práctica de crianza que integra constructos del desarrollo y del ámbito educativo y que reconoce el compromiso parental de una forma específica. Este compromiso se traduce en la devoción en tiempo y energía de parte de los padres. Puede ser altamente diferencial y variable según los valores, los compromisos laborales, el tiempo libre y los recursos disponibles con que cuentan los padres, por elección o por fuerza. De ahí la complejidad de los modelos explicativos.

La implicación parental en los primeros años escolares se relaciona con la participación en las actividades de la escuela, con la ayuda directa en el salón de clases, con la asistencia a las juntas y a las pláticas para padres. Durante la primaria puede incluir el interés en las actividades del niño en la escuela, la ayuda y el reforzamiento de las reglas de la tarea para su cumplimiento o la participación en la asociación de padres-maestros. Sin embargo, otro tipo de participación tal como la ingerencia de los padres en los programas académicos son todavía distantes a la realidad mexicana. El sistema educativo en México, no puede caracterizarse como un sistema abierto y flexible, participativo o alentador de la actividad directa de los padres en las actividades y en los programas de la escuela. Por tal motivo, el interés educativo de los padres que se expresa en la relación directa con el niño o adolescente en el hogar, es para fines de nuestro sistema escolar, el aspecto esencial que aquí se destaca.

Es preciso señalar la naturaleza evolutiva de este concepto. El compromiso parental cuando el hijo se encuentra en la educación preescolar o en la primaria se traduce más por la presencia o participación directa de los padres en la escuela en contraste con la secundaria, la preparatoria o la universidad, en que la aspiración que

los padres plantean a sus hijos con respecto a sus alcances y logros académicos, o bien en el apoyo que le brindan a sus esfuerzos educativos, es la cualidad que se destaca.

### *Impacto*

La necesidad de profundizar en las conexiones entre escuela y familia constituye uno de los retos de la mayor importancia teórica y práctica (Grolnick & Slowiaczek, 1994). De acuerdo a la investigación reciente, el interés o implicación de los padres en los estudios constituye uno de los determinantes más importantes del logro académico y parte del listado que como meta y objetivo, se plantea en la reforma de la educación, en países como Estados Unidos (Andrews, 1999). La importancia de esta variable es aún mayor, si se considera que existen datos de investigación que señalan que en los estudiantes provenientes de familias en pobreza, el logro académico varía directamente en función del grado del interés de los padres.

A nivel del niño el efecto derivado de que los padres se involucren en los aspectos académicos de sus hijos, consiste en que esta acción se correlaciona positivamente con mas altas calificaciones y mejores resultados en las pruebas de rendimiento, mejor conducta y mejor desarrollo emocional (Peña, 2000).

A nivel de los padres se señala que el impacto de la implicación a nivel de los padres aún en condiciones de pobreza, es que los padres se tornan mas activos, desarrollan mejores actitudes hacia los maestros, ayudan con las actividades de apoyo en la escuela, muestran aspiraciones de educación más altas para sus hijos y mejoran la comunicación familiar. En un contexto más parecido al de México, como lo es el de Chile (Jadue, 2003) se informó que los padres de bajo nivel socioeconómico y cultural emplean escasas destrezas relacionadas con el éxito escolar y utilizan estrategias poco efectivas para enseñar a sus hijos, aunque valoren la educación y deseen que ellos tengan un buen rendimiento en la escuela (Jadue, 1999). No sólo es la falta de recursos económicos la que influye en el escaso apoyo a los hijos, sino también los bajos niveles de un interés activo y positivo hacia sus hijos y la falta de los recursos personales de los padres para enfrentar esta situación. Osborn (1990) sugirió que las buenas relaciones de pareja, el apoyo familiar y de la escuela, favorecen esta implicación. Los factores cotidianos de protección en las familias pobres, incluyen la seguridad, la filiación y la afectividad, que se describen esenciales para proteger a los

niños de las carencias concretas y les permite apoyarse y defenderse mutuamente (Amar & Arbello, 1998, citados en Jadue, 2003).

A nivel escolar, se propone que las escuelas que promueven la implicación parental superan en el logro académico de los niños, en la calidad y en la efectividad de sus programas, a las escuelas que no lo hacen. Estas acciones proporcionan recursos invaluable a las escuelas en función del tiempo voluntario ofrecido por los padres. El apoyo a la escuela, es mayor si se incluye a los padres en la formulación de los programas educativos. A pesar de las grandes diferencias del sentir de los padres respecto a la capacidad para ayudar a sus hijos, la vasta mayoría se involucraría si se les solicitara (Epstein, 1986).

### *Constructo y teorías explicativas*

El constructo de “implicación parental en la escuela” se conceptúa en la presente investigación como un tipo de práctica o conducta parental que abarca más los aspectos de tipo emocional. Lo que se quiere destacar es que de acuerdo con el contexto educativo y de la cultura familiar de nuestro país, estos aspectos de tipo emocional son los relacionados, más bien, con el apoyo, con el interés, con la supervisión en los estudios y con la escuela de los hijos. Se reconoce que existen otros aspectos de participación social como organización de eventos, colectas, festividades o incluso aquellas actividades de mejora de las escuelas como pintarla o arreglarla, y la participación en las llamadas asociaciones de padres de familia. Estos aspectos no se abordan aquí. Como variable de estudio en la literatura internacional, la implicación parental se concibe como la participación activa en las actividades escolares rutinarias, en el apoyo que los padres brindan a los programas educativos y hasta en la planeación y manejo de los programas educativos.

Existe un reconocimiento progresivo en las teorías del desarrollo, educativas y sociológicas, de la escuela y el hogar, como instituciones fundamentales que educan y socializan a los niños (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Aunque algunos teóricos sugieren que entre ellas hay una base de incompatibilidad, competencia y conflicto, predomina la visión contraria. La perspectiva más contemporánea, enfatiza la necesidad de promover la conexión familias-escuelas. Esta liga permitirá establecer una base con énfasis en la coordinación, en la cooperación y en la complementariedad, que promueve la comunicación y el crecimiento de ambas instituciones. Desde este

punto de vista, se asume una responsabilidad compartida en la educación y en la socialización de un niño. Se espera que los objetivos compartidos por los padres y los maestros se alcancen más eficazmente, si ambos trabajan en la misma dirección. Esta afirmación tiene como base los modelos de interacción ecológica que ponen el énfasis en las conexiones entretejidas naturalmente o por la necesidad entre los individuos, los grupos y las organizaciones (Bronfenbrenner, 1979; Epstein, 1986; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Peña, 2000).

La advertencia de las ventajas de construir alianzas entre las escuelas y las familias en favor del desarrollo saludable de los niños es inequívoca. Así mismo la evidencia apoya la necesidad de la inclusión exitosa y de la participación parental en una variedad de roles y áreas. La ventaja es tener a los padres como aliados en la educación de los niños, cuándo se reconoce que un factor determinante primario del éxito o fracaso educativo de un niño, es el interés y apoyo parental (Berger, 1995). Desde luego, también existen datos de investigación que proveen de información respecto a muchos otros niños que logran el éxito escolar aún cuando sus padres no se involucren directa o activamente en su educación. Las razones que se proponen incluyen una buena enseñanza, las relaciones positivas con otros adultos, la resiliencia personal, etc. (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Aunque los mecanismos que expliquen el éxito en estos niños conlleva un interés sustantivo en la investigación científica, nuestro interés radica en la evaluación y estudio de los factores familiares y parentales que por activos y directos favorecen el rendimiento académico.

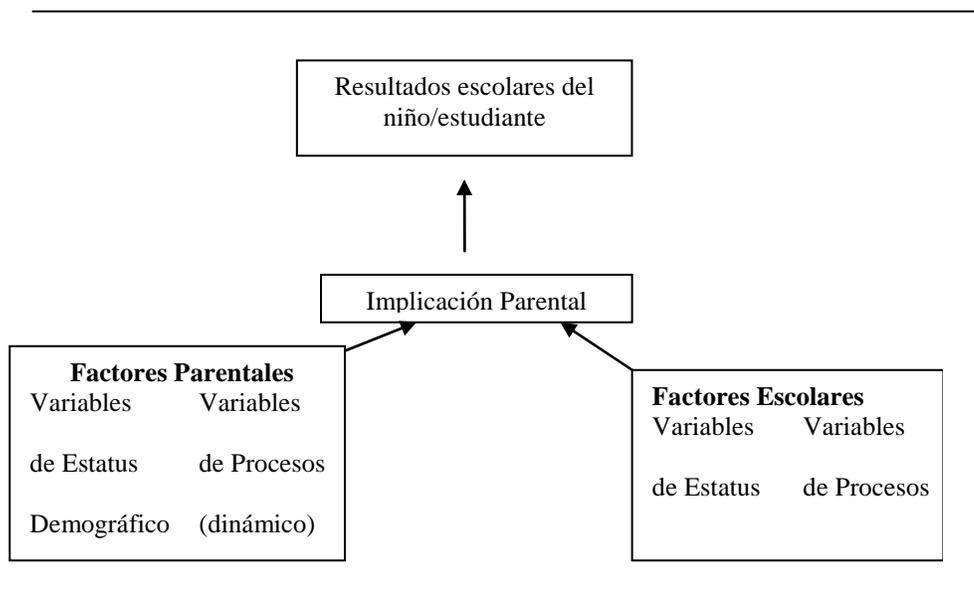
La influencia parental, aunque sólidamente identificada en los datos de investigación, ha dado resultados no totalmente significativos, aún en países como Estados Unidos de América. Lo anterior, pese a que el sistema educativo sea abierto a la participación parental. Se aduce que un factor que contribuye a este hecho es la falta de inclusión de este constructo, desde la perspectiva de las teorías sistémicas del desarrollo infantil, en el campo educativo. Actualmente, la Comisión Nacional para la Excelencia Educativa (NCEE, por sus siglas en inglés, 1983), establece como meta de la reforma educativa, la participación parental. De ahí que en la teoría y en la investigación, se proponen diversos modelos explicativos que a continuación se mencionan.

### Modelos teóricos

El modelo que comúnmente se asume en la literatura considera la naturaleza multidimensional de la implicación parental y reconoce la influencia de factores inherentes a los padres y a las escuelas. Este modelo se señala en la Figura 4.

Figura 4.

Modelo de implicación parental asumido en la literatura (citado en Hoover-Demsey & Sandler, 1995).



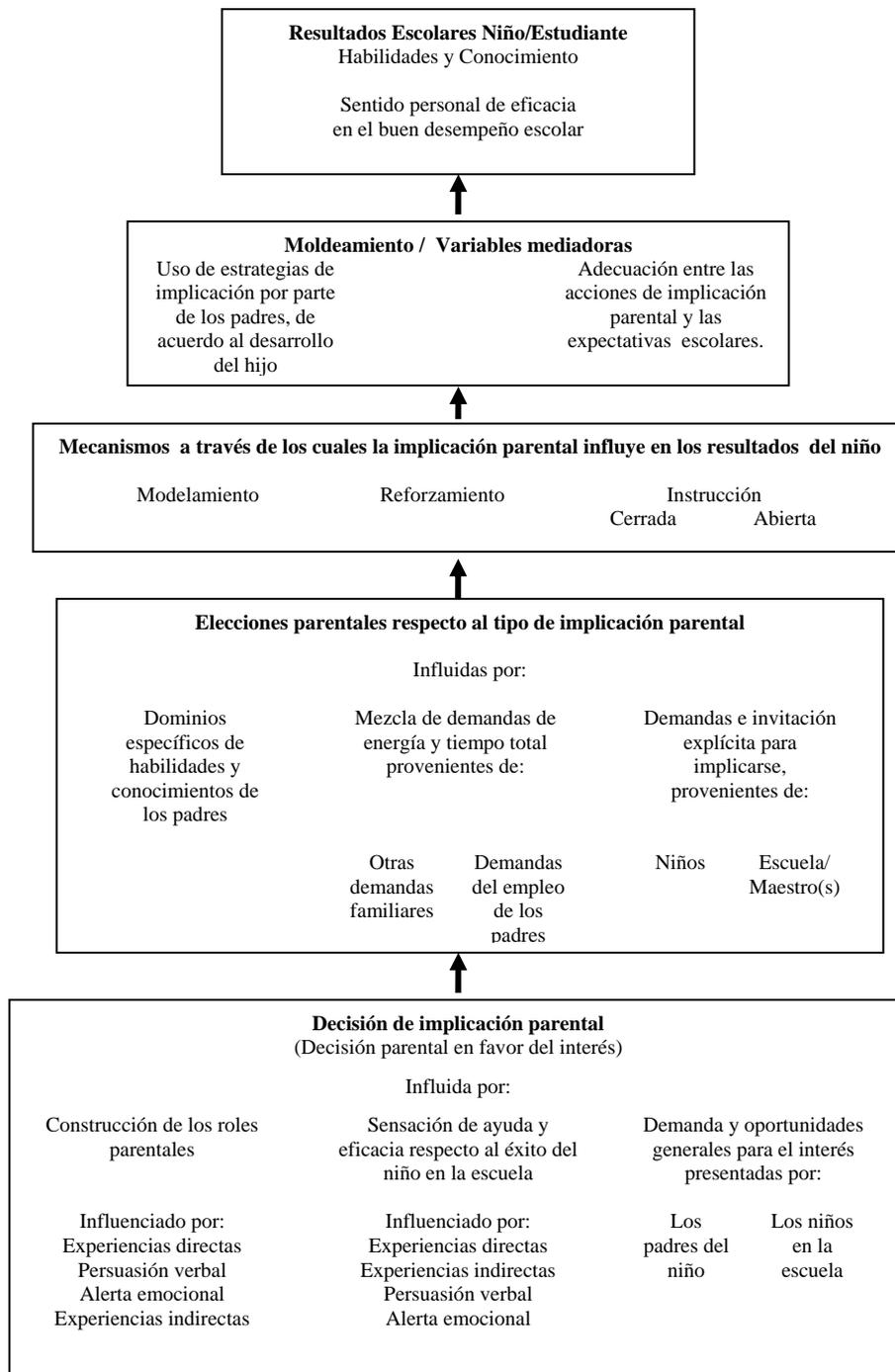
Se sugiere que los resultados educativos del estudiante son influidos por la implicación parental. Esta variable, se considera que está relacionada con factores selectivos de los padres. Aunque generalmente estos factores pueden ser de tipo sociodemográfico, también pueden incluir variables más dinámicas como las actitudes parentales. Los factores selectivos de las escuelas incluyen variables del estatus característico de las escuelas y otras variables más dinámicas, como las conductas de los maestros. Este modelo, sin embargo, deja sin respuesta a dos preguntas clave: ¿por qué los padres se implican en la educación de sus hijos? y ¿cómo ejercen un efecto positivo en los resultados educativos del niño?

Hoover-Dempsey y Sandler (1995) contrastaron este modelo con el que denominaron un modelo causal y específico de interés parental en una búsqueda por

dar respuesta a estas interrogantes. Focalizaron en las variables más significativas, sujetas a la intervención y al cambio. Se ilustra en la Figura 5.

Figura 5.

Modelo específico y causal del interés parental, con foco en las variables más significativas sujetas a la intervención y al cambio (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).



Este modelo enriqueció la investigación de los procesos que explican la contribución parental en el logro educativo del niño. Sin embargo, los autores reconocen la ausencia de otras variables que son fundamentales en la explicación del rol y las funciones parentales, tal como el estatus socioeconómico. Esto es particularmente relevante en países como el nuestro, ya que un número considerable de familias, más que “elegir” un tipo de compromiso parental, se ven determinadas por fuerza o por necesidad, a ciertas prácticas con respecto a sus hijos, resultado de una condición de vida constreñida económica, educativa, social y culturalmente. La explicación integral de dichas funciones y roles de los padres en función de su clase social significa también reconocer que “clase baja” no es una condición homogénea. Las variables propuestas en el modelo profundizan en las elecciones, las decisiones y los mecanismos de influencia de los padres, que podrían ser altamente variables tanto en una clase social como en otra.

El logro de esta propuesta es que identifica al interés parental como un proceso dinámico a lo largo del tiempo. También considera que las contribuciones sociales, escolares, parentales y del niño, tomadas en conjunto, constituyen lo que denominan el proceso de interés. Finalmente, asigna o reconoce componentes predictivos que tienen relevancia teórica y práctica.

Una vez que los estudios aportaron datos de la asociación entre el nivel de escolaridad de los padres y el aprovechamiento de sus hijos, los esfuerzos de investigación se desplazaron hacia la búsqueda de los procesos a través de los cuales fuera posible explicar el mecanismo por el que los factores del ambiente familiar ejercen sus efectos. Este ejercicio implica primero considerar si el nivel de escolaridad en los padres es sinónimo de estatus socioeconómico. Esto conlleva el riesgo de considerar al nivel “bajo” como una variable en paquete. Segundo, también es importante considerar variables de “estatus” vs. variables dinámicas, por ejemplo, las actitudes de los padres en un mismo nivel de pobreza, o de escolaridad. Este ejercicio abre puertas de entrada para identificar procesos y también para facilitar la intervención en favor de estas familias. Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh (1987) retomaron una revisión clásica de la literatura realizada por Hess y Holloway (1984) en la que buscaron identificar la conexión entre la familia y el rendimiento académico de los niños a partir del análisis de los resultados de los

estudios que conectan a la familia con el aprovechamiento escolar desde el preescolar, la primaria y la educación media. Esta liga incluiría mecanismos como los relacionados con la interacción verbal entre la madre y el niño, los que aluden a la expectativa de los padres respecto al aprovechamiento, aquellos vinculados a las relaciones positivas de afecto entre los padres y los hijos, los que se asocian con las creencias y atribuciones parentales relativas a los hijos, y los que son inherentes a las estrategias de control y disciplina. Incluyen también el efecto positivo de la exposición a los materiales relacionados con el aprendizaje, con la escuela, y la presión familiar hacia el logro (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

El reconocimiento del rol activo, implícito en la noción de implicación parental como mediador clave entre la familia y el logro académico, representa un cambio de la visión predominante respecto al rol pasivo asignado a los padres. Los resultados de Stevenson y Baker (1987) informarían que la relación entre educación paterna y desempeño escolar estaba casi enteramente mediada por los niveles de compromiso o implicación parental, a lo largo de distintas muestras y grupos de edad (Reynolds, 1989). Por tal motivo, los modelos recientes que buscan profundizar en la génesis del por qué y cómo los padres se involucran (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995), tienen particular relevancia.

El modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1995) trascendió en la literatura porque propuso que el interés de los padres constituía un proceso. Esto resaltó que era dinámico y evolutivo. En este proceso participan conjuntamente padres, escuela, niño y sociedad. Esta visión subraya que las soluciones también son resultado de esfuerzos cooperativos, no unidimensionales. Por último, el modelo permite puertas de entrada específicas (predicciones) en el proceso de implicación parental y en los resultados del niño. Esto es de importancia en la práctica y en la investigación del interés parental, de las motivaciones, de la efectividad de sus mecanismos y de la contribución de la escuela con respecto a los niveles y elecciones de los padres.

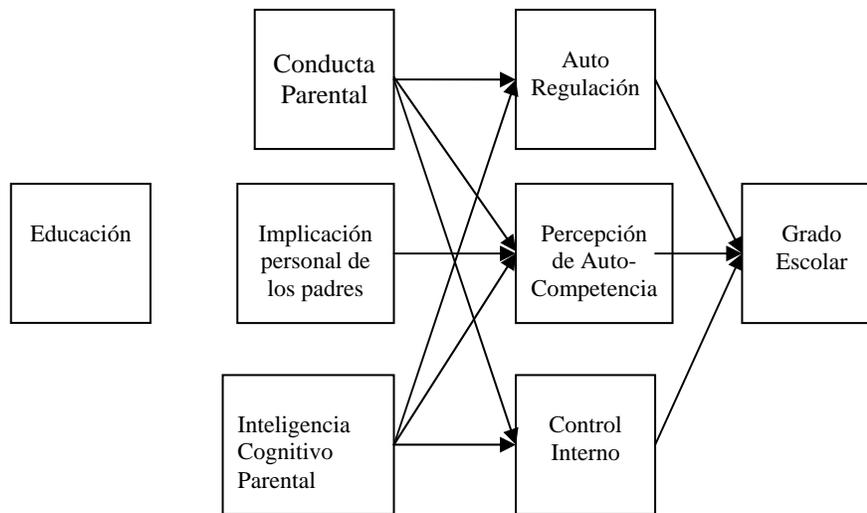
En otros modelos teórico-explicativos (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997; Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Grolnick & Slowiaczek, 1994) se puso el énfasis, tanto en la experiencia fenomenológica del niño y en los procesos motivacionales, como en los predictores del interés parental a nivel intra y extrafamiliar, con el objetivo de desplazarse más allá de una “agenda social”, en la búsqueda de la explicación y del mecanismo por el cual impacta dicha variable. Bajo esta línea de investigación, el interés parental no puede concebirse como un fenómeno

unitario, sino desde una perspectiva multidimensional que incluye los aspectos emocionales, personales y los relacionados con las actividades de las escuelas.

Dado que este trabajo de investigación enfatiza la necesidad de profundizar en las percepciones infantiles, se incluye el modelo propuesto por Grolnick y Slowiaczek (1994). Este modelo aporta conceptual y empíricamente datos de la naturaleza multidimensional del interés de los padres y del niño como constructor activo de su propia experiencia escolar. Desafortunadamente, los límites de esta iniciativa de investigación no alcanzan a incluir todas estas variables, pero reconocen la importancia teórica y experimental de ellas (Figura 6).

Figura 6.

Modelo de relaciones hipotéticas de las dimensiones del interés parental, las variables motivacionales y los grados escolares (Grolnick & Slowiaczek, 1994).



La investigación más reciente de este grupo (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997) aportó datos acerca del papel moderador del género, ya que en la implicación materna de los hijos, los factores contextuales, tienen mayor peso (contexto adverso, apoyo social). En la implicación materna de las hijas, los factores como la actitud de los maestros pueden tener un mayor peso.

Finalmente, aunque las aportaciones de Baumrind ya fueron destacadas en el capítulo de crianza, se retoman nuevamente a partir de los hallazgos de Steinberg et al.

(1992), quienes establecieron una liga entre el estilo autoritativo (calidez, supervisión y autonomía) y el desempeño académico durante la preparatoria. Bajo una perspectiva longitudinal se identificó el papel mediador de implicación parental y el impulso al éxito escolar (“encouragement to succeed”) y se sugirió que la implicación de los padres en los estudios es más exitosa, si ocurre en el contexto de familias con estilo autoritativo.

### *Hallazgos de investigación*

Deslandes y Bertrand (2005), sometieron recientemente a prueba el modelo teórico propuesto por Hoover-Dempsey y Sandler (1995). Este trabajo de investigación efectuado en estudiantes de secundaria, evaluó el último nivel del modelo a partir de la profundización de lo que proponen 4 constructos psicológicos: a) fortaleza de la construcción de los roles parentales; b) sentimientos de auto eficacia parental respecto al logro del éxito académico; c) percepciones parentales de invitación por parte de los maestros para implicarse o participar; y, d) percepciones parentales de invitación por parte del alumno para implicarse o participar. Los resultados obtenidos establecen que el predictor más importante de la implicación parental es la percepción de los padres de la invitación de sus hijos a participar. Del mismo modo la invitación por parte de los maestros predice su interés en la escuela.

Cuando el foco son las motivaciones del niño, en contraste con las de los padres, una red de los constructos cognoscitivos y afectivos internos del niño cobran importancia, tales como el sentido de la competencia, la percepción de la propia autonomía y la comprensión de quién o qué controla los resultados de la vida del niño. Esto permitió establecer conexiones entre estas variables y los resultados en el aprovechamiento escolar (Grolnick & Ryan, 1987; Grolnick, Ryan & Deci, 1991).

Esta perspectiva de investigación enfatiza además la diferenciación cualitativa del interés de los padres, al proponer tres tipos de participación o interés:

1.- *Conductual*, es decir, conductas que se expresan en el ámbito de la escuela tales como asistir a la misma o participar en programas como el de puertas abiertas y conductas que se expresan en la casa como son la supervisión de tareas y la provisión de lo que se necesita para llevarlas a cabo.

2.- *Personal*, que incluye la experiencia afectiva para el niño de que a los padres les preocupe la escuela, de que tengan y disfruten las interacciones con la escuela; esto se traduce en un sentimiento positivo hacia la escuela y el niño.

3.- *Cognitivo/intelectual*, se refiere a la exposición de materiales tales como libros, eventos y actividades estimulantes desde el punto de vista cognoscitivo.

Estos tres tipos de interés más que afectar al niño mediante la adquisición de habilidades como tradicionalmente se supone, lo impactan en sus actitudes y motivaciones relacionadas con la escuela. El interés parental tiene tres niveles, que no se circunscriben a la actividad cognoscitiva y que pueden ejercer un impacto positivo en el niño. Estos modelos pueden adquirir complejidad mayor al demostrar experimentalmente los efectos indirectos de las conductas del padre o de la madre en la percepción del niño de la propia competencia, en conjunto con la evaluación de otras variables que contribuyen a nivel individual en el niño. Ejemplo, la autorregulación (de la conducta académica), o la propia percepción de las fuentes de control de los éxitos o de los fracasos (fuentes internas, externas o fuentes desconocidas). Estas fuentes de control abarcan el dominio cognoscitivo, social y físico. Con foco en la autorregulación y la competencia escolar, Grolnick y Ryan (1989) sugirieron que las relaciones positivas entre el estilo parental, el fomento de la autonomía, la provisión de estructura e interés, y su asociación con los resultados en la autorregulación y la competencia escolar de niños preescolares, solía tener mayor valor predictivo cuando la madre se involucra, que cuando lo hace con el padre.

El papel mediador de las variables motivacionales en el niño, como el control interno, la percepción de sí mismo como competente y autónomo, se sometieron a prueba en un modelo mediante ecuaciones estructurales que permitió profundizar en la evaluación diferencial entre padre y madre. Se aportaron datos que reportan que ambos tipos de interés son importantes. La única diferencia parece identificarse en la relación entre el interés materno y el control interno. Desde luego, los tres tipos de motivaciones predicen la ejecución escolar en el niño (Grolnick, Ryan & Deci, 1991). Un trabajo de investigación más reciente de esta línea de investigación se desplazó más allá de una “agenda social”. Explicó los factores intra y extrafamiliares, a nivel múltiple, capaces de influir en el interés parental. Los resultados obtenidos a través del modelamiento lineal jerárquico demostraron la relación entre factores, como el contexto adverso, el apoyo social, las actitudes y las prácticas de los maestros con respecto al interés personal en niños y niñas (Grolnick et al., 1997).

Aunque muchos de los hallazgos de investigación iniciales respecto a la implicación de los padres aportó datos del rendimiento de los niños a lo largo de la educación preescolar y la primaria, los alcances son similares en la secundaria, el bachillerato e incluso durante la formación universitaria (Andrews, 1999).

Los estudios sobre el impacto de la implicación de los padres en el rendimiento académico y su relación con desenlaces, como los problemas de conducta y las aspiraciones profesionales, informaron de un patrón de correlación distinto entre estas variables dependiendo del nivel de educación de los padres y la raza (Hill et al., 2004). Se sugiere que los padres con menor educación, el interés podría relacionarse más con las aspiraciones que con la conducta o el rendimiento en sí. Así mismo, la relación positiva entre el interés y el rendimiento fue más destacada para los afroamericanos que para los europeos-americanos. Se concluyó que la implicación parental tiene importancia en el bachillerato, y sirve para diferentes propósitos dependiendo del estatus socioeconómico. De acuerdo a éste, la interpretación es distinta. A menor escolaridad de los padres el interés incrementa las aspiraciones profesionales aunque no modifique la conducta en la escuela o el rendimiento directamente. A mayor escolaridad de los padres se observan menos problemas de conducta, esto a su vez mejora el rendimiento y las aspiraciones, lo que sugiere la idea de efectos indirectos más que directos.

En un esfuerzo por profundizar en la investigación con foco en los grupos de riesgo socioeconómico, se aportaron datos sobre la importancia de los factores sociales y cognoscitivos en el proceso de iniciación educativa, conforme a una compleja red de interacciones. El efecto directo e indirecto sobre el rendimiento en las habilidades de lecto-escritura, de matemáticas y respecto a la permanencia en la misma escuela, la motivación y la relación con los correlatos sociodemográficos, demostró la contribución de todas estas variables en el logro educativo en el primer año de primaria (Reynolds, 1989). Se concluyó que las intervenciones en los ambientes de pobreza, si son de inicio temprano y tienen seguimiento, contribuyen en forma significativa al ajuste de los niños. Existen datos sólidos que sugieren que la participación en la etapa preescolar es un factor que repercute en los resultados a largo plazo, tales como la reducción de la deserción escolar, la delincuencia y el incremento en el empleo (Reynolds, 1994). Se ha explorado la asociación entre el logro educativo, la disminución de los índices de delincuencia juvenil y la relación con la intervención en la etapa preescolar (Reynolds, Ou & Topitzes, 2004). En este trabajo los autores

informan que los mediadores primarios son la asistencia a las escuelas de alta calidad en la etapa preescolar, una menor movilidad escuela-escuela, las habilidades de iniciación a la lecto-escritura, la no reprobación, la implicación parental y la ausencia de maltrato.

Es indudable que las escuelas que tienen prácticas de transición al comienzo del kinder, se asocian con un mejor rendimiento académico. Mediante modelamiento lineal jerárquico, se aportaron datos en el sentido de que el número de estas prácticas impacta en el rendimiento académico al término de la instrucción preescolar, aún cuando se controlen variables como el estatus socioeconómico. Resulta llamativo que el efecto fue más notable para los niños de clase media y baja, que para los de alta. En esta investigación, también se demostró que las prácticas de transición estaban mediadas por el interés de los padres. De ahí la urgencia por apoyar políticas educativas que tengan como mira los esfuerzos de transición a nivel preescolar y asociarlas al interés de los padres en las familias que viven en condiciones de pobreza (Schulting, Malone & Dodge, 2005).

Los esfuerzos por dar respuesta a la multiplicidad de factores que coadyuvan a mejorar el rendimiento académico en la niñez y la adolescencia ha hecho posible la evaluación del papel de las percepciones del interés parental en los maestros y su relación con el desempeño escolar. Los datos revelan que es necesario contar con la perspectiva de los padres así como la de los maestros. Especialmente respecto a lo que se interpreta como “una buena cooperación padres-maestro” y el rol de cada uno en este proceso (Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999). Dado que la investigación ha demostrado que la mayoría de los padres se involucraría en los estudios de sus hijos, los maestros deben prepararse para aplicar técnicas con los padres que permitan la movilización de este esfuerzo, ya que en muchas de las teorías acerca de las relaciones escuela-familia se destaca, casi exclusivamente, el punto de vista de las escuelas o los maestros. De acuerdo a la perspectiva de los padres, éstos ayudarían de informarles que hacer en casa, cuál es el objetivo de un programa e incluso de la oportunidad que tendrían para flexibilizar las técnicas de apoyo e involucrarse en el proceso escolar de sus hijos (Epstein, 1986).

Finalmente, un reto por superar lo constituye la aproximación entre los hallazgos de la investigación cuantitativa y cualitativa. Peña (2000) investigó la implicación de los padres mexicanos a lo largo de un año en una escuela de Texas, EUA, mediante entrevistas, observaciones y análisis documental. Este estudio de caso es

particularmente interesante, ya que representa un “experimento natural” de influencias biculturales. Aún frente a un sistema educativo donde la participación parental es mayor, los padres se sienten “escasamente bienvenidos” al sistema escolar, no saben cómo ayudar, no hay métodos de implicación que automáticamente funcionen para todos. Sin embargo ellos mismos son capaces de ofrecer soluciones respecto a cómo implicarse. Por su parte, los maestros se sienten amenazados con la presencia de los padres en las escuelas, consideran que se juzgará su capacidad magisterial, no perciben de los padres ayuda alguna, y evalúan a los padres negativamente. Requieren tiempo para planear y organizar las actividades de los padres. Además deben considerar en esta planeación, el nivel educativo, el lugar de origen, el lenguaje, el aspecto cultural, el tipo de hogar y los horarios disponibles de los padres. Incluso tendrían que advertir las “camarillas” que pueden formarse entre los padres. Las redes de tipo positivo entre los padres deben fortalecerse, y debe mostrarse a los padres de menor nivel educativo cómo utilizarlas, de igual forma a los padres que son menos participativos por otras razones diferentes a las socioeconómicas. Como la autora señaló, fomentar la participación de los padres requiere que los padres y los maestros hablen el mismo lenguaje. Esto significa que la implicación o interés de los padres se conciba de la misma manera y que ambos reconozcan sus debilidades y sus fortalezas.

A lo largo del estudio de la contribución parental en el rendimiento académico y el aprovechamiento escolar las teorías sociológicas reconocieron la relevancia del ambiente familiar, entre los cuales el nivel educativo de los padres, constituía uno de los predictores de mayor peso en el aprovechamiento escolar (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Recientemente el énfasis busca identificar las características del ambiente familiar mediante las cuales el contexto cultural, social y económico impacta el desarrollo mental y el aprovechamiento escolar. En la noción de interés se reconoce un papel activo de la participación parental, se vuelve caduca la visión de la familia y la escuela como entidades separadas.

La relación entre el interés de los padres y el aprovechamiento se amplió hacia la investigación de los predictores de ese interés y de que manera, influye su participación en los desenlaces escolares o en función de qué se eligen determinadas formas de participación. Estos aspectos tienen relevancia teórica y práctica. Representan áreas de intervención específica, en el ámbito escolar y en el de la salud familiar. Así, la investigación adopta un énfasis particular en las investigaciones de los procesos. Tal es el caso de la explicación de la influencia de los factores culturales y

socioeconómicos que permean a las familias y que orientan hacia el logro o el fracaso educativo. El incremento en el número de familias en condiciones de desventaja social y económica y la vulnerabilidad que esto representa para el logro educativo, en contextos para los niños en donde paradójicamente esto sería el factor que más decisivamente permite romper el ciclo intergeneracional de pobreza, condujo a un número importante de investigaciones. Este flujo investigación evalúa distintas intervenciones con el propósito de disminuir las condiciones de riesgo de dichas familias. Se cambió el enfoque en los efectos principales hacia la comprensión del mecanismo del cambio. Los datos apoyan la necesidad de iniciar durante la educación preescolar o quizá antes, los programas que posibiliten las trayectorias de cambio. El foco de estos programas es, frecuentemente, el interés parental, entre otras variables. Los desenlaces abarcan el desempeño académico en cierta etapa, la culminación de la instrucción educativa, o por el contrario, la desviación hacia la conducta delictiva (Reynolds et al., 2004).

Los resultados positivos de las intervenciones duraderas, diferenciales y que ponen en “concierto” a una combinación de múltiples factores, constituyen los hallazgos de un buen número de estudios (Reynolds 1989; 1994). En este trabajo se asume la necesidad de identificar los distintos componentes del contexto proximal en la adolescencia que pueden tener relación con los desenlaces a favor del ajuste académico social. En primer término la familia como un todo, en segundo lugar la percepción del clima emocional de la crianza y en tercer lugar la implicación del padre y de la madre en los estudios. Dadas las características del sistema educativo en México se propone la medición de esta variable con el instrumento desarrollado por el grupo de Aguilar, Valencia y Lemus (2007), el cual hace énfasis en los aspectos personales y de la conducta en el hogar de dicho interés.

## Capítulo 6. Rendimiento Académico

Oí tocar a los grandes violinistas y a los grandes “virtuosos”.  
Y me quedé maravillado. ¡Si yo tocase así! ¡Como un virtuoso!  
Pero yo no tenía escuela, ni disciplina, ni método. . . . .

León Felipe

*Escuela*

El cuarto de los desenlaces durante la adolescencia, (Grotevant, 1998), es qué hacen los adolescentes. Muchos adolescentes estudian, otros pueden trabajar de tiempo parcial o total y en general enfrentan la vida cotidiana en distintos contextos. La conducta competente alude a un amplio rango de resultados, con énfasis en la conducta social. En un extremo de este espectro se propone la contribución al grupo social en forma culturalmente apropiada además de la presencia de la competencia social y de las habilidades interpersonales. En el extremo opuesto, se ubican los problemas externalizados, incluyendo los trastornos conductuales, la delincuencia, el abuso de drogas y el llamado *acting out* sexual. Esta distinción no es tarea sencilla, ya que durante la adolescencia la diferenciación entre la conducta adaptativa y la problemática puede ser muy sutil considerando que es normal e incluso “saludable” cierto grado de toma de riesgo conductual (Baumrind, 1987, citada en Grotevant, 1998). Sólo una perspectiva longitudinal permitiría identificar cuáles de estas conductas de riesgo tienen efectos negativos duraderos.

Una crítica al concepto de ajuste o “competencia” es que en la literatura puede incluirse con frecuencia un amplio abanico de variables, sin que se especifiquen cuidadosamente los componentes que abarca. En este trabajo se propone, como el primer componente de resultado adaptativo el rendimiento académico. El segundo propone la aceptación de pares, como medida indirecta de la competencia social.

### *Definición*

El rendimiento académico, se define desde el punto de vista de la investigación psicológica y del desarrollo como la ejecución del niño en una institución educativa,

generalmente medida a través del promedio obtenido en el grado escolar o a través de pruebas de rendimiento (Andrews, 1999).

### *¿Por qué estudiarlo?*

La escuela ocupa un lugar central en la “agenda del desarrollo” de los niños y los adolescentes a lo largo del mundo moderno. Según los historiadores de la infancia (Aries, 1962) la idea de niñez como hoy la concebimos, no existía durante la edad media. La escuela como institución de y para los niños es resultado de la evolución cultural del concepto “infancia”. Esta institución tuvo una contribución decisiva en la creación del mundo infantil, ya que las escuelas del mundo medieval eran más bien de aprendizajes específicos, a las que podían asistir todos aquellos que querían aprender, fuesen mayores o pequeños. Desde finales del siglo XIX, se generó una nueva situación extraordinariamente llamativa y decisiva. En ella los niños viven juntos durante muchos años, permitiendo el nacimiento de una mentalidad y una cultura específica, lo que se denomina una “subcultura infantil”. Cuanto más se prolonga la escolarización, más tiempo se prolongará la infancia. De este modo durante la adolescencia la evaluación de la conducta competente en la escuela es un desenlace fundamental, tan notable como la salud emocional, el desarrollo de la identidad o la transformación social de las relaciones.

La escuela representa un contexto fundamental en el desarrollo en la niñez y la adolescencia, moldea tanto resultados académicos como de la salud mental. Las experiencias de los niños en la escuela permiten la promoción de las competencias del desarrollo asociadas al aprendizaje, a la motivación para el logro, al funcionamiento emocional y a las relaciones sociales. Del mismo modo, la escuela puede actuar también como escenario donde se potencien dificultades en estos ámbitos del funcionamiento psicológico.

El desempeño educativo tiene un rol crucial en la determinación de los desenlaces adultos y el logro académico se considera como uno de los mejores predictores de la posición social a futuro, que vincula al individuo a una clase social a un estilo de vida y al prestigio social (Schoon et al., 2002).

En contraste, las consecuencias emocionales y conductuales del bajo logro académico a corto plazo, incluyen la vulnerabilidad al uso y abuso de drogas, la implicación en actividades delictivas, el embarazo adolescente y la deserción escolar.

A largo plazo, los datos de investigación sugieren la asociación con problemas de desempleo, baja productividad e incremento en las cargas a los subsistemas de justicia, asistencia social, de salud, pobreza y sufrimiento personal (Carnegie Council on Adolescent Development, 1995, citada en Roeser & Eccles, 2000).

### *Medición ¿Cómo se ha estudiado?*

En general, los investigadores educativos focalizaron en el impacto de las escuelas en los desenlaces intelectuales más que en la de tipo socio-emocional. A su vez los investigadores interesados en los resultados socio-emocionales han centrado su atención principalmente en la influencia social de la familia, de los pares o del vecindario más que de la escuela (Roeser & Eccles, 2000) . De ahí que existe un reto al tratar de aproximar los hallazgos de investigaciones de tipo educativo con los aportes de la investigación de la psicología del desarrollo. El énfasis diferencial entre la investigación educativa y la del desarrollo permite comprender por qué la medición del rendimiento mediante el promedio escolar representa en esta última una forma común de medición, pese a que constituye de acuerdo con algunos autores (López, Villatoro, Medina-Mora & Juárez, 1996) un criterio del rendimiento *suficiente* mas no satisfactorio del potencial real de un individuo. Lo anterior se apoya en la premisa de que el promedio está en función de los conocimientos escolares adquiridos previamente y se realiza mediante calificaciones escolares que permiten la aprobación o reprobación de las materias que componen un currículum. Es posible que esta evaluación refleje diferentes cosas dependiendo de la persona que evalúa. Por ejemplo, algunos evaluadores podrían enfatizar la capacidad para memorizar, otros la capacidad de exposición de un tema frente al grupo (extroversión y fluidez verbal), e incluso la capacidad para responder un examen de diferentes modalidades. En contraste, un rendimiento *satisfactorio* focaliza en las habilidades y capacidades reales del niño (López, 1994).

La limitación del rendimiento académico medido mediante el promedio de las calificaciones, es que se centra en la ejecución y no en la capacidad real del individuo. Se propone que los exámenes no proporcionan un criterio válido y confiable para establecer el nivel de conocimiento de un alumno, o del número de estudiantes que merecen reprobación o aprobar (Haddad, 1991, citado en López, 1994) y también López (1994). Es necesario evaluar el grado de apropiación de los conocimientos básicos, es

decir de las habilidades y las capacidades reales del niño, que le permiten integrar nuevos conocimientos. El contenido de esta evaluación sería más bien universal y no dependería de los planes y programas de estudio de los distintos niveles educativos. Se excluiría el conocimiento puramente memorístico y se haría énfasis en aquél que implica la comprensión y la aplicación (Backhoff & Tirado, 1994). Lo anterior condujo al desarrollo de instrumentos de medición que tienen como prototipo las evaluaciones de ingreso a las Instituciones de Educación Superior (IES). Algunos de estos ejemplos son el Scholastic Aptitud Test o el Graduate Record Examination (GRE). Estos exámenes se denominan de gran escala por la naturaleza usualmente nacional de su dimensión, y de alto impacto porque determinan el ingreso o no a una carrera universitaria, y con esto, el alcance educativo. En 1985, la Asociación Americana de Psicología (APA), la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) y el Consejo Nacional para la Medición en Educación (NCME) propusieron estándares técnicos y éticos con respecto a estas pruebas de rendimiento con el propósito de distinguir en forma cada vez más objetiva a los estudiantes mayormente capacitados para continuar con su desarrollo escolar. Estos instrumentos deben someterse a estándares rigurosos de calidad, a la actualización y a la demostración empírica de la confiabilidad y la validez. La elaboración, la aplicación y el análisis de los mismos representa un ámbito de la evaluación e investigación educativa, campo en el que nuestro país debe recorrer aún un largo camino. En México, la medición del rendimiento a nivel nacional se hizo posible con fines de selección académica, hasta el año de 1994, gracias a la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL). El instrumento denominado Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI), constituyó una evaluación nacional estandarizada, confiabilizada y validada para la población estudiantil mexicana. Aunque con retraso, de acuerdo a la opinión de los especialistas, este organismo permitió un salto cualitativo en la medición del rendimiento ya que hasta ese momento, el ingreso de los estudiantes al nivel superior o medio superior, dependía de exámenes de ubicación, diseñados a través del esfuerzo local de profesores de un plantel, más que con instrumentos cuyos parámetros de calidad técnica, (estandarización, confiabilidad, etc.) hubiesen sido evaluados empíricamente.

En el ámbito de las escuelas privadas, el sistema del ITESM (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey), utiliza como requisito de ingreso a la

preparatoria la Prueba de Aptitud Académica (PAA), versión puertorriqueña del SAT del Collage Board de los EUA.

Desde el campo de la investigación educativa, el esfuerzo conjunto de un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Baja California y de la ENEP-Iztacala de la UNAM permitió el desarrollo y la validación del instrumento denominado EXHCOBA (Examen de las habilidades y conocimientos básicos, Backhoff & Tirado, 1994). Este instrumento tuvo como propósito la selección de los mejores alumnos de primer ingreso a la universidad, el diagnóstico de habilidades y los conocimientos básicos, y el pronóstico del éxito escolar en el primer año de estudios. Es importante señalar que el EXHCOBA tiene dos ventajas principales: la primera de ellas es que se utilizó en estudiantes de escuelas públicas de México y la segunda es que representa uno de los pocos instrumentos de la investigación educativa que cuenta con datos de los diversos indicadores que dan soporte a su calidad técnica, tales como validez de contenido, validez predictiva y concurrente, datos comparativos y análisis de los reactivos en términos del nivel de dificultad y del poder de discriminación (Backhoff, Larrazolo & Rosas, 2000). Permite evaluar el rendimiento desde el nivel de primaria, primer nivel, o de habilidades básicas. Este nivel comprende las secciones de habilidades verbales y la de habilidades cuantitativas o de matemáticas. Cada área comprende 30 reactivos. La verbal evalúa el uso y la comprensión del lenguaje escrito: vocabulario, definición de conceptos, sinónimos, antónimos, comprensión de frases y de párrafos, abstracción de conceptos, silogismos, etc. El área cuantitativa explora los conceptos elementales de las matemáticas y de la aritmética básica, tales como las nociones de cantidad, uso de relaciones lógicas (mayor que, menor que, igual que, etc.), concepto de unidad, las fracciones, el sistema decimal, las proporciones, etc. El segundo nivel o de conocimientos básicos, explora mediante 70 reactivos, la lengua española, las matemáticas, las ciencias naturales y las ciencias sociales. Incluye historia de México, historia universal geografía y civismo. Finalmente, el bachillerato se identifica como el tercer nivel o sección, llamado de conocimientos básicos por especialidad. Abarca nueve disciplinas que son el lenguaje, las matemáticas para el cálculo, las matemáticas para la estadística, la física, la química, la biología, las ciencias sociales, humanidades y las ciencias económico-administrativas.

El énfasis en la medición de las aptitudes de tipo verbal y cuantitativo alude a la importancia de evaluar los conceptos escolares básicos, las aptitudes para integrar nuevos conocimientos y la aplicación de éstos. Esta noción subyace también al

EXANI-I y al PAA (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL, 2006; Navarro, 2003). El EXANI-I, consta de 128 preguntas organizadas en dos áreas. La primera o de diagnóstico, evalúa las aptitudes para la adquisición de nuevos conocimientos, es decir, las habilidades cognitivas verbales y matemáticas. Consta de 32 reactivos que representan el 25% del examen. El 75% restante, se agrupa en 96 reactivos que evalúan las habilidades y conocimientos específicos de ocho campos disciplinarios que deben adquirirse en el último tramo de la educación básica (secundaria), tal como se observa en la Tabla 1.

El PAA, incluye ejercicios tales como los de oraciones para completar el sentido, los de lectura crítica, y los de analogías que permiten evaluar la capacidad para utilizar material verbal mediante la interpretación de la lectura, la comprensión del significado de las palabras en un contexto y el razonamiento analógico. La sección de razonamiento matemático comprende ejercicios de operaciones numéricas, gráficas espaciales, simbólicas y lógicas que permiten evaluar la habilidad para procesar, analizar y utilizar información en la aritmética, el álgebra y la geometría. Consta de 40 reactivos en cada área de razonamiento, verbal y matemático.

Tabla 1  
Instrumentos de medición del rendimiento académico.

Nivel	Primaria		Secundaria		Bachillerato	
	Sección	No. de reactivos	Sección	No. de reactivos	Sección	No. de reactivos
EXANI-I* (CENEVAL, 2006)	Habilidad verbal	16	Español	12		
	Habilidad matemática	16	Historia	12		
			Geografía	12		
			Formación cívica y ética	12		
			Matemáticas	12		
			Física	12		
			Química	12		
			Biología	12		
<b>Total Reactivos</b>		<b>32</b>		<b>96</b>		
PAA** (Edel, 2003)			Razonamiento verbal	40		
			Razonamiento matemático	40		
<b>Total Reactivos</b>				<b>80</b>		
EXHCOBA*** (Backhoff y Tirado, 1994)	Habilidad verbal	30	Lengua española	15	Estadística	20
	Habilidad matemática	30	Matemáticas	15	Cs. sociales	20
			Cs. naturales	20	Cs. económico-administrativa	20
			Cs. sociales	20	Cálculo	20
					Biología	20
					Química	20
					Física	20
					Lenguaje	20
					Humanidades	20
	<b>Total Reactivos</b>		<b>60</b>		<b>70</b>	<b>180</b>

\* EXANI-I (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior, CENEVAL, 2006).

\*\* PAA (Prueba de Aptitud Académica del Collage Board de Puerto Rico, Navarro, 2003).

\*\*\* EXHCOBA (Examen de habilidades y conocimientos básicos, Backhoff, Larrazolo & Rosas, 2000).

El desarrollo de estos instrumentos constituye una aportación del campo de la investigación educativa. A partir de la información empíricamente generada, se posibilita la evaluación de la práctica educativa, indispensable para proponer programas, políticas educativas y el desarrollo de líneas de investigación (CENEVAL, 2006).

### *La escuela como ecología del desarrollo*

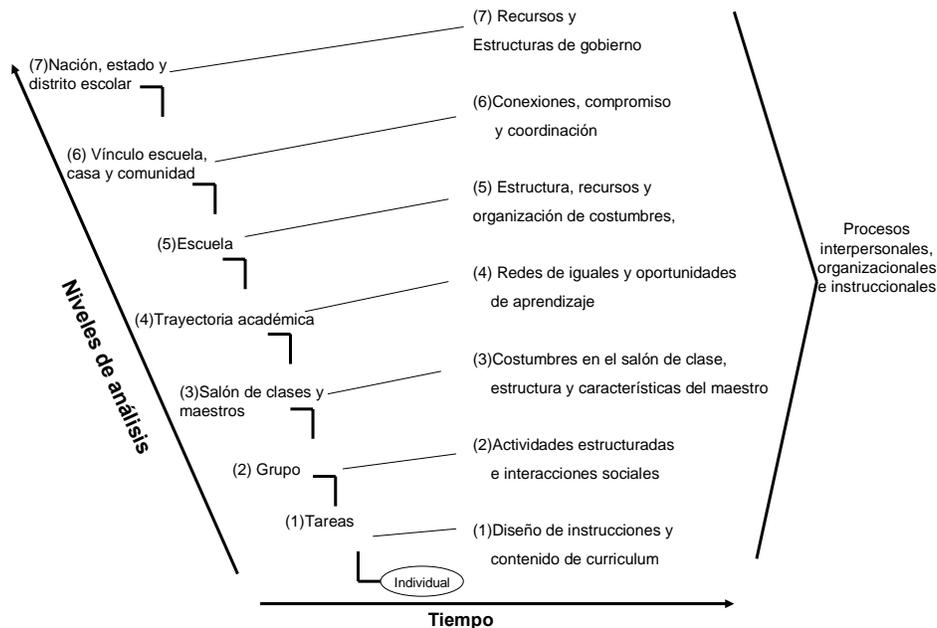
Es posible que marcos conceptuales como la psicopatología del desarrollo permitan integrar hallazgos de la investigación educativa y del desarrollo. Roeser y Eccles (2000) propusieron desde una perspectiva de sistemas, la complejidad de los niveles de análisis que puede representar la escuela como ecología del desarrollo en la niñez. Señalaron que, la escuela y la familia son, en efecto, las instituciones más prominentes en la educación de los niños y adolescentes. Sugieren que existe un subdesarrollo del nivel de comprensión que se tiene respecto a la escuela y el salón de clases como ecología del desarrollo cognoscitivo, emocional y social.

De ahí que difícilmente se haya logrado construir un cuerpo de conocimientos respecto al impacto de la escuela en el desarrollo infantil, principalmente en lo relativo a los aspectos no académicos del desarrollo. La complejidad de este fenómeno de estudio se ilustra en la Figura 9 que señala los niveles múltiples de influencia de la interacción niño-escuela en el ámbito de la educación y la salud mental.

Como se observa, la escuela como ambiente es resultado de un conjunto de influencias jerárquicas a partir de niveles interdependientes de organización. Constituye un conjunto de sistemas estructurados por niveles, los cuales se caracterizan por procesos organizados de naturaleza interpersonal, instructiva y organizacional. Los niveles de organización se interrelacionan verticalmente y sus procesos correspondientes son dinámicos, resueltos por sus principales actores sociales (maestros y estudiantes). La línea del tiempo alude a la noción de cambio o desarrollo conforme los niños progresan a lo largo de diferentes formaciones educativas (preescolar, primaria, secundaria, etc.). Finalmente, se supone que es a través de la experiencia implícita o explícita de estos procesos que las escuelas ejercerían, eventualmente, un impacto en el desarrollo cognoscitivo, socio-emocional y conductual del niño. Esta perspectiva de sistemas define, de acuerdo con la visión de los autores a la escuela en interacción con la salud mental del niño. Esta relación debe

entenderse desde un punto de vista fenomenológico, del desarrollo, orientado por procesos, y desde niveles múltiples.

Figura 7.  
Descripción de los niveles múltiples de la escuela como ecología (Roeser & Eccles, 2000).



De acuerdo a esta perspectiva, cuando se evalúan las influencias escolares, los procesos contextuales proximales son tan importantes como los dístales. Las escuelas operan a distintos niveles: interpersonal, del salón de clase, como establecimiento, y a nivel de zona o de sección. Las escuelas cambian o se “desarrollan” tanto como los niños y también lo hacen a lo largo de la formación educativa.

Las percepciones de los niños de los ambientes escolares constituyen predictores más potentes de ajuste que los indicadores más tradicionalmente “objetivos” tales como las calificaciones de los observadores. Se propone un papel mediador para estas percepciones conjuntamente con otras variables del niño tales como las creencias motivacionales (confianza, por ejemplo), los objetivos, las metas académicas (ejemplo: dominio del material) y las emociones predominantes (interés, por ejemplo). Las percepciones relacionadas con el contexto escolar, incluyen variables relacionadas con la infraestructura, los insumos, el profesorado, la capacidad, el profesionalismo de los directivos y los administrativos, la metodología de enseñanza, la amplitud de los programas y la dificultad de implementar enseñanza personalizada. Aunque estos

aspectos se señalan, en la literatura de investigación y se reconoce la importancia de las mismas, su contribución no se evalúa en esta propuesta de investigación, por lo que se revisan someramente.

*Rendimiento académico: aspectos cuantitativos y cualitativos del funcionamiento individual*

La complejidad “multinivel” de la escuela como ecología del desarrollo enfrenta el reto de investigar el funcionamiento académico bajo perspectiva de orden cualitativo y cuantitativo. Las propiedades cuantitativas evaluadas por la observación de los profesores, los padres o pares, son la ejecución o el desempeño que se reflejan en instrumentos estandarizados, en tareas asignadas con medición del tiempo, el nivel de esfuerzo, la elección de material innovador, la conducta positiva. A mayor presencia de la misma, mayor competencia académica. Aquéllos que estudian las motivaciones ligadas al desempeño enfatizan la importancia, no sólo respecto a lo qué hacen los niños, (en términos cuantitativos), sino también como lo hacen (más cualitativamente). Un ejemplo de este enfoque, lo constituye la diferenciación entre dos niños con desempeño alto, motivado por la ansiedad y tendencias perfeccionistas en un caso y en el otro, por el gusto de aprender. Las creencias del niño respecto al éxito o al fracaso, las metas, el valor de la escuela, las estrategias metacognitivas, son ejemplos de estos indicadores cualitativos. Esta perspectiva subraya los procesos tanto como la conducta manifiesta. Los investigadores abordan, desde la psicopatología del desarrollo, esta visión global de la conducta al explorar las conexiones entre los problemas académicos y las dificultades emocionales. Estas conexiones se describen mutuamente reforzadoras, los problemas académicos generan sufrimiento emocional y las dificultades emocionales repercuten académicamente.

En la Tabla 2 se presentan los aspectos cualitativos y cuantitativos que caracteriza a los modelos de funcionamiento académico adaptativo y desadaptativo.

Tabla 2.  
Propiedades selectivas de los perfiles de funcionamiento académico óptimo y desadaptativo (Roeser & Eccles, 2000).

	Funcionamiento académico desadaptativo		Funcionamiento académico óptimo
	Perfil académico internalizante	Perfil académico externalizante	Perfil de dominio intrínseco
<i>Propiedades Cuantitativas</i>			
Conducta Académica			
Nivel preferencial de retos académicos	Tareas fáciles		Desafío moderado de tareas
Respuestas a dificultades académicas	Falta de persistencia		Esfuerzo redoblado
Conductas en el salón de clase	Retraimiento	Disrupción/acting out	Participación
Nivel de logro	Bajo	Bajo	Moderado a alto
<i>Propiedades Cualitativas</i>			
Cogniciones y emociones con respecto a lo académico			
Metas orientadas al logro	Metas de evasión del yo		Metas de dominio de tareas
Auto percepciones con respecto al logro	Confianza académica baja	Confianza académica alta	Confianza académica alta
Creencias con respecto a los deberes y al logro			Alto valor por la escuela
Emoción predominante en el salón de clase	Preocupación académica	Aburrimiento y enojo	Interés
Procesos de regularización académica			
Estrategias de Aprendizaje	Mínimas estrategias de aprendizaje		Vastas estrategias de aprendizaje
Procesos de autorregulación	Rumiación	Reacción	Acción reflexión
Procesos de afrontamiento académico			
Afrontamiento de las dificultades académicas	Auto culpa	Proyección	Enfocado en problemas
Atribuciones de las dificultades académicas	Falta de habilidades	Influencia de otros	Falta de esfuerzo

El funcionamiento académico óptimo y el desadaptativo se basan en la combinación de las propiedades cuantitativas ligadas a la conducta académica y en las propiedades cualitativas que aluden a las cogniciones y emociones con respecto a lo académico y a los procesos tanto de regulación académica como de afrontamiento académico. El funcionamiento óptimo caracteriza a aquellos niños que combinan el éxito académico con el bienestar emocional general. Estos niños muestran preferencia por tareas moderadamente desafiantes, redoblamiento del esfuerzo consecutivo a alguna dificultad, participación en el aula, elección de actividades académicas en el tiempo libre, y alto rendimiento. De algún modo son optimistas, reflectivos, flexibles e intrínsecamente auto-regulados. Este funcionamiento académico es parte integral de cualquier definición de salud mental de la niñez y de la adolescencia ya que refleja una forma de “funcionamiento óptimo” y “bienestar” (Roeser & Eccles, 2000). Por el contrario, el funcionamiento académico que tienden a exhibir otros niños, combina cierto grado de dificultad académica y síntomas internalizados de malestar emocional. Exhiben conductas, creencias, emociones y procesos de auto regulación bajo los cuales evitan los retos académicos, fallan en la persistencia de dificultades de tareas, se retraen en el aula y obtienen un bajo rendimiento. Estos signos evocan una desesperanza aprendida manifestada en el contexto educativo. En el otro extremo del funcionamiento desadaptativo subyacen las dificultades académicas concurrentes a síntomas de tipo externalizado que caracterizan a niños con conducta disruptiva y agresión. Tal como ocurre en el patrón internalizado las dificultades académicas conducen a la presencia de síntomas, y la presencia de síntomas conduce a dificultades académicas. Estos niños se describen como rígidos, reactivos con un pobre nivel de control en el salón de clase. A pesar de las dificultades pueden auto percibirse competentes dado que frecuentemente culpan a otros de sus bajas calificaciones y a los factores externos. Focalizan en los temores, la victimización, el control y la agresión. Es importante resaltar que estos patrones desadaptativos caracterizan a cierto número normativo de niños tanto como a un porcentaje todavía desconocido de niños con trastornos de tipo externalizado o internalizado.

La investigación de las propiedades cualitativas reviste la mayor importancia en la profundización de los componentes a nivel individual, ya que generalmente se identifican como variables mediadoras de otras influencias proximales a nivel familiar u otras de tipo distal.

### *Hallazgos de investigación*

Existe un cúmulo de hallazgos de investigación exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa sobre los factores asociados al rendimiento académico, incluyendo la reprobación. Pese a todo, los modelos explicativos con búsqueda de aproximaciones entre la psicología del desarrollo y la investigación educativa, son escasos. Los datos provenientes de esta primera línea de investigación, adolecen de mediciones del rendimiento basadas principalmente en el promedio escolar y evalúan poco la contribución del contexto escolar en el desarrollo cognoscitivo, el social y en el emocional. Los datos del campo de la investigación educativa carecen de enfoques sistémicos del desarrollo individual, focalizan en las variables escolares y en los desenlaces intelectuales. Enfoques desde la psicopatología del desarrollo que estudian la adaptación normativa y la psicopatología (Costello, Foley & Angold, 2006) permitirían profundizar el análisis de las relaciones entre los aspectos académicos, los emocionales, las relaciones sociales, y la salud mental. De este modo, se podría evaluar el escenario escolar como contexto fundamental del desarrollo, en la búsqueda de datos de interés en el campo educativo, del desarrollo y clínico. Esto permitiría la promoción del desarrollo escolar, como parte del desarrollo óptimo y de la salud mental durante la niñez y la adolescencia. Destaca pues, la necesidad de conjuntar investigaciones de nivel múltiple en la aproximación explicativa del fenómeno del rendimiento académico. La siguiente revisión pretender dar cuenta de algunos factores distales y proximales que se proponen en la literatura de investigación de ambos campos como variables asociadas al rendimiento académico.

#### *Contexto distal: escuelas.*

Desde el Informe Coleman et al. (1966, citado en Mella & Ortiz, 1999) los factores contextuales de tipo distal dieron cuenta del peso significativo de los mismos en los desenlaces educativos. El tema central de este estudio fue si los insumos escolares tenían un peso específico en el éxito escolar de los alumnos, más allá de los factores socioeconómicos. Se concluyó que los mismos tenían un efecto poco significativo. Aunque la mayor parte de informes en los años sesenta y setenta dieron cuenta del menor peso de la influencia escolar, investigaciones sucesivas acumularon datos sobre todo de tipo cualitativo respecto al impacto del sistema escolar. También se

hizo énfasis en aspectos como el de las políticas educativas. Las escuelas que promueven prácticas de transición escolar tempranamente se relacionan con alumnos de buen rendimiento aún bajo control de variables como el estatus socioeconómico. Se identificó también el papel mediador de la implicación parental (Schulting et al., 2005), y se aportaron datos que sugieren un rol de mediador primario a favor del buen rendimiento, de factores tales como la asistencia a escuelas de alta calidad y una menor movilidad escuela-escuela (Reynolds et al., 2004). Mella y Ortiz (1999) sugieren que entre el 8% y el 15% de la varianza explicada de los resultados escolares es atribuible al efecto de los factores del sistema escolar y que la mayor variación entre las escuelas se debe a las diferencias en los salones de clases. Es decir, en el ámbito proximal de las mismas. Debe resaltarse que las escuelas constituyen un contexto dinámico y los efectos pueden variar muy rápidamente, incluso entre dos y tres años. De ahí que se proponga que las escuelas no son efectivas o inefectivas en sus resultados para todos los subgrupos que se conforman en su interior. Existen distintos efectos escolares para diferentes grupos de niños, dependiendo del “grupo étnico y estatus socioeconómico”. Hoy día, la relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento escolar debe considerar la incorporación del valor agregado a los análisis y diseños de medición, de la calidad de la educación. Efectivamente, la literatura aporta datos en el sentido de que los niños en condiciones de pobreza reciben educación de menor calidad, con maestros menos preparados y sufren cierta discriminación en los insumos necesarios (Muñoz Izquierdo, 1995, citado en Bazdresch, 1999). La calidad de la educación como marco analítico representa un adelanto sustancial respecto al planteamiento simple de que la educación del niño conduce al bienestar económico, o de que la pobreza se asocia al bajo rendimiento académico. Ambas afirmaciones son insuficientes para describir y explicar el comportamiento del fenómeno complejo inherente a tales relaciones. El aspecto de la calidad educativa dista de ser una meta en nuestro país. Algunos datos en México (CENEVAL, 2006) señalan que los egresados de escuelas particulares mostraron, en promedio, un desempeño mejor que los adolescentes procedentes de escuelas públicas. En Brasil (Lockheed & Bruns, 1990) se propuso que una parte de la varianza en resultados educativos pudo atribuirse al tipo de escuela. En el ámbito de las públicas se observó un mejor rendimiento de los estudiantes procedentes de las escuelas de tipo técnico, en contraste con las generales. Respecto a las actitudes de directivos y profesores, se sugiere que hasta un 40% de la varianza “alterable”, se conforma por las variables escolares, por ejemplo, expectativas de logro académico

que tiene el director, el profesor y los padres o la percepción el profesor de la disciplina de los alumnos o que tiene el director. (Himmel et al. 1984, citado en Mella y Ortiz, 1999). Sin embargo, estas variables alterables se confunden con la contribución del factor socioeconómico, ya que ambas explicaron el 70% de la varianza total, por lo que el peso de las mismas debe considerarse tentativo (Himmel et al., 1984, citado en Mella & Ortiz, 1999). Aunque Mella y Ortiz (1999) sugirieron que los factores relacionados con el origen del alumno eran los más relevantes para explicar las variaciones en el rendimiento.

En una crítica a la conceptualización del rendimiento académico con foco en la evaluación del mismo, se señala la necesidad de considerar no sólo el desempeño individual, sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula y el contexto de la escuela (Navarro, 2003). Este reto enfrenta además la necesidad óptima de evaluarse, bajo perspectivas longitudinales, ya que los niños, los profesores y las escuelas son agentes dinámicos y cambian en el tiempo.

*Contexto distal: estatus socioeconómico.*

Con el fin de no experimentar un “agobio epistemológico” dada la naturaleza multifactorial del rendimiento académico como fenómeno de estudio y la diversidad de sus líneas de estudio (Navarro, 2003), la siguiente revisión enfatiza las variables dístales y proximales de mayor relevancia en la literatura de investigación educativa y psicológica del desarrollo, con énfasis en las variables de estudio que se proponen en este proyecto. Es decir, la percepción adolescente del contexto distal y proximal (familia, crianza, estilos de crianza) por un lado, y el rendimiento académico como desenlace, por el otro. Se pretende dar cuenta de la complejidad e importancia del acto educativo, en el ámbito del funcionamiento individual y de las familias, sin omitir el reconocimiento de que el mismo tiene un alcance, a nivel de los gobiernos e incluso, de los países.

Las observaciones que se agregaron a la conclusión del estudio de Coleman, fueron orientadas hacia la necesidad de un refinamiento metodológico y de las orientaciones para estudiar con más detalle la complejidad de la variable de nivel socioeconómico familiar. De acuerdo a dicha complejidad deben diferenciarse al menos, los capitales “culturales” de los propiamente “económicos” (Mella & Ortiz,

1999). Los “emocionales” o afectivos y que también se expresan en el funcionamiento de las familias, han sido muy poco evaluados y constituyen el interés de este trabajo.

Las variables del estatus socioeconómico y de la familia, cuando se evalúan con frecuencia se reducen al rubro de “antecedentes familiares” (Mella & Ortiz, 1999). En esta línea de investigación resulta frecuente equivaler estatus socioeconómico y escolaridad de los padres, y es difícil diferenciar las variables de estatus de las de procesos inherentes a los factores parentales (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Algunos investigadores proponen que la relación entre educación y pobreza no es “automática” o “natural”, sino más bien es una relación construida (Bazdresch, 1999). Lo anterior pese a lo difundido de la educación como forma privilegiada de evitar o salir de la pobreza. Los constructos responden a intenciones sociales y estas a su vez obedecen a intereses de diversos grupos sociales específicos. De ahí que la asociación directa “educación-pobreza” torna difícil evaluar esta relación. Es la carencia de educación ¿una consecuencia de ser pobre?, es una causa: ¿el no educado será pobre mientras no se eduque?. Desde este punto de vista, el problema es dar por supuesto el hecho de que “estar educado” contribuye per se a disminuir la pobreza, sin explicar en detalle como se da en los hechos esa contribución. Pese a que se proporcionen mediciones y comparaciones que muestren que los pobres, reciben o están expuestos a recibir con más frecuencia, menor nivel de educación y que los escolarizados son los que tienen acceso a niveles caracterizados por altos ingresos (Bazdresch, 1999). Esta línea de reflexión se pregunta ¿por qué si la política educativa trata de ofrecer “educación para todos” persiste la desigualdad de oportunidades? La respuesta apunta hacia la imposibilidad de ofrecer a desiguales sociales (minorías, indígenas, pueblos marginados) con capital cultural de entrada diferente y una perspectiva de futuro diferente, una oportunidad igual a la de otros grupos que se conciben a sí mismos en un mercado de trabajo estratificado, productivo y competido. Desde la psicología del desarrollo, la pregunta que surge a partir del planteamiento de los “capitales culturales de entrada” y “perspectiva de futuro diferente” es: ¿son los capitales culturales y las perspectivas de futuro de las desiguales sociales constructos empíricamente evaluables?, ¿bajo una perspectiva de sistemas?, ¿desde la psicología del desarrollo? La respuesta es sí y éstos pueden indagarse a través de modelos como los que se proponen en dicha literatura de investigación. En el capítulo Estilos de Crianza se aludió a un modelo contextual de estilo de paternidad y su relación con los desenlaces adolescentes (Darling & Steinberg, 1993). Se sugiere que cualquier

desenlace adolescente (incluyendo el rendimiento académico) supone evaluarse a partir de las metas y valores de los padres, de los estilos parentales y de las prácticas de crianza. Las metas y valores de los padres guardan relación con los “capitales culturales de entrada”. La “perspectiva del futuro de un hijo”, hace pensar en la variable de las expectativas y las aspiraciones académicas de las madres que es común en la literatura del desarrollo. Es la particularidad afectiva o emocional, en interrelación con otras variables, la que desea resaltarse y que dista de ser explicada exclusivamente por la escolaridad. Nuevamente este aspecto debe entenderse también en forma sistémica y a distinto nivel tiene múltiples contribuciones. Las familias pobres y las no pobres, distan de ser homogéneas en las metas y los valores respecto a sus hijos, en los estilos parentales y en las prácticas de crianza.

Desde la investigación educativa, se identificó también el peso fundamental de la variable “madre”, en contraste con las variables contextuales típicas tales como ingresos económicos o educación del jefe del hogar. Aunque los datos son consistentes respecto a la asociación de la escolaridad materna y el rendimiento académico, el modelamiento estructural enfatizó la complejidad de interrelaciones y concluye con que el nivel de salida de la estructura socioeconómica del hogar respecto al niño son las expectativas maternas sobre su destino escolar (Mella & Ortiz, 1999). Las expectativas parentales no se explican en términos de un solo componente, y nuevamente la investigación de la misma requiere enfoques sistémicos. Resulta a sí mismo indispensable establecer una distinción entre la familia como un todo y la relación padres-hijo. Particularmente si lo que se quiere identificar es la cualidad afectiva subyacente, que puede ser altamente diferencial en la percepción adolescente ya sea de la familia o de la diada adolescente-padre-madre, este aspecto merece explorarse a profundidad en las familias en condiciones de adversidad psicosocial. La pobreza extrema, fue un factor de adversidad evaluado en las investigaciones pioneras de Werner y Smith (1992), con respecto al desarrollo de la resiliencia en la niñez. La adaptación exitosa de estos niños dependió de la combinación dinámica de ciertas características individuales, familiares y contextuales y no un atributo individual o contextual aislado o de la diada adolescente-padre-madre, este aspecto merece explorarse a profundidad. Los factores de protección identificaron cualidades “emocionales” como los lazos afectivos, la preocupación por el niño, y la cohesión en las familias.

El estatus socioeconómico es una variable altamente compleja, transpira en las familias de forma muy variable, muestra colinearidad no sólo con las variables escolares, sino también con el funcionamiento y la estructura de las familias. La pobreza se asocia a una declinación en aspectos tales como las redes de apoyo, los ambientes de estimulación en el hogar, las oportunidades y las motivaciones para el aprendizaje, las expectativas del logro académico de los hijos, e incluso la disponibilidad emocional óptima de los padres ante las dificultades académicas. Las familias pobres exhiben características, como ser familias de un solo padre, con bajo nivel educativo, con salarios mal remunerados, con padres divorciados, desempleados o muy jóvenes (Brooks-Gunn et al., 1997). Reducir su influencia, simplemente, a ambientes ricos o pobres socio-culturalmente, representa una sobre simplificación cuya consecuencia estriba en la dificultad para intervenir en forma diferencial en las distintas variables que se asocian a la relación pobreza-educación, en un número creciente de familias. Es importante enfatizar que eventualmente, y no automáticamente, estas familias pueden tener, a través del logro educativo de sus hijos, la única vía de escape a los efectos adversos de la pobreza. O peor aún, a su transmisión intergeneracional. Identificar las variables y los procesos que median entre el estatus socioeconómico y el rendimiento académico de los hijos, aún en familias de riesgo socioeconómico permitió documentar que tan solo una práctica específica de crianza, tal como la implicación de los padres en los estudios, se asoció a mejores desenlaces académicos (Reynolds, 1989).

La contribución del estatus socioeconómico se exploró también a través del impacto de algunos de sus componentes. Los datos sugieren, que el ingreso bajo en sí mismo es un factor de riesgo. Las deficiencias, cuando aparecen, son más tempranas y estables en lectura que en matemáticas. Los eventos estresantes tienen menor nivel de impacto y de acuerdo al modelo acumulativo, esto se refleja principalmente en habilidad matemática (Pungello et al., 1996). El bajo ingreso impacta negativamente en el rendimiento escolar, en forma directa e indirecta. También se señala que el conflicto financiero entre los padres afecta principalmente a los niños, en términos de su autoestima, más que a las niñas. Se sugiere, por lo tanto, al género como una variable moderadora del estrés económico, (Conger et al., 1997).

Los efectos diferenciales en matemáticas y lectoescritura, a lo largo de la niñez y de la adolescencia investigados por Pungello et al. (1996), sugirieron que las

diferencias de género se mantuvieron a favor de las mujeres en lectoescritura y a favor de los hombres en matemáticas, en presencia de pobreza y estrés de vida.

En México, entre los factores asociados al rendimiento, medidos a través del cuestionario que acompaña al Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (CENEVAL, 2006), se evalúan los datos socioeconómicos, la estructura familiar y la escolaridad de los padres. Como era de esperarse, ésta última variable exhibió una íntima relación con el desempeño de los sustentantes, y el número de aciertos promedio. En un estudio del efecto central de la combinación del bajo nivel educativo de la madre con bajos ingresos, la capacidad que puede tener la escuela de hacer frente y revertir el efecto de esta combinatoria debiera ser muy grande, aunque en la práctica rara vez se logre. Esta posibilidad existe y aún en las escuelas, con más baja dotación familiar, los niños adquieren un quantum mayor de conocimientos, demostrando que a igual nivel de instrucción familiar y de ingresos, se logran aprendizajes superiores, (Rama, 1996, citado en Mella & Ortiz, 1999). Es decir, el sistema educativo no es necesariamente pasivo frente a la estratificación cultural y de ingresos (Mella & Ortiz, 1999). El disminuir la distancia entre los estratos sociales mediante una mayor equidad en la distribución del conocimiento implica rescatar una proporción no despreciable de niños del “no aprendizaje”. Con esto se les transfiere la capacidad cultural de base para seguir aprendiendo, y que no puede proporcionarse por los bajos niveles culturales y de ingresos de sus familias. Estos niños denominados “mutantes culturales” por su suficiencia en matemáticas y español hace referencia a un grupo de niños que establecen un alto, respecto a los efectos de los antecedentes negativos, lo que implica una mutación en la reproducción cultural intergeneracional (Mella & Ortiz, 1999).

De acuerdo a los hallazgos de la literatura, el papel de la madre, es particularmente relevante. De ahí que se propone que las contribuciones de los padres deben ser diferenciadas. Datos de Chile, que evaluaron las variables de ingresos familiares, de la escolaridad del jefe del hogar, de la escolaridad y las expectativas de la madre, confirmaron el peso de la contribución materna, que se logró identificar a través de la variable de expectativa del futuro educacional de los hijos, y del nivel de escolaridad de la misma (Mella & Ortiz, 1999).

*Contexto proximal: ambiente del hogar, familia, estilos de crianza e implicación parental.*

El acercamiento a la conexión entre estatus socioeconómico y las condiciones intrafamiliares propicias para el aprendizaje se desarrolló desde los años 60, dando origen al constructo “ambientes de estimulación en el hogar” González-Pienda et al. (2003). De acuerdo a Bradley et al. (2001) existe una consistente relación entre los estímulos para el aprendizaje y el estatus del desarrollo a lo largo de la niñez y de la adolescencia. Las variables de sensibilidad parental y corrección física varían en función del estatus de pobreza. Las familias en desventaja, dispondrían de menor grado de estímulos para el aprendizaje, menor grado de sensibilidad parental y mayor grado de corrección física.

También existen datos, empíricamente sustentados, de que frente a la adversidad económica, ciertas familias son capaces de mantener lazos afectivos y de cohesión. Cuando el foco de análisis se desplaza a las interacciones familiares, se señala una asociación entre las interacciones padre e hijo y el desempeño académico, mediada por el autocontrol (Feldman & Wentzel, 1990). Por ejemplo, se sugiere que la hostilidad padre-madre sea un predictor indirecto del desempeño académico. Las contribuciones parentales se han relacionado con la motivación, el autoconcepto, la concentración, el esfuerzo y las actitudes. Estas a su vez, contribuyen a los procesos y estrategias cognoscitivas asociadas al rendimiento y el aprendizaje (González-Pienda et al. 2003). Según estas perspectivas existe una segunda línea de análisis de influencias que evalúa estas contribuciones, a través de favorecer o dificultar el aprendizaje mediante las conductas de autorregulación. El cambio de perspectiva del clásico modelo cognitivo al modelo de aprendizaje autorregulado supone una nueva orientación para investigar la implicación familiar. Estos enfoques buscan integrar los aspectos cognitivos, los afectivo-motivacionales y los conductuales del estudiante. Entre los componentes de este proceso de autorregulación se señalan las conductas de modelado, de estimulación o apoyo motivacional, de facilitación o ayuda y de recompensa. En el modelo de relaciones causales sometido a prueba por este grupo, se estableció con base empírica, que la percepción de los hijos sobre el grado de implicación de los padres, influye significativamente en las distintas dimensiones que sobre sí mismos tienen, incluyendo la académica. La cohesión familiar incide significativamente sobre el comportamiento autorregulatorio de los padres y la adaptabilidad sobre la dimensión privada del

autoconcepto del hijo. En síntesis, estos modelos integraron las variables individuales y las familiares, con un mayor grado de diferenciación, sugiriendo relaciones específicas causales.

Desde la perspectiva de los estilos parentales la investigación con respecto a la relación entre desempeño académico y el tipo de crianza, propuso una asociación entre los estilos parentales y el desempeño escolar (medido por el promedio escolar y la auto-percepción de rendimiento). Se relacionó el estilo autoritativo con un mejor desempeño (Dornbusch et al. 1987). Una crianza autoritativa que se caracteriza por la presencia de calidez, de supervisión y de autonomía psicológica, conduce a un mejor desempeño académico de los adolescentes y a un alto nivel de compromiso escolar. Se identificó que el impacto estaba mediado por una práctica específica de crianza, como es la implicación parental en los estudios (Steinberg, 1992).

Esta afirmación, con base en datos de investigación, se extiende a los padres de bajos ingresos y bajos niveles educativos. También constituye una variable de cambio e intervención. La interrelación de variables se examinaron bajo una perspectiva longitudinal (Hill et al., 2004) en un modelo que incluyó variables como nivel educativo e implicación parental, aspiraciones académicas, problemas conductuales y desempeño académico. Se sugiere una asociación positiva de la implicación parental con las aspiraciones académicas y negativa con los problemas conductuales. El nivel educativo alto de los padres se relacionó con la implicación, con menor grado de problemas conductuales, con mejor rendimiento y con más altas aspiraciones. En contraste, en los padres con bajo nivel educativo, la implicación sólo se relacionó con las aspiraciones académicas. Otros autores (Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum & Aubey, 1986), propusieron que la implicación parental no afecta directamente el rendimiento, si no indirectamente a través de la influencia positiva en el tiempo que se invierte en las tareas, y éste es un predictor del desempeño académico. La TV, ejerce un efecto pequeño y negativo sobre el rendimiento.

*Contexto proximal: individuo.*

Una de las variables mas investigada en la literatura de investigación, es el rendimiento diferencial por género. En México, de acuerdo a los resultados del EXANI-I, la mayor diferencia en el desempeño entre mujeres y hombres se registró en la habilidad matemática con un rango de casi seis puntos porcentuales a favor de los

hombres. Las mujeres consiguieron mejores resultados que los hombres en formación cívica, ética y español; estas dos áreas disciplinarias junto con la de habilidad verbal, fueron las de mejores resultados en ellas. En contraste, los hombres alcanzaron la media de resultados más alta en habilidad matemática, habilidad verbal, formación cívica y ética (CENEVAL, 2006). Recientemente se evaluaron las diferencias entre hombres y mujeres (Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006). Respecto a la relación entre el rendimiento en matemáticas y otras variables como estrategias de aprendizaje, la conducta disruptiva, los objetivos académicos y las metas de logro o de desempeño, se encontró que las mujeres invierten mayor esfuerzo a lo largo del tiempo dado que tienen mayor capacidad para frenar la conducta disruptiva y dominan más fácilmente las metas de desempeño. Sin embargo, los resultados en las pruebas de rendimiento no reflejan diferencias. Se alude a la auto-eficacia como variable predictora del desempeño en las pruebas de rendimiento, misma para la que no hubo diferencias por género. Duckworth y Seligman (2006) proponen como hallazgo de su investigación que, aunque las mujeres tuvieron en forma marginal una superioridad en pruebas de rendimiento, esto no se observó en las pruebas de aptitud. Algunos autores siguen que las mujeres obtenían mejores notas, calificaciones o promedios, desenlace con respecto al cual los autores identificaron el papel mediador de la autodisciplina.

Roeser y Eccles (2006) propusieron un tipo de funcionamiento académico adaptativo en contraste con el desadaptativo, a partir de lo cual emergieron el modelo de dominio intrínseco, el modelo externalizante y el modelo internalizante. Estos modelos se distinguen en base a las diferencias en lo que los autores denominan, las propiedades cuantitativas y cualitativas. Las cuantitativas de la conducta académica incluyen: el nivel preferencial de reto académico, la respuesta a las dificultades académicas, las conductas en el salón de clase, el nivel de rendimiento o logro académico, las cualitativas aluden a las cogniciones y las emociones. Con respecto a lo académico, incluyen: las metas orientadas al logro, la autopercepción de logro, las creencias respecto a los deberes y el logro, la emoción predominante en el aula. También son aspectos cualitativos los procesos de regulación académica que incluyen las estrategias de aprendizaje y los procesos de auto-regulación. Los procesos de afrontamiento académico, relativos al estilo de afrontamiento de las dificultades y a las atribuciones académicas. Lo que se identifica como motivación para aprender” consta de varios componentes. La planeación, la concentración en la meta, la conciencia

metacognoscitiva de lo que se pretende aprender, cómo se pretende aprenderlo, la búsqueda activa de nueva información, las percepciones claras de la retroalimentación, el elogio, la satisfacción por el logro y la ansiedad o el temor al fracaso, son algunos de los componentes señalados (Johnson & Johnson, 1985, citado por Navarro, 2003).

Cuantitativamente, el modelo de dominio intrínseco se caracteriza por: el nivel preferencial moderado de reto académico, el esfuerzo redoblado como respuesta a las dificultades académicas, la participación dentro del salón de clase y un alto o moderado nivel de logro. La contribución de los pares al autoconcepto y las habilidades académicas fueron estudiadas por Gest, Domitrovich y Welsh (2005) quienes proponen que el tener una reputación académica positiva se asocia con bienestar y sirve como un importante generador de otros procesos del desarrollo del auto-concepto. Las relaciones entre el rechazo del grupo, la victimización, la exclusión y el abuso, así como la participación en el salón de clases y su relación con respecto al rendimiento académico se evaluaron longitudinalmente (Buhs, Ladd & Herald, 2006). Los resultados, bajo modelamiento de ecuaciones estructurales, son consistentes con la premisa de que a mayor rechazo, disminuye la participación en clase y se intensifica la evitación escolar. También se sugiere que las diferentes formas de maltrato median esta relación ya que el rechazo aunado a exclusión conduce a menor participación y el rechazo que se combina con abuso de los compañeros aumenta la evitación hacia la escuela. Ambas menor participación y evitación escolar, repercuten en el desempeño académico.

Desde el punto de vista cualitativo, las cogniciones y emociones relativas a lo académico en el funcionamiento académico óptimo incluyen las metas de maestría de dominio; las auto-percepciones que se traducen en una confianza académica alta; las creencias relativas a las tareas académicas y al rendimiento tales como el alto valor asignado a la escuela; y, finalmente, el estado emocional predominante en el aula que se expresa como interés. Los procesos de regulación académica, comprenden estrategias de aprendizaje que son vastas y los procesos de autorregulación, de acción-reflexión. Los procesos de afrontamiento, se caracterizan por un estilo enfocado a problemas y atribuciones de las dificultades que el sujeto identifica como falta de esfuerzo. Los modelos académicos internalizado y externalizado se resumieron previamente. Se mencionan en este apartado debido a que aluden a un conjunto de variables que operan a nivel individual y respecto a las cuales se comentan algunos datos de investigación.

Por ejemplo, a nivel del estudiante, Navarro (2003), propuso que se desarrolla una capacidad cognitiva mediante la cual se posibilita una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Aunque complementarias pueden no tener el mismo peso para el estudiante. Según el modelo, percibirse como hábil es el elemento central. Es posible que para los profesores, de acuerdo a este autor (Covington 1984, citado por Navarro, 2003) se valore mayormente el esfuerzo mientras que el estudiante espera ser reconocido por su capacidad. A partir de esta noción se postulan tres tipos de estudiantes:

1) Los orientados al dominio: descritos como individuos con éxito escolar, se ven así mismos como capaces, exhiben alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos. Esta descripción es compatible con el modelo de dominio intrínseco del funcionamiento académico óptimo.

2) Los que aceptan el fracaso: son sujetos derrotistas con una imagen propia deteriorada. Manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido. Aprenden que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible y renuncian al esfuerzo. Este patrón puede corresponde al tipo internalizado de funcionamiento académico desadaptativo.

3) Los que evitan el fracaso: estos estudiantes carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima. Ponen poco esfuerzo en su desempeño para “proteger” su imagen ante un posible fracaso. Sus estrategias incluyen: participación mínima en el salón (no se fracasa pero no se sobresale), retraso en la realización de una tarea (se estudia una noche antes y el fracaso es atribuido a falta de tiempo no de capacidad), ejecución de trampas en los exámenes, etc. Estas características resumen parcialmente el denominado modelo académico externalizante.

En situaciones de éxito académico, la habilidad y el esfuerzo no se encuentran en conflicto. Sin embargo, ante el fracaso, es posible que estas auto-percepciones, se tornen amenazantes. El estudiante debe esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad. El fracaso pone en duda la autovaloración, y los estudiantes pueden evitar ese riesgo con estrategias como la excusa y la manipulación del esfuerzo en un intento por desviar la implicación de inhabilidad. Finalmente las estrategias son inefectivas y el fracaso escolar se convierte en una “profecía auto-cumplida” (Navarro, 2003). Sin embargo, como el autor reconoce, el fenómeno del rendimiento no se agota en el estudio de estas auto-percepciones, ni tampoco en el del análisis entre actitud y

aptitud. La complejidad de esta interrelación de variables así como de la que subyace a la explicación de la motivación para aprender, obedece indudablemente a la conjunción de elementos de naturaleza cognoscitiva, conductual y afectiva en interacción contextual. La motivación escolar se describe como un proceso a través del cual se inicia y se dirige la conducta hacia el logro de una meta, e incluye variables cognitivas y afectivas (Alcalay & Antonijevic, 1987). Las primeras aluden a las habilidades del pensamiento y a las conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas. Las segundas comprenden elementos como la autovaloración, el auto-concepto, etc. Este análisis sería insuficiente sin considerar aspectos como el autocontrol y las atribuciones que hacen las personas sobre sí mismas y sobre los demás. La auto-regulación forma parte del proceso de regulación académica a través del cual el individuo guía sus actividades hacia metas a través del tiempo y en diferentes circunstancias o contextos. Implica la modulación del pensamiento, de las emociones, y de las conductas o de la atención para que en forma, propositiva o automatizada, se haga uso de dichos mecanismos a favor de la meta propuesta.

Existen datos de investigación que con base empírica aportan resultados respecto a un sistema motivacional de tres variables. La auto-percepción de competencia, la de autonomía, y la de advertencia de control escolar (control understanding). Ésta última, refleja el grado en que el niño se da cuenta de quién o qué, es responsable de sus resultados escolares. En el capítulo de implicación parental se abordaron modelos empíricamente evaluados que profundizan en las motivaciones del niño y su relación con la implicación parental. Las variables motivacionales señaladas por Grolnick et al. (1991) aluden al papel mediador de la auto-percepción de la competencia, de la autonomía, y de la advertencia de control (escolar). Bajo modelamiento de ecuaciones estructurales, los resultados demostraron el valor de la percepción de apoyo e implicación materna en las tres variables. La percepción de apoyo paterno también se relacionó con la percepción de auto-competencia y autonomía. Desde luego, las tres variables fueron predictoras del desempeño del niño, medido a través del promedio de sus calificaciones, de la evaluación de los profesores del desempeño académico y la competencia del niño, y de las pruebas de rendimiento en las matemáticas y en la lectura.

La importancia de las creencias con respecto a la escuela se investigó (Sánchez, Colón & Esparza, 2005) y aportó datos respecto a la importancia del sentido de pertenencia a la escuela y las variaciones con respecto a la importancia del género. La

investigación evaluó el sentido de pertenencia en varios desenlaces académicos, que incluyeron la motivación, el esfuerzo y la asistencia. Las mujeres tuvieron un mejor desempeño académico que los hombres, ya que tienden a tener más altas calificaciones, más aspiraciones y mayores expectativas educativas. También se resalta la importancia de las percepciones del ambiente de aprendizaje (Bong, 2005). Los cambios de éstos últimos explican cambios en la motivación, esto justifica crear ambientes motivacionalmente adaptados. De acuerdo a (Bouchey & Harter, 2005) otros datos de investigación las autopercepciones académicas y las creencias reflejadas en aspectos como, la importancia de las tareas escolares en los otros y el apoyo percibido, se evaluaron, con relación al rendimiento académico. Los resultados sugieren que las percepciones de las creencias de los adultos predicen las auto-percepciones y el desempeño académico. En los latinos se reportó un grado menor de competencia percibida que en el grupo americano-europeo. Las creencias del individuo, como el alto a la escuela, ejercieron un peso predictor importante de las actitudes y calificaciones escolares (Smith, Schneider & Ruck, 2005). Aunque las niñas rinden marginalmente superior en las pruebas de rendimiento, obtienen mejores notas, atribuibles parcialmente a su autodisciplina (Duckworth & Seligman, 2006). Datos de investigación con perspectiva transcultural (Omar et al., 2002) compararon las atribuciones en estudiantes latinos. Las dimensiones de estabilidad, controlabilidad y externalidad fueron evaluadas con respecto a las diez causas que más importantemente se relacionan con el rendimiento. Los resultados revelaron que todos los grupos nacionales coincidieron en darle una mayor importancia al esfuerzo, a la capacidad para estudiar y a la inteligencia. Estas son identificadas como causas internas y estables, además de controlable en los estudiantes exitosos. Estos sujetos también evaluaron como incontrolable la ayuda de la familia. La relevancia del entorno familiar y los factores emocionales se destacaron como segunda causa en los estudiantes mexicanos en contraste con la dificultad de la prueba, en los argentinos y en los brasileños. Esta dificultad de la prueba fue evaluada como incontrolable sólo para los mexicanos. Otros datos también sugieren que si los estudiantes se percatan de las estrategias que poseen, es decir, tienen buenas habilidades meta-cognoscitivas tendrán un mejor rendimiento escolar. Se pudo comprobar que existe una relación entre la auto-percepción del rendimiento y las calificaciones obtenidas. También los resultados sugieren una relación entre el tiempo de estudio y la percepción del rendimiento, a mayor tiempo de estudio mayor rendimiento. Si los alumnos se dedican

de tiempo completo a estudiar perciben su propio rendimiento como bueno (López et al., 1996). La importancia de los hábitos de estudio como un ejemplo de estrategia de aprendizaje, se refleja en el informe reciente del CENEVAL (2006). En él se señala que los estudiantes de secundaria que tienen los puntajes más bajos tienen como hábitos de estudio, la utilización de monografías, los estudiantes con desempeños medios tiende a utilizar libros de la asignatura, los que usan computadora tienen mejores resultados y los más exitosos son los que leen más libros (a partir de cuatro). Los hábitos de estudio y las actitudes hacia el trabajo escolar se señalan como uno de los predictores más importantes en la transición universitaria (Pascarella & Terenzini, 1991). En estas disposiciones se identificaron tres sistemas personales interrelacionados: el de creencias, el conductual y el emocional. Recientemente, con base en los datos de investigación (Larose, Bernier & Tarabulsky, 2005), se señalan conexiones entre el estado mental de vínculo (attachment state of mind), las disposiciones para el aprendizaje y el desempeño académico en adolescentes. Los resultados apoyan la relación entre mejores disposiciones para el aprendizaje, menor desconfianza y menos preocupación entre los adolescentes autónomos. En los adolescentes desconfiados, el bajo rendimiento estuvo mediado por los cambios en la calidad de la atención durante la transición universitaria.

Bajo el término de cascadas del desarrollo se evaluaron las relaciones recíprocas entre los problemas externalizados, que minan la competencia académica en la adolescencia. Estos a su vez impactan negativamente en los problemas internalizados en la juventud (Masten et al., 2005). Otros autores confirmaron las relaciones entre estos constructos y exploraron la relación entre la aceptación de pares y el desempeño académico, mediada por un pobre auto-concepto académico y síntomas internalizados. Como se sugirió en este capítulo se establecen relaciones recíprocas, entre síntomas internalizados y externalizados, con relación al rendimiento académico, también se señalaron las relaciones en ambas direcciones de la aceptación de pares y el rendimiento (Flook, Repetti & Ullman, 2005).

Como es posible observar, en muchas investigaciones el rendimiento académico se puede medir con cuestionarios de auto-percepción, ó de la percepción de los maestros y mediante el registro del promedio de calificaciones. Las limitaciones a estas formas de medición, dada la disponibilidad en nuestro país de instrumentos de rendimiento psicométricamente sólidos ya se señalaron por lo que resulta indispensable proponer el curso de los mismos en nuestros estudiantes de secundaria. Los indicadores

de la calidad técnica, se han difundido en la literatura de investigación educativa. Así, se tienen datos de la descripción del contenido (Backhoff & Tirado, 1993; 1994), de la validez predictiva y concurrente (Backhoff, Larrazolo & Rosas, 2000) y de los datos comparativos del EXHCOBA (Backhoff, Tirado, Larrazolo & Antillón, 1997). Por todo lo anterior consideramos que representa una ventaja la utilización de este instrumento, que permite, por su estructura, una comparación aproximada con el EXANI-I.

### *Educación secundaria en México*

A partir de 1993, la educación secundaria constituye el último tramo de la educación básica obligatoria de nuestro país. Un año después, el CENEVAL, a través de la realización del EXANI-I tuvo el propósito de “distinguir de forma objetiva a los estudiantes con desempeños bajos, medios y altos para que las instituciones educativas cuenten con un parámetro confiable de selección”. En el ciclo 2003-2004, 865 de los adolescentes participantes en este estudio, formaron parte del total de 5, 800,000 estudiantes del último tramo de la educación básica obligatoria de nuestro país. De éstos, 1, 727, 336 cursaban 3° grado, ingresando a la educación media superior, 1, 500,000 (CENEVAL, 2006). Poco se sabe de las trayectorias educativas de este sector de estudiantes que logró ingresar a la educación media superior y de los aspectos relacionados con el logro educativo de los mismos, así como de los factores próximos o distales que explican el desempeño bajo de otros. Menos aún del desarrollo ulterior de aquéllos, que rebasaron los 200,000 y enfrentaron la cancelación de un futuro educativo al fracasar en el intento de ingresar al nivel medio superior. Desde una perspectiva internacional, se señala que, es en la educación del grupo de edad de 12 a 16 años, donde parecen concentrarse los problemas más graves de la educación (Feito, 2000). Aunque esta afirmación ubica el contexto internacional, debe interpretarse cautelosamente ya que la pertenencia de nuestro país a organizaciones internacionales como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), dista mucho de acercarse a los indicadores de escolaridad de los miembros de dicha organización. Mientras que el porcentaje de población entre 25-64 años de edad, en 1999 con menos educación que la media es de 10-20% en Estados Unidos de América (EUA) y países europeos del Norte, en México la cifra alcanzó en ese periodo 80%. De ahí que, es necesario profundizar respecto a si, en México, también la secundaria

exhibe la más grande problemática. Nuestro país se caracteriza por su gran dispersión, disparidad, y contrastes, de ahí que lo que puede ser la más grave problemática en una región, es inaplicable para otra. Tanto en su geografía como en sus escuelas, México es en realidad distintos Méxicos (DF versus Guerrero, por ejemplo, CENEVAL, 2006). De acuerdo con este organismo, la evaluación de la situación de la educación interesa en la medida en que se informe sobre aspectos concretos. Pese al rezago, la difusión de los resultados de estos exámenes cumple con ese fin. Tal como se señala, la veta de datos, empírica, rigurosa y sistemática, brinda un panorama aproximado del estado de la educación en México. Reconoce el valor que a nivel nacional, representa contar con exámenes estandarizados, validados, confiabilizados, de gran escala y alto impacto. La información que se publica, representa una base de datos obtenida empírica, sistemática y rigurosa. Desafortunadamente, el cuestionario que acompaña cada prueba, sólo permite una discreta aproximación a las variables individuales o contextuales del estudiante. Entre estas, se señalan el nivel socioeconómico, la escolaridad de los padres, el número de hermanos y las horas dedicadas al estudio. Como se reconoce, subyacen ocultos en las respuestas, otros aspectos tales como la “historia personal, su motivación para continuar con los estudios, el estado anímico al presentar la prueba, sus dudas, temores y certezas”. La información disponible es aún insuficiente en otros indicadores escolares que se expresan en preguntas como ¿cuáles aspectos de la infraestructura, del profesorado, de la capacidad, del profesionalismo académico y administrativo, son los que se relacionan con los mejores resultados? Por tal motivo, pese a los avances que representan estas iniciativas a nivel nacional, su valor permanecerá limitado como herramienta de cambio y avance, de no considerar que, aunque compleja y multifactorial, la calidad educativa sólo puede alcanzarse bajo la consideración de una veta de datos más ambiciosa de la que actualmente se dispone. La investigación futura enfrenta distintos retos, desde incorporar los hallazgos y resultados de la investigación y evaluación educativas, así como de la psicología y psicopatología del desarrollo, en la profundización de la experiencia escolar y del éxito académico. Al mismo tiempo, los enfoques deben considerar la posibilidad de abarcar niveles múltiples. La escuela constituye un contexto ecológico principal como es el estatus socioeconómico de la familia. La familia, a su vez, es una dimensión proximal, por donde permean las distintas influencias socioculturales, económicas y educativas. El nexo escuela-familia es sustantivo a la investigación, a la intervención y a la política de salud y educativa. Por todas estas razones, el propósito de esta propuesta consiste

en profundizar en el fenómeno del rendimiento académico con respecto a las posibles contribuciones de tipo distal y proximal. Se insiste en la importancia de la diferenciación de éstas últimas, con fines de intervención. Identificar que aspecto de la función de la familia, de los estilos de crianza, o del compromiso parental con la escuela, son susceptibles al cambio o a la intervención, es sustantivo a la investigación y a los servicios de atención educativa y de salud mental.

## Capítulo 7. Aceptación de Pares y Competencia Social

The most remarkable trait of human social behavior is its variability.  
Aggression is no more fundamental or ubiquitous than is generosity.  
(L. Eisenberg, 1980).

La conducta competente en la escuela, en el trabajo o la vida diaria, es el cuarto desenlace adolescente (Grotevant, 1998). En este trabajo el rendimiento académico como un aspecto de la competencia académica y la aceptación de pares, como un indicador (indirecto) de la competencia social, ambas en el escenario escolar, se proponen como componentes del ajuste académico y social. Con este término se alude a un amplio rango de resultados, con énfasis en la conducta social.

Masten et al. (1995), reconocieron los múltiples significados que el término competencia tiene en psicología. Éstos abarcan desde los procesos motivacionales hasta la efectividad de la conducta en las tareas de la vida diaria. El énfasis radica en un constructo mediante el cual se intenta explicar o describir la efectividad en la adaptación al ambiente. Existen datos empíricos respecto a la naturaleza multidimensional de la competencia. En la niñez se reconocen la competencia académica, la social, y la relacionada con la conducta. En la adolescencia, se agregan la competencia sentimental, romántica o de pareja y la laboral.

### *Desarrollo social y competencia social*

Los seres humanos somos animales sociales (Craig, 2000). Al dominio del desarrollo social le concierne el desarrollo de las interacciones sociales. El origen de cómo cambian a lo largo de la vida, y de qué manera contribuyen al desarrollo individual. Una interacción social se define como “los actos de un individuo que contribuyen al control y dirección de la acción de otro individuo o grupo de individuos. Así, en el mundo de los intercambios sociales influimos a otros y somos influidos por ellos. Por definición la interacción social requiere dos participantes”. En la naturaleza de este intercambio contribuyen las características individuales de los actores, así como las características más amplias de la red social. Estos múltiples intercambios, día a día, proveen de un significado al individuo y a la forma en que éste asimila sus rasgos

distintivos. De ahí que, irónicamente, el desarrollo social tiene funciones de socialización y de individualidad. Mediante este último, el sujeto se define a sí mismo como único y distinto de los demás. Esta función implica una comprensión de las características propias (de sí mismo, de su sexualidad, de su moral) reconciliadas con las exigencias de la relación interpersonal. De esta manera tan vigorizada es la necesidad de una definición personal como el encuentro con una red social que apoya, reconoce, y aprecia esa naturaleza individual y esas necesidades sociales. Mediante el proceso de socialización, el sujeto aprende a establecer y mantener relaciones con los otros. Aspira a tornarse en un elemento aceptado de la sociedad, a regular su propia conducta conforme a códigos y estándares sociales y a llevarse con los demás. La investigación focaliza actualmente en la forma en que opera el intercambio social en forma bi-direccional y cuáles son las influencias diferenciales que se observan a lo largo de la niñez, la adolescencia y la adultez. Este énfasis bidireccional se explica por el abandono de los modelos en los que los niños eran vistos como receptores pasivos de las diversas influencias. Actualmente, se reconoce la propiedad que ellos mismos tienen para provocar y procesar las experiencias ambientales de vida. Las funciones de socialización e individuación son críticas para la adaptación personal. A través del aprendizaje de la interacción con otros y del desarrollo de un sentido de identidad, el individuo mantiene relaciones satisfactorias con los otros y con la sociedad. El fracaso para integrar estas funciones conduce al conflicto interpersonal, al aislamiento social, al desarrollo de la conducta agresiva, y a un desarrollo problemático desde el punto de vista emocional y cognoscitivo. El vasto escenario del desarrollo social inicia tempranamente en la vida. En el recién nacido se gesta a través de la búsqueda de la proximidad y del contacto emocional con el cuidador, generalmente, la madre. A través de éste responde de tal forma que, incentiva el contacto. Durante la niñez, se aprende a desarrollar la acción cooperativa y las habilidades sociales indispensables para formar relaciones con los pares y relaciones de amistad. En la adolescencia, la interacción con los pares contribuye al desarrollo del sentido del yo y a la propia conducta moral, incluyendo la identidad profesional. Estos son ejemplos de cómo el proceso de interacción social moldea el funcionamiento individual.

El constructo de competencia social, a diferencia de otros constructos propuestos para describir y explicar el comportamiento social, como por ejemplo, las habilidades sociales, la cognición social y la solución de problemas sociales, describe con mayor claridad el proceso de la interacción que subyace a la vinculación de la persona con un

grupo social dado. Enfatiza el efecto sobre el contexto. En este sentido, pese al amplio y complejo escenario que representa el intercambio social del niño, la posición o el estatus en que es colocado del niño, basada en el punto de vista de los miembros de su grupo (peer status), (es decir, de los otros), alude al impacto o efecto en los otros productos del intercambio social. Por lo tanto se propone como medida indirecta de la competencia social.

### *Familia, pares y competencia social*

La familia es una unidad social compleja, variable en composición y coherencia, de familia a familia y de cultura a cultura. La familia se constituye por una constelación de subsistemas las cuales derivan de las funciones sociales, de las afinidades, de la división del trabajo y de los vínculos. Cada individuo es miembro de varios subsistemas. La socialización del niño empieza dentro de este conjunto de subsistemas y constituye una excrescencia de las acciones del niño así como de los demás miembros de la unidad familiar (Hartup, 1985).

Para la mayor parte de los infantes, el intercambio social tiene como punto de partida la madre como cuidador primario y un número selectivo de cuidadores. Estos intercambios se extienden posteriormente a otras personas significativas y a sus iguales. El comportamiento social entraña habilidades verbales y no verbales comunicativas, conductuales, cognoscitivas y afectivas. Sin embargo, dado que la interacción es una propiedad dinámica, lo apropiado o inapropiado de una conducta social depende mucho del contexto donde se genera. Este comportamiento social se explica en función de los vínculos y las influencias sociales diversas e incluye constructos como las habilidades sociales, la cognición social, la solución de problemas sociales, etc. La habilidad social, por ejemplo, incluye sólo una parte del intercambio social, sin considerar el efecto que el comportamiento ejerce en el comportamiento social.

No debe olvidarse que para muchos teóricos e investigadores del desarrollo social, los primeros que capacitan en el proceso de socialización son los padres al interior del hogar. La conformidad o condescendencia sienta las bases del desarrollo prosocial. Se sugiere que al menos parcialmente, las habilidades sociales necesarias para una interacción exitosa con los pares, se asimila a partir de las interacción padre-hijo (Hartup, 1979, citado en González, 2000). La interacción entre los miembros de la

familia puede ofrecer una fuente de oportunidad para aprender, imitar y refinar la competencia social. Así el contexto familiar sería el escenario en el que se diera, en primera instancia, la posibilidad de plantear soluciones propias de la interacción social exitosa (González, 2000). Por consiguiente, los estilos de crianza y de estilo parental y modelos de relación padre/madre-adolescente ejercidos a través de un clima de aceptación, calidez y oportunidades para el aprendizaje afectarían la competencia con la que se accede al mundo social extrafamiliar y el logro en estos escenarios. Reti et al. (2002) han sugerido que con el fin de negociar las interacciones sociales difíciles, tales como los conflictos con los compañeros, los niños deben aprender cómo responder en una forma socialmente apropiada, al tiempo que se sienten frustrados y enojados. La importancia de la regulación emocional en el funcionamiento social de los niños ha sido estudiado extensamente y la investigación muestra en forma consistente que, los niños emocionalmente intensos y que exhiben baja regulación de sus emociones son menos aceptados por sus compañeros de salón y se ven socialmente incompetentes a los ojos de un observador.

Las teorías del desarrollo infantil acentuaron la importancia de la familia en el desarrollo de la competencia social. Esta premisa supuso que las relaciones familiares dominaban el proceso de la socialización. Son primeras en tiempo y prolongadas en la duración. Sin embargo, las adiciones, las extensiones y las elaboraciones de las competencias resultantes de la interacción padre-hijo tienen lugar, en el segundo mundo social de los niños: la cultura de los amigos. Desde hace tiempo se reconoce la ubicuidad de las asociaciones de niños. Recientemente se le atribuye un papel en la competencia social. Aún es insuficiente la comprensión y el significado de sus contribuciones. Quizá el término de interacción con pares diste de ser lo suficientemente diferenciado y no exprese con precisión la naturaleza discriminativa de la actividad social que pueda existir entre los niños. El contacto social de un niño con sus pares se incrementa universalmente desde la primera infancia hasta la infancia intermedia. A los 2 años, 10% del contacto social de un niño se realiza con otros niños (de la misma edad o mayores). Esta proporción crecía hasta cerca del 30% en edad preescolar y se acerca al 50% en la etapa escolar, independientemente de que puedan existir algunas variaciones culturales. No se puede especificar la naturaleza de las relaciones sociales entre los niños sin hacer referencia a la edad y a las diferencias de edad entre ellos. Un niño, inicia contactos sociales, con niños mayores, generalmente. Se menciona que 65% de las experiencias totales de los niños con las demás personas

incluye a niños que difieren de ellos en más de un año de edad (Barker & Wright, 1955, citado en Hartup, 1985). Así, los tipos de interacciones sociales abarcan aspectos como la afirmación de la fuerza, la conducta de dominio, o el desarrollo de la dependencia. Esto es frecuente cuando existen diferencias de edad en contraste con las relaciones agresivas, que son más típicas en los niños de la misma edad. En estos casos, también se generan acciones “sociables” más positivas. Aunque existen pocos datos respecto a los desarrollos posteriores de las interacciones sociales en función de estas variables de edad, es posible que se extiendan a partir de los avances en la adopción de roles y la socialización de la agresividad. Se sugiere que las relaciones con compañeros proveen de la principal oportunidad para el desarrollo de la “intimidad”, que constituye un atributo esencial de la adaptación social (Hartup, 1985).

La escuela es el tercer mundo social del niño (Hartup, 1985), aunque menos se sabe de ella. Parece indudable que en ese contexto operen fuerzas en el niño a través de las cuales extiende y elabora las pautas de conducta que se originan en otros contextos. Esta complejidad es aún mayor si, como se propone, deben considerarse además organizaciones formales e informales de posible participación del niño (deportivas, culturales, religiosas, etc.), que posibiliten contextos sociales adicionales. Se reconoce que existe la controversia entre los modelos propuestos que explican la relación entre la socialización en la familia y en la cultura de los amigos. Las teorías del proceso único, suponen que la competencia social se deriva fundamentalmente de la interacción familiar y que las relaciones de amigos sirven para elaborarla y extenderla. Por otro lado, hay teorías que se denominan del doble proceso y que suponen, que ciertas competencias surgen de forma más o menos independiente en uno u otro contexto. Sin proponerse resolver esta controversia en forma alguna, este trabajo tiene como propósito profundizar dos aspectos circunscritos del nexo familia-escuela. Supone evaluar con mayor especificidad las contribuciones familiares y parentales con relación a dos resultados que tienen como escenario el contexto escolar: el rendimiento académico y la aceptación de pares. Esta variable se propone como expresión última del impacto social generado mediante lo que se conoce como estatus sociométrico y que ubica al niño en una condición de pertenencia social en el interior del aula. Se presupone como un marcador del efecto final de la competencia social (Waters & Sroufe, 1983, citados en González et al., 2000).

### *Relaciones de amistad versus relaciones con pares*

Existe una diferencia conceptual y metodológica entre las relaciones de amistad de los niños y las relaciones de pares, que deberían denominarse relaciones entre niños, en forma más precisa. Pares o iguales sugiere que son de la misma edad. Iguales también puede sugerir equidad en otro atributo, como el género quizá. Sin embargo, el patrón de interacción con niños de la misma edad, de menor edad, o de mayor edad, del mismo género o de ambos sexos, es muy prevalente. Además presenta múltiples variaciones de acuerdo al desarrollo normativo. Las relaciones de amistad representan relaciones diádicas recíprocas con mayor lazo afectivo que las relaciones entre “pares”. Estas relaciones de amistad las diferencian patrones conductuales y afectivos. Existe mayor intensidad de la actividad social, mayor resolución de conflictos y un desempeño más efectivo de tareas. Las relaciones de amistad se caracterizan por propiedades de afiliación que exhiben reciprocidad e intimidad. Promueven el crecimiento social y emocional del niño. Lo anterior varía acorde a la edad de los participantes, a la fuerza de la relación y a la metodología de estudio (Newcomb & Bagwell, 1995).

### *Definición*

La competencia social se define como el juicio evaluativo respecto a la efectividad de un niño en una situación social dada (Davis, 1999). El juicio se basa, entonces, en la conducta social exhibida y también en la efectividad de la misma para lograr el objetivo social deseado. Se señala que el niño competente interactúa con los demás en forma socialmente aceptable, al grado en que el resultado de la interacción es mutuamente benéfico para todos los participantes de la interacción. Quizá el rasgo que distingue al constructo de competencia social de otros constructos del desarrollo social radica precisamente en que el efecto de la conducta en los “otros”, constituye, en mucho, su propiedad definitoria. La ubicación y la aceptación de la que goza dentro del grupo de pares o iguales, es congruente con esta definición no sólo por el comportamiento exhibido, sino por el efecto de este comportamiento en los demás (Hernández-Guzmán, 1999). Para ser “socialmente competente no basta con que una persona, despliegue habilidades consideradas por la cultura como pro sociales, sino que éstas sean eficaces promoviendo una respuesta de aceptación en los demás”.

En las relaciones de pares los niños se encuentran a la par en muchos aspectos, aunque no necesariamente en todos y cada uno de ellos. Estas relaciones varían de acuerdo a factores como la atracción, la familiaridad, los sentimientos de agrado y los intereses comunes. Pueden tomar formas sociales distintas tales como las de amigo, de conocido, de compañero de juego, de adversario, de compañero de salón de clase o de equipo (deportivo).

En la literatura de investigación (Hatzichristou, 1999), el estatus de pares, se define como el sitio en que es colocado un niño, en términos de la aceptación o rechazo social. Esta coedición se basa en el punto de vista de los miembros del grupo. Esto quiere decir que si se sugiere la aceptación de pares en términos de conductas concretas, éstas no siempre serían las mismas de grupo a grupo. Es por ello que resulta más ecológico medir el efecto o el impacto final de la conducta social. El grupo de pares es otro concepto que se define como el conjunto de socios con una estructura específica. En ella los miembros individuales tienen un sentido de pertenencia y sirve como punto de referencia o comparación entre unos y otros.

#### *Prevalencia e Impacto*

Mientras que la interacción niños-padres se supone indiscutiblemente relevante en el desarrollo social del niño, la atención puesta a las relaciones sociales con los pares ha sido subvaluada. Los datos de investigación sugieren que las relaciones sociales que establece un niño con otros niños y la aceptación de los mismos, parecen de la mayor relevancia en el ajuste social y en el desarrollo de la personalidad (Berndt, 1983, citado en González et al., 2000; Dekovic & Janssens, 1992). Existe un alto porcentaje de niños con problemas de aislamiento y/o de rechazo en la infancia (Asher & Dodge 1986, Newcomb & Bukowski, 1984). En la ciudad de México, se calculó que aproximadamente 30% de los niños de varias escuelas públicas ubicadas en zonas de marginación presentaron problemas de interacción con sus compañeros (Hernández-Guzmán & Sánchez-Sosa, 1996). Los datos también apoyan la noción de que el problema de la incompetencia social durante la niñez y la adolescencia constituye un precursor de la adaptación social ulterior y que se asocia con trastornos del funcionamiento personal, adaptativo y productivo (González, 2000). Pese a lo anterior, esto no se considera un problema en el país y menos aún se plantean programas de intervención por parte de las instituciones educativas o de los

prestadores de servicios de salud mental para los niños y adolescentes, con foco en esta problemática. También es importante señalar que existe un contraste entre la percepción de los profesionales respecto a las relaciones sociales de los niños y el informe a partir de los padres. A través de los escasos estudios epidemiológicos de síntomas psiquiátricos en niños y adolescentes, en la ciudad de México se observó que en una muestra representativa del D.F. de niños entre 4 y 16 años señalan, el síntoma “aislado” fué menos frecuente que otros síntomas. Sin embargo, constituyó el de mayor importancia clínica, y, mostró una mayor asociación con la percepción de necesidad de atención (Caraveo, Colmenares & Martínez, 2002).

El aislamiento social se ha asociado a problemas de tipo externalizado, como delincuencia y abuso de sustancias e internalizados como intento suicida y trastornos afectivos. También con el bajo rendimiento escolar (Feldman & Wentzel, 1990, Wentzel, 1991). En contraste, el desempeño manifiesto del niño dentro de su grupo social de iguales, interactuando y obteniendo de éste retroalimentación satisfactoria, es el componente que se asoció consistentemente con la autoestima elevada (Peretti & MacNair, 1987; Waters, Noyes, Vaughn & Ricks, 1985), el mejor rendimiento académico y los índices mas bajos de psicopatología en general (Babow & Rowe, 1992; Irvin & Maag, 1993; Kandel, Raveis & Davies, 1991).

La incompetencia social que se manifiesta en el rechazo o indiferencia de que es objeto un niño con respecto a sus pares lo coloca tanto en riesgo de problemas emocionales y conductuales más tarde, como de riesgo psicopatológico en la adultez. La hostilidad asociada frecuentemente al estatus de rechazo, es un estilo interpersonal que genera estrés. Las interacciones sociales conflictivas contribuyen a la enfermedad, tanto como la competencia social claramente traduce la habilidad de atraer y sostener un apoyo social y contribuye a la salud. Los niños que tienen malas relaciones con sus pares se encuentran en riesgo de desajuste social posterior, que se incluye el abandono de la escuela, la criminalidad y el trastorno psiquiátrico (Parker & Asher, 1987). El rechazo de pares se asoció a mayor cantidad de problemas académicos y conductuales (Dishion, 1990).

Se sugieren cuatro dimensiones de la “competencia” (social, académica, laboral y recreativa) y dos dimensiones “sintomáticas”, la externalizada y la internalizada como predictor de la adaptación adolescente (Morrison & Masten, 1991). Otros proponen que la aceptación de pares y la efectividad social se asocian a resultados adaptativos en términos amplios, tales como mejor salud mental o menos conducta

antisocial en adultos (Kohlberg et al., 1984, citado en Masten et al., 1995). También se sugiere la asociación positiva entre la competencia social con pares y la competencia laboral a cargo de la niñez tardía, la adolescencia y la adultez temprana (Masten et al., 1995).

En síntesis la interacción social se relaciona con resultados positivos y negativos que abarcan el funcionamiento social, el emocional y el cognoscitivo. La competencia social es parte integral de la salud mental en todos los periodos de vida.

#### *Medición de la competencia social y de la aceptación por pares*

Los investigadores han propuesto la evaluación de la competencia social en dos niveles (Kendall & Hollon, 1981, citados en González et al., 2000). El primero, debe especificar qué habilidades o conductas se van a evaluar. El segundo nivel, focaliza en el impacto de tal conducta en los actores sociales. Desde la perspectiva de este trabajo, se propuso la aceptación de pares como un indicador, indirecto, de la competencia social. Indirecto porque se reconoce que en la evaluación de la competencia social, subyace primariamente, la identificación de la naturaleza interactiva del constructo. De este modo, la dinámica de dicha interacción se explica, fundamentalmente por la observación directa, misma que posee una fuente de validez por sí misma. La limitante del alto costo en términos financieros y del método en sí mismo obliga a considerar medidas alternativas. Especialmente, cuando se planean un conjunto de medidas de otras variables hipotéticamente relacionadas (Davis, 1999). Dado que el rasgo que distingue al constructo de competencia social con relación a otros constructos del desarrollo social es el del efecto de la conducta en los “otros”, como su propiedad definitoria, en este trabajo se propone que, la aceptación de pares, evaluada mediante la nominación sociométrica, es una variable que razonablemente destaca dicho efecto social o impacto. Sin dejar de reconocer sus limitaciones como indicador aislado aunque viable, en conjunto con otras medidas hipotéticamente relacionadas. Desde luego para algunos autores, representa una medida “de segundo nivel” de la competencia social.

### *Nominación sociométrica en la medición de la aceptación por pares*

Los métodos de evaluación de las relaciones con pares, propuestos además de la observación directa, son la nominación y las escalas de evaluación sociométrica (Hatzichristou, 1999). Se encontraron correlaciones positivas entre las interacciones de los niños, las nominaciones de los compañeros y el juicio de los maestros. Otros refieren como hallazgo la falta de correlación entre estas medidas (González et al., 2000) y sólo la investigación futura podrá establecer con mayor precisión el papel que juega en la competencia social la nominación de los compañeros. Este método de medición parece representar una medida de las relaciones entre pares vigente y empíricamente aceptable. La sociometría (Moreno, 1934, citado en González, 2000), constituyó un esfuerzo por evaluar las estructuras sociales y la naturaleza de la relación del niño con su grupo de iguales. Se utilizó y ha utilizado ampliamente para medir el estatus del niño dentro del salón de clase. En la versión más sencilla de este método, cada niño en su salón de clase se somete al juicio social del resto de sus compañeros a través de las nominaciones positivas (en los niños, este juicio se reduce a “me gustaría jugar con...” y en los adolescentes “me gusta estar con”) o las negativas (“no me gusta jugar”...o “no me gusta estar con...”). Estas nominaciones recibidas eran otorgadas ya sea porque sus compañeros expresaban su gusto por jugar con ellos o por considerarlos sus amigos. Desde luego, debe reconocerse que las relaciones entre los compañeros no se reducen a este tipo de experiencia, sino que incluyen muchas otras. También se reconoce la distinción entre popularidad entendida como aceptación del niño por los elementos de su grupo y la amistad, como experiencia mutua, diádica y cercana. Esto es un ejemplo de diferenciación, de las relaciones entre pares hoy en día.

Las primeras investigaciones que definieron operacionalmente el estatus sociométrico se basaron en el número de nominaciones obtenidas. La aproximación unidimensional de este tipo de clasificación solamente consideró a dos tipos de niños. Aquellos con más nominaciones positivas (los más aceptados) y aquellos con menos nominaciones (los menos aceptados). Otros investigadores (Lemann & Solomon, 1952; Thompson & Powell, 1951, citados en Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993) encontraron que esta forma de categorizar era muy restringida y solicitaron tanto nominaciones positivas como nominaciones negativas, de esta manera se obtuvo a los

niños poco aceptados en este grupo. Se pudieron distinguir a aquellos niños que en forma activa no son del gusto de los otros niños, los rechazados. Este método de nominación permitió también identificar a aquellos otros niños que no obtuvieron ningún tipo de nominación por sus pares (ni positivas, ni negativas), a partir de lo que se distingue a los niños ignorados o indiferentes a los demás. Por otro lado, el uso de ambas nominaciones también hizo posible el reconocimiento de niños que recibían puntajes altos, positivos y negativos que denominaron controvertidos (Coie et al., 1982).

Dunnington (1957) y más tarde Peery (1979), citados en Newcomb et al. (1993), crean dos dimensiones más del estatus sociométrico a partir de la combinación de nominaciones positivas y negativas que permitieron evaluar la visibilidad social. El impacto social, se definió como la suma de nominaciones positivas y negativas. La preferencia social como la diferencia entre las nominaciones positivas y las nominaciones negativas.

Otra distinción importante entre los métodos sociométricos es respecto a si están basados en las calificaciones de los pares o en las nominaciones de los pares (Terry & Coie, 1991). En el caso del sistema de calificación, los compañeros califican a sus pares respecto a qué tanto les agradan o desagradan sus compañeros. Los datos se transforman en un puntaje promedio para cada individuo en el grupo, éste puntaje constituye un índice de estatus social en el grupo. En el sistema de nominaciones el sujeto identifica a un número reducido de pares, generalmente tres, con quien prefiere estar y un número similar de compañeros cuya compañía evitan. Estas nominaciones se totalizan y determinan el estatus en dos formas. O el estatus se determina directamente de estos totales positivos y negativos (Newcomb & Bukowski, 1983, citado por Terry & Coie, 1991) o estos dos totales se combinan para producir un índice de preferencia social y un índice de impacto social (Coie et al., 1982). Ambos métodos son bidimensionales, en contraste con el método, unidimensional, de calificación de pares.

El sistema de clasificación del estatus sociométrico desarrollado por Coie et al. (1982), se identifica como sistema CDC (por las iniciales de los apellidos de los autores). Se basa en un modelo de distribución normal en el cual las frecuencias absolutas de las nominaciones positivas y negativas obtenidas por cada uno de los niños son estandarizadas en nuevas variables llamadas de más aceptación (LM, like most, por sus siglas en inglés) y de menos aceptación (LL, like least), respectivamente. Con estas variables estandarizadas se calculan dos índices más. El primero de ellos, el

índice de preferencia social (IPS) se obtiene realizando la siguiente operación,  $LM - LL$ , es decir, se resta el puntaje de menos aceptación al puntaje de más aceptación. El segundo índice es el denominado de impacto social (IS) y se calcula,  $LM + LL$ , o sea, sumando los puntajes de más aceptación y menos aceptación. Estos dos nuevos índices son re-estandarizados. Con base en los índices calculados, IPS y IS, se obtienen seis grupos clasificados de la siguiente manera:

- a) Populares, niños con un IPS mayor que 1, puntajes de más aceptación mayores que 0 y de menos aceptación menores a 0.
- b) Rechazados, niños con un IPS menores de -1, puntajes de menos aceptación mayores que 0 y de más aceptación menores a 0.
- c) Ignorados, niños con IS menor que -1 y una frecuencia absoluta de nominaciones positivas de 0.
- d) Controvertidos, niños con IS mayor que 1 y ambos puntajes de más y menos aceptación mayores que 0.
- e) Promedio, niños con puntajes de IPS e IS dentro de un rango de -.05 a .05.
- f) Otros, todos los niños restantes. Es decir, aquellos niños que no cubrieron con los criterios de clasificación anteriormente citados.

Existen datos empíricos de que los correlatos que consisten en ser cooperativo, apoyador y atractivo físicamente se relacionan positivamente con la preferencia social y la relación negativa de esta variable con la disrupción y la agresión. El impacto social se asoció a conductas que se identificaron como activas, tanto con valencia positiva como negativa. Una aportación de este tipo de investigación fue enfatizar el grupo de niños controvertidos, previamente soslayado. En el se describieron a los niños que son percibidos como disruptivos y agresivos (como los rechazados) pero también son percibidos como líderes sociales (como los populares).

La evaluación de los distintos métodos de clasificación (Asher & Dodge, 1986), (French, 1990; Newcomb & Bukowski, 1983, citados en Terry & Coie, 1991), concluyó que la selección de método, depende en gran medida de los objetivos del investigador, dado que cada sistema maximiza diferentes propiedades. Con todo, los métodos bidimensionales son los recomendables dado que conducen a una mejor discriminación conductual. Se identificaron la proporción de niños en cada grupo de estatus, con variaciones acordes al sistema de clasificación sociométrica empleado. Se concluyó que existe una razonable similitud en la proporción de sujetos asignados a los grupos dependiendo de cada uno de los cuatro métodos empleados. El método NB

(Newcomb & Bukowski, 1983, citados en Terry & Coie, 1986)) es más riguroso en la identificación de los niños en los grupos extremos. El sistema CDC (Coie et al.) es el más estricto con respecto al grupo de niños ignorados. Estos métodos han probado tener características psicométricas similares. Ambos tienden a identificar a 7 a 11% de los niños como populares, 11 a 13% como rechazados, 9 a 15% como ignorados y 3 a 7% como controvertidos. Mientras que 60 a 65% se identifican como promedio (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1983).

La investigación típica del estatus sociométrico en el grupo de pares, se llevó a cabo en niños preescolares y de primaria. En adolescentes, las características conductuales sugirieron continuidad considerable con respecto a los hallazgos de los estudios en niños más pequeños, relativos a los correlatos conductuales de agrado y desagrado de los pares (Parkhurst & Asher, 1992). Las categorías típicas, descritas mediante este método, se señalan a continuación:

*Populares:* exhiben conductas pro sociales tales como baja agresividad y baja disruptividad, asertividad promedio. En la percepción de estos niños se les describe como amables, cooperativos, confiables y compasivos.

*Rechazados:* son niños agresivos, disruptivos y con falta de cualidades prosociales. Parkhurst y Asher (1992), coinciden con Rubin, LeMare y Lollis (1990) en la diferenciación de dos estilos. Un estilo que se denomina agresivo o externalizado. Estos niños inician un pleito fácilmente, son disruptivos, no son sometidos y exhiben timidez. No reportan sentimientos de soledad ni preocupación de ser humillados o rechazados. Se les describe también como hiperreactivos a las provocaciones. El otro estilo se denominó sometido o internalizado (“easy to push around”). En él, los niños exhiben puntuaciones en agresividad o disruptividad, muestran altos niveles de sentimientos de soledad y preocupación por ser objeto de humillación o rechazo. Se describen también como hipersensibles. Ambos se describen como incapaces de aceptar bromas.

*Controvertidos:* presentan altos puntajes de cualidades interactivas negativas y cualidades interactivas positivas promedio. *Ignorados:* no difieren de los estudiantes promedio en ninguna dimensión conductual.

Los rechazados y los populares difieren significativamente entre sí, pero en forma menos pronunciada cuando se compara con los estudiantes promedio. En contraste, experimentan más sentimientos de soledad que la mayoría de los otros grupos de edad. Información adicional del grupo ignorado (Coie & Kupersmidt, 1983)

evaluó patrones de conducta social en el grupo rechazado de niños en distintas situaciones sociales. Se sugirió que los rechazados son activos y aversivos. Físicamente, pueden no ser más aversivos que los promedio, pero empiezan las peleas. Los populares se enganchan en las normas de los escenarios y exhiben mayor conducta prosocial en los grupos no familiares. Los ignorados o aislados son los menos interactivos y aversivos. Son más visibles y activos en el grupo con miembros no familiarizados y parecen más afectados por un contexto social nuevo. Es importante señalar que en la adolescencia se sugieren diferencias entre los grupos menos acentuadas.

Estos resultados resaltan la importancia de diferenciar entre las conductas emergentes de un estatus social con aquellos comportamientos asociados con el mantenimiento del mismo. Es posible que la evaluación de estas diferencias sea provista a través de enfoques multi-método que combinen enfoques sociométricos y observacionales. En este último rubro, deben destacarse, la solidez de propuestas conceptuales y empíricas en nuestro país en el campo de la evaluación de los procesos de interacción social y su desarrollo en los escenarios escolares. Estos esfuerzos culminaron con el diseño y validación de estrategias de medición tales como el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales SOC-IS (Santoyo & Espinosa, 1987, citado en Santoyo & Espinosa, 2006). Recientemente, estos investigadores (Santoyo & Espinosa, 2006) señalaron que “la investigación contextual de los procesos de interacción social implica un esfuerzo para recoger información de diferentes niveles de análisis, una segunda etapa abarca proceder a la búsqueda de un proceso de integración o síntesis”. Reconocen la necesidad de tener enfoques a partir de métodos múltiples cuando se investigan procesos multidimensionales y complejos, tales como la organización del comportamiento expresada en la conducta social en un contexto determinado. Lo anterior implica más que identificar variables aisladas que se incrementan o decrementan.

Aunque la clasificación sociométrica se utilizó y utiliza ampliamente para medir el estatus del niño dentro del salón de clase, existen dos cuestionamientos que la literatura no resuelve claramente. ¿Es el estatus del niño un indicador del desempeño social?, ¿Constituye la sociometría un método válido y confiable para su medición?.

Con respecto a la primera pregunta la literatura de investigación señala que en la noción de competencia se alude al desempeño manifiesto del niño y por lo tanto, a la observación directa de su comportamiento. Un estándar de oro del desempeño social

debería incluir un sistema de medición a través de distintos métodos y de fuentes múltiples de obtención de los datos. Esto podría incluir los auto-informes, los auto-registros, la nominación de los compañeros, el juicio de los maestros, la observación en situaciones de interacción simulada, la solución de problemas hipotéticos y la entrevista dirigida. Aunque las técnicas sociométricas no constituyen un reflejo fiel de la conducta de los niños al interactuar con sus compañeros, y tienen un valor restringido (González, 2000) ya que no se basan en el desempeño manifiesto del niño, constituyen una medida confiable y válida en la evaluación de las relaciones de los niños con sus pares (Berndt, 1983, citado en González et al., 2000). Esta consideración se basa en supuestos como el que la conducta social manifiesta del niño explica, al menos parcialmente, su estatus. El niño que interactúa poco, difícilmente se torna popular, y tiende a ser ignorado. El niño rechazado falla en la interacción social exitosa. Aunque la diferencia entre niños populares e impopulares se debe, parcialmente a las habilidades diferenciales de tipo social, no es posible afirmar que las escasas habilidades sociales constituyen los únicos factores que explican la impopularidad en la niñez. Es importante destacar que a su vez, el ambiente social determina, parcialmente, la distribución en el estatus sociométrico. Pese a las controversias, los juicios de los profesores y la nominación de los compañeros siguen siendo un tipo de medición ampliamente utilizada. La segunda pregunta encuentra respuesta en el cúmulo de trabajos de investigación que han mantenido vigente esta forma de medición única, aunada a cuestionarios o a técnicas observacionales y que confirman las ventajas de los distintos métodos de nominación, para definir el estatus sociométrico entre niños. Estos autores señalan que mediante la comparación de estos métodos, se han confirmado sus propiedades psicométricas en términos de la estabilidad temporal, y de la validez discriminante (Terry & Coie, 1991). Aunque se señala la estabilidad temporal, la concordancia entre informantes (pares y maestros) es baja (Tomada & Schneider, 1997). Formas de análisis como el modelo jerárquico lineal (Chang, 2004) han permitido explorar nuevas relaciones entre variables que aluden al comportamiento social e identificar el papel de distintas variables mediadoras o moderadoras.

### *Hallazgos de investigación*

La contribución de factores contextuales de tipo distal ha evaluado variables típicas como el estatus socioeconómico, y su relación con el estatus sociométrico. Se propuso una relación entre el estatus de pobreza y el de rechazo por pares (Dishion, 1990). De esta manera, otro autor (Bonn, 1995) reportó un hallazgo similar y propuso que la dificultad económica es el más determinante de los factores que explican el estatus sociométrico de un niño. Los niños rechazados con mayor frecuencia provienen de hogares en los que existe hacinamiento, eventos vitales como enfermedad grave o muerte de algún miembro familiar y violencia dentro y fuera de la familia. y preadolescentes.

Otro factor distal es la escuela. En particular, el aula, sitio donde finalmente se lleva a cabo la medición sociométrica y que presenta una dinámica que en sí misma ha sido poco explorada. Chang (2004) Los datos a partir de un modelo contextual-social exploraron las normas conductuales en el salón de clase y apoyan el que estas fortalecen una asociación positiva o atenúan una asociación negativa entre la conducta (prosocial, de aislamiento o de agresividad) y la aceptación de los pares. En un salón de clases, con altos niveles de aislamiento, los niños se tornan más aceptantes a esta conducta. Esta perspectiva es particularmente interesante en el caso de los adolescentes. La formación de relaciones sociales en el adolescente refleja que al adolescente le gusta lo que al grupo le gusta. Se concluye que se requieren conceptualizaciones alternativas de las relaciones con pares, dado que reflejen tanto las variaciones individuales como contextuales.

A nivel de la familia como agente socializador, se ha propuesto una contribución del vínculo seguro a la aceptación de pares y a la competencia social evaluada por maestros (Waters, Wippman & Sroufe, 1979, Putallaz, 1987). Se sugiere que cuando existe una percepción de mayor seguridad, los niños reciben más aceptación de sus pares, experimentan menos sentimiento de soledad y exhiben relaciones con pares, de mayor reciprocidad. En las interacciones observadas se señaló que los niños con vínculos seguros se describieron más responsables, menos críticos y con más compañerismo con los pares (Kerns, Klepac & Cole, 1996). Estos resultados han recibido apoyo de otros estudios, (Pettit, Bates & Dodge, 2001).

Otros patrones de la interacción padres-hijo, distintos al vínculo, sugirieron que las madres que interactuaban con sus hijos en una forma positiva, y se preocupaban

tanto por sus sentimientos como por los de sus hijos, tenían hijos que recibían mayor aceptación en su grupo de pares.

La relación entre estilos de crianza parental, las conductas prosociales y el estatus sociométrico aportó datos de que los niños rechazados y populares tenían diferentes experiencias familiares. Los padres de los niños populares con mayor probabilidad adoptarían un estilo de crianza autoritativo democrático al interactuar con sus hijos. Esto es, recurren a más reforzadores positivos, utilizan estrategias verbales indirectas y persuasivas como sugerencias, explicaciones, etc., lo que a su vez provee de mayor apoyo y compromiso. En contraste, los padres de los niños rechazados adoptarían un estilo parental autoritario-restrictivo. Intentan influir en la conducta de sus hijos a través de las prohibiciones, las órdenes y el control físico (Dekovic y Janssens, 1992). Los resultados sugirieron que la conducta pro social es sólo parte de la explicación de la asociación entre los estilos de crianza y el estatus ya que la crianza impacta en el estatus independientemente de la conducta pro social. De ahí que sea necesario explorar otras vías tales como los patrones de acercamiento social, la forma de mantener e iniciar las relaciones sociales, las estrategias para la resolución de conflictos, etc. Las vías de influencia padres-estatus sociométrico son múltiples. La literatura señala que la percepción de calidez o aceptación es una. Otras, consideran aspectos como el adiestramiento en las habilidades de interacción social, el modelamiento apropiado de la conducta, y el sistema de castigo y recompensa asociados a distintos tipos de conducta social (Putallaz & Heflin, 1989). El apoyo parental durante la etapa preescolar se traduce en una enseñanza de tipo proactiva, discusiones tranquilas durante las situaciones disciplinarias, calidez o aceptación emocional, interés general en las actividades y amistades del niño. Lo anterior contribuye al ajuste conductual, social y académico al término de la primaria. Los niños expuestos a mucho estrés familiar, como en condiciones de pobreza o en familias mono parentales, muestran un decremento en el apoyo parental, el cual representó un riesgo de presentar desenlaces negativos más tardíamente. La complejidad de la contribución parental se pone de manifiesto otros datos de investigación (MacKinnon-Lewis, Starnes, Volling & Johnson, 1997). La evaluación de las percepciones parentales de los varones, las influencias de los hermanos y al estatus sociométrico, sugirieron que los niños nominados como rechazados tienen hermanos que se perciben como agresivos con mayor frecuencia. A su vez, éstos se asociaban con madres mas rechazantes. Aunque los padres no ejercieron directamente

influencia en la agresividad entre hermanos, si ejercieron una influencia a través de la madre. Ésta se muestra más rechazante cuando existe un padre menos aceptante. Es decir, la agresividad filial (entre hermanos) media la asociación entre el rechazo materno, y la agresividad con pares. Esta es, a su vez, mediadora de la baja aceptación de los pares.

La literatura de investigación sociométrico aportó datos suficientes para reconocer y diferenciar conductual y afectivamente que los perfiles de rechazado y de ignorado estaban claramente relacionados con los desenlaces desadaptativos. El perfil de rechazo exhibe a un niño que se distingue, que es advertido por los demás, que impacta en el contexto, aunque negativamente. Los niños no gustan de estar con él. Subyacente a las estrategias agresivas y disruptivas a las que recurre, se encuentra la impulsividad. Este niño también experimenta sentimientos importantes de soledad. El niño rechazado exhibe mayor grado de agresividad tanto abierta como “relacional”. En el caso de las niñas, se les atribuye mayor grado de agresividad relacional, con variaciones culturales (Tomada & Schneider, 1997). El niño aislado exhibió un perfil distinto. Estos niños se caracterizaron por carecer de amigos, pese a que no son particularmente rechazados por sus compañeros. Su comportamiento social puede parecer normal en condiciones de familiaridad, pero en situaciones nuevas su timidez se hace evidente. Más que la carencia de habilidades sociales, lo que subyace a este perfil es el miedo a la interacción social y a las situaciones de desempeño frente a otros. Lo anterior genera inhibición, aislamiento, evitación de la situación social y eventualmente reacciones “catastróficas” como el llanto o el berrinche.

Respecto a las diferencias de género en el proceso de las relaciones con los pares, se encuentran aspectos del estilo cognitivo-social, respuestas al estrés y al estilo de afrontamiento, y la provisión de amistad o afecto (Rose & Rudolph, 2006). Las niñas se involucran más fácilmente en interacciones de tipo pro social como la conversación y la apertura. Son más propensas a poner un énfasis en las metas u objetivos guiadas por la unión entre ellas. Se les señala más sensibles al malestar de otros; aunque se exponen a un rango más amplio de estresores tanto en el grupo amplio de pares como en las relaciones de amistad. Pese a lo anterior, son más propensas a buscar apoyo, a expresar las emociones y a rumiar en respuesta al estrés. Reciben mayor nivel de recursos y provisiones emocionales en las relaciones de amistad. En contraste, los niños interactúan en grupos de lúdicos más amplios, con jerarquías de dominio bien definidas. Se involucran en un tipo de juego más

competitivo, más rudo y agitado. Enfatizan la importancia de las metas de dominio y de interés propio. Aunque se exponen a un mayor grado de victimización verbal y física directa de los pares usan más frecuentemente el humor en respuesta al estrés. Reciben menor provisión de recursos emocionales en las relaciones de amistad. Como se observa, es posible que los procesos relacionales característicos de las mujeres contribuyan al desarrollo de las relaciones íntimas y de la inhibición de la conducta antisocial. Sin embargo incrementan la vulnerabilidad a las dificultades emocionales. A su vez, los procesos relacionales de los varones es posible que interfieran con el desarrollo de las relaciones íntimas y contribuyan a los problemas conductuales. A cambio pueden fortalecer el desarrollo de las relaciones basadas en el grupo y así generen protección contra las dificultades emocionales. Aunque el conocimiento es aún insuficiente respecto a las diferencias genéricas así como el papel de la contribución femenina y masculina en los grupos de pares, a lo largo del desarrollo.

Algunos datos de la investigación respecto a las diferencias de género exploraron la relación entre el estilo de resolución de problemas sociales, el estatus sociométrico de rechazo y la presencia de agresión. En presencia de agresión o sin ella, los niños rechazados más que las niñas, muestran dificultad para responder en forma positiva a la solución de problemas sociales. Por ejemplo utilizan menos respuestas verbales de tipo asertivo (Rabiner, Lenhart & Lochman, 1990).

Las metas sociales, bajo las dimensiones de admiración/asertividad (agénicas) y de cercanía con los otros (comunalidad), se exploraron con relación a su poder predictivo, en relación a de las conductas prosociales, de aislamiento o de agresividad. Se resaltan los ciclos cognitivo-conductuales, a través de los cuales la cognición social desemboca en hechos interpersonales. Éstos confirman y apoyan las estructuras cognoscitivas. Los cambios del estatus de aceptación y de rechazo preceden a los cambios en la agresividad y la conducta prosocial (Ojanen, Gronroos & Salmivalli, 2005).

La investigación futura debe profundizar en el otro subgrupo de niños que utilizan estrategias coercitivas y prosociales, tienen buena teoría de la mente y no son necesariamente rechazados, sino populares. Esta visión contrasta con la de “déficits de habilidades sociales”. La relevancia de las cogniciones se apoya también en otros datos (Wentzel & Erdley, 1993). Se sugiere que las estrategias de conocimiento apropiadas se relacionan con la conducta prosocial. Ésta, a su vez, es mediadora de la aceptación de pares. La habilidad para generar estrategias resolutivas de problemas en

situaciones de desafío social, se perciben como conductas de aceptación. Las estrategias inapropiadas despliegan conductas antisociales que preceden al rechazo (Bear & Rys, 1994). Otros aspectos cognitivos que se han evaluado han sido las relaciones entre las competencias sociales en el salón de clases, el razonamiento moral y el estatus sociométrico. Esta relación se propuso que sea mas poderosa en los varones. El razonamiento de tipo hedonista, orientado por ganancias y “hacia sí mismo”, se asoció con la disminución de competencias sociales y con la presencia de conductas tipo “acting out”. Lo anterior genera rechazo de los pares. La conclusión enfatiza que los déficits cognitivo-sociales constituyen una de las vías del rechazo social.

Con respecto a los desenlaces en la edad adulta, algunos datos de investigación (Bagwell, Schmidt, Newcomb y Bukowski, 2001) apoyan el papel predictor de que la amistad y el rechazo de los pares. Una relación de reciprocidad y de menor grado de rechazo se asoció a un mejor estatus de vida. Mientras que los mayores niveles de rechazo, se ligaron a los niveles mas bajos de desempeño académico, de competencia vocacional, de nivel de aspiraciones y de la participación en actividades escolares.

La relación entre la competencia social y el rendimiento académico se ha investigó por Wentzel (1991). Los datos señalan que la competencia social constituye un predictor del desempeño académico (Wentzel, 1991). Los niños aceptados por los pares despliegan una conducta pro social, así como formas responsables de comportamiento en la escuela. Tienden a ser niños con un alto desempeño. Los niños rechazados y agresivos están en riesgo de fracaso escolar. Los aspectos intra-personales de la competencia social, del establecimiento de las metas sociales, de la capacidad de resolver problemas, de los sentimientos de apoyo social y de la confianza, se asociaron a la realización intelectual. De acuerdo a estos datos de investigación, se propuso que el rendimiento académico medido por el promedio académico reflejaba más el aprendizaje que requería del esfuerzo y de la persistencia en el aula. En contraste las pruebas estandarizadas de rendimiento académico reflejarían más las habilidades básicas en un momento dado, “sin influencia social”. En esta investigación la competencia social se exploró en forma múltiple a través de variables como la conducta social responsable, el estatus sociométrico y los procesos de auto-regulación. Estos aluden al establecimiento de metas, a la confianza interpersonal y al estilo de resolución de problemas. Los hallazgos sugirieron una asociación entre los tres aspectos de la competencia social y el rendimiento

académico. Wentzel también propuso que la conducta social responsable mediaba las relaciones entre el promedio escolar y los otros dos aspectos de la competencia social. Esta conducta social se relacionó con el estatus dada la asociación con aspectos como el ser socialmente responsable, poseer confianza interpersonal y exhibir un estilo de resolución de problemas sociales. Masten et al., (1995) propusieron que el rendimiento académico y la competencia social mostraban continuidad moderada a lo largo del tiempo. En contraste, por ejemplo, con la conducta antisocial. Aunque es importante resaltar que las interrelaciones transversales entre las variables, académica, de conducta y de competencia cambiaron sustantivamente a lo largo del tiempo. En la adolescencia, la aceptación por pares no se relacionó con la competencia académica y la conducta. Según los autores, pudo haber sido un artefacto de la medición de la competencia social. De acuerdo a esta perspectiva, en la niñez las mediciones enfatizan la aceptación de pares en el aula, mientras que en la adolescencia, el éxito social tiene un énfasis que se asocia a las redes sociales o auto-elegidas. Este hallazgo también lo reportó Luthar (1991).

El estatus de un niño, (aislado o rechazado), debe considerarse en términos interactivos. El adolescente o el niño aislado, permanecen al margen de un intercambio social satisfactorio o exitoso. Tienden, con el tiempo, a presentar rechazo hacia la situación escolar. Paradójicamente, perderán acceso paulatino precisamente a oportunidades en las que aprendería nuevas habilidades sociales y se practicarían las ya adquiridas, exacerbándose, aún más, su incompetencia social. En contraste los niños que han desarrollado habilidades de interacción operan dentro de un círculo social que se auto perpetúa, el cual refuerza su competencia y estimula su crecimiento (Hatch, 1987).

El adolescente con rechazo exhibe fracaso para interpretar eficazmente las señales sociales de los compañeros, y genera conductas inapropiadas al contexto social. Respuestas que son agresivas e ineficaces. La respuesta contextual, mantiene, perpetúa y agrava el comportamiento disfuncional. Esta reacción no sólo proviene de los compañeros sino puede incluir a los profesores y a la dinámica del salón de clases.

La mayor exactitud en la medición de la competencia social corresponde a la observación de la interacción. Aunque ideal, esta técnica puede consumir mucho tiempo y dinero, por lo que al reevaluar el valor potencial de las nominaciones sociométricas, se propone la utilización de este método, en virtud de constituir una medida vigente aunque perfectible. Aunque se aconseja ser cauteloso en la

interpretación de los resultados como dato inequívoco y equivalente de desempeño social manifiesto.

El logro académico y la competencia social constituyen variables cruciales en los desenlaces adultos, de ahí el interés en estos dos desenlaces adolescentes. Se reconoce la enorme variabilidad de desenlaces en el desarrollo como una consecuencia necesaria de la complejidad en las interacciones entre las múltiples influencias en el desarrollo conductual (Wachs, 2000, citado en Bradley et al., 2001). Desde luego el papel de la influencia parental no parece simple y directo, sino más bien complejo y altamente diferenciado.

De ahí que esta propuesta tiene como propósito someter a prueba un modelo contextual para examinar la relación entre las variables que potencialmente medían entre las percepciones dístales y estos desenlaces con foco en el nivel familiar. Este contexto proximal se diferencia a través de las variables de clima social de la familia, de los estilos de crianza y de la implicación de los padres en los estudios. Previo a la evaluación de este modelo se explorará la viabilidad psicométrica de los instrumentos de medición cuyos datos de validez o confiabilidad se encontraron escasamente reportados en la literatura, de investigación en México y que previamente se evaluaron en un estudio piloto.

## Capítulo 8. Estudio piloto

Aún cuando en nuestro país se han hecho esfuerzos en el desarrollo, la evaluación o la validación psicométrica de instrumentos que miden el funcionamiento familiar (Atri, 1993; Ayala et al., 2002) y la crianza (Benítez, Chávez & Ontiveros, 2005; Jiménez-Ambriz et al., 2001; Solís-Cámara et al., 2002), los datos de investigación con foco en la percepción de los adolescentes o de los niños, son escasos. Particularmente, si el interés se centra en aquellos instrumentos cuyas propiedades psicométricas o datos de investigación se hayan podido difundir en la literatura internacional o posean ventaja transcultural debido a que cuentan con datos comparativos entre países. Aún en este último caso, un instrumento utilizado en Guatemala puede no ser necesariamente válido para México, por lo que aún así se torna indispensable tanto su adecuación cultural como la comprobación empírica de la validez y la confiabilidad del instrumento en la muestra que se propone estudiar.

Entre los instrumentos más utilizados a nivel internacional se encuentran la Escala de Clima Social Familiar, FES (Family Environment Scale, Moos, 1984) y el EMBU o Eгна Minnen Beträffande Uppfostran; acrónimo sueco de “Mis recuerdos de crianza” (Arrindell et al., 1983; Castro et al., 1993; Perris et al., 1980) para percepción del ambiente familiar y de crianza, respectivamente. En el caso del FES fue el único de los dos instrumentos, del cual se encontraron datos respecto a su uso por investigadores mexicanos, aunque no en muestras de adolescentes. En el caso del EMBU, los datos de validez y confiabilidad se informan en muestras de Guatemala, Venezuela y España. Sólo recientemente Aguilar, Sarmiento, Valencia y Romero (2007) y Aguilar, Valencia y Lemus, (2007) informaron de su utilización en México. De ahí que, resulte necesario evaluar la adecuación cultural, pilotear su uso y aportar datos de la viabilidad psicométrica en los adolescentes de la muestra de estudio. En este capítulo se presentan los datos de la adaptación y el piloteo de ambos instrumentos conforme a la versión española de los mismos.

### *Adaptación*

Resultado de una revisión de la literatura sobre estudios que utilizaron el FES como medida de clima familiar, se encontró que Ayala et al., (2002) reportaron la

confiabilidad de algunas de las escalas del instrumento, sin embargo su uso se circunscribió a una muestra de niños de educación básica y sus padres. Tampoco se encontraron datos publicados con relación al uso y/o la validación del FES en adolescentes en nuestro país.

De igual manera, en el caso del EMBU aplicado a población mexicana, no se encontraron estudios que reportaran datos sobre su validez sólo la confiabilidad en términos de consistencia interna por el grupo de Aguilar, Sarmiento, Valencia y Romero (2007) y Aguilar, Valencia y Lemus, (2007). Por lo tanto un primer propósito de esta investigación fue contar con una versión del FES y del EMBU para adolescentes mexicanos a través de la adecuación cultural, al español de México, de la versión española, mediante la opinión de expertos y, además, se planeó pilotear ambas escalas en sujetos con edades entre los 12 y los 13 años de edad, y posteriormente someter a prueba las propiedades psicométricas en términos de la confiabilidad y la validez mismo.

Con el propósito de llevara cabo la adecuación cultural de las versiones españolas tanto del FES (Moos, 1984), como del EMBU-I (Castro et al., 1993) se pidió la colaboración de dos expertos investigadores en la construcción de instrumentos de medición psicológica en adolescentes, con el objetivo de que llevaran a cabo la revisión, tanto de las instrucciones como del contenido y el estilo de redacción, de cada uno de los 90 reactivos del FES y de los 41 reactivos del EMBU-I. Se solicitó la lectura de las instrucciones, y los reactivos, solicitándoseles respetar, al máximo, el significado original de la pregunta y considerando que serían leídos por adolescentes mexicanos cuyas edades fluctuarían entre los 12 y los 15 años de edad. Se atendió puntualmente las recomendaciones referentes a las equivalencias de términos, o sinónimos de las palabras sugeridos, por aquellas de uso más común en el español de México. Las recomendaciones propuestas se recogieron por escrito y las adecuaciones se presentan a continuación para cada uno de los instrumentos señalados.

*1) FES (Family Environment Scale, Moos, 1984).*

El FES o escala de clima social familiar constituye una medida de auto-informe ampliamente utilizada por clínicos e investigadores para evaluar el clima social familiar. Incluye tres dimensiones, de relaciones familiares, de crecimiento personal y de mantenimiento del sistema a través de 10 escalas, que examinan las percepciones de

cada miembro familiar respecto a la familia, en tres formas posibles: como es (real), como sería en una situación perfecta (ideal) y como probablemente sería en nuevas situaciones (esperada). El FES se ha utilizado ampliamente en los escenarios clínicos para facilitar la orientación y psicoterapia familiar, para enseñar a los clínicos y a los evaluadores programas acerca de los sistemas familiares y en la evaluación de programas. Se ha recomendado su uso para proveer de orientación individual y familiar, y en la investigación como medida del clima social en la unidad familiar y también en la evaluación de programas. Se sugiere la aplicación a partir de los 11 años de edad hasta la adultez, y una escolaridad mínima de 6° año en adelante

En el caso del FES también se utilizó la versión española del mismo (Family Environment Scale, Moos, 1984) que consta de 90 reactivos agrupados en 10 escalas que miden tres dimensiones de la percepción del clima social familiar. Las escalas que corresponden a cada una de las dimensiones se señalan a continuación: 1. Dimensión de Relaciones Familiares: escalas de Cohesión, Expresividad y Conflicto. 2. Dimensión de Crecimiento Personal: escalas de Independencia, Orientación al Logro, Orientación Intelectual- Cultural, Orientación Activa-Recreacional y Énfasis Moral-Religioso. 3. Dimensión de Mantenimiento del Sistema: escalas de Control y de Organización.

El instrumento se encuentra organizado de tal manera que los primeros 10 reactivos están representados por un reactivo correspondiente y sucesivo de cada una de las escalas en el orden señalado (cohesión, expresividad, conflicto, independencia, orientación al logro, orientación intelectual-cultural, orientación activa-recreacional, énfasis moral-religioso, control y organización). Este orden se repite a lo largo de los 90 reactivos.

Para el caso del FES, los expertos investigadores sugirieron cambios en 10 de los 90 reactivos, debido a que, en su opinión, los términos o el orden gramatical de los enunciados, resultaban poco familiares en México. En la Tabla 3 se señalan las adecuaciones propuestas.

Tabla 3.  
Reactivos de la versión española del FES (Moos, 1984), adaptados por expertos.

No. de reactivo	Versión española:	Adaptación sugerida:
(3)	En nuestra familia <b>reñimos</b> mucho.	En nuestra familia <b>peleamos</b> mucho.
(8)	Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad <b>a los cultos de la iglesia.</b>	Los miembros de la familia asistimos con bastante regularidad <b>a la iglesia o a misa.</b>
(9)	Las actividades de nuestra familia se <b>planifican</b> cuidadosamente.	Las actividades de nuestra familia se <b>planean</b> cuidadosamente.
(13)	En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros <b>enfados.</b>	En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros <b>enojos.</b>
(16)	Casi nunca asistimos a conferencias, <b>funciones</b> o conciertos.	Casi nunca asistimos a conferencias, <b>eventos artísticos</b> o conciertos.
(18)	En mi casa <b>no rezamos</b> en familia.	En mi casa <b>rezamos</b> en familia.
(23)	En casa a veces nos <b>enfadamos</b> tanto que golpeamos o rompemos algo.	En casa a veces nos <b>enojamos</b> tanto que golpeamos o rompemos algo.
(33)	Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros <b>enfados.</b>	Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros <b>enojos.</b>
(37)	Vamos a menudo al cine, a <b>competiciones deportivas</b> , excursiones, etc.	Vamos a menudo al cine, a <b>eventos deportivos</b> , excursiones, etc.
(47)	En mi casa, todos tenemos una o dos <b>aficiones.</b>	En mi casa, todos tenemos uno o dos <b>hobbies.</b>

2) *EMBU-I (Egna Minnen Beträffande Uppfostran-Children, Castro et al., 1993).*

El EMBU constituye una medida de auto-reporte psicométricamente sólida que fue desarrollada por Perris et al. (1980), para la evaluación de los recuerdos de adultos respecto a la crianza ejercida por los padres. Una crítica importante hacia el EMBU fue que los adultos informaban retrospectivamente la percepción de la crianza parental. De ahí que desde 1980 a la fecha, se llevaron a cabo investigaciones que reportaron criterios tanto de la validez como de la confiabilidad del EMBU en diversas muestras y grupos de edad, incluyendo niños y adolescentes en todos los continentes (Europa, Asia y Latinoamérica). Los resultados de estos estudios indican que tres de las cuatro dimensiones del instrumento original, calidez, rechazo y control se mantienen

constantes en los diferentes grupos de edad. La escala de favoritismo, por su parte, fue la escala que ha exhibido la mayor inestabilidad psicométrica. Por lo que, en general, se reconoce al EMBU como un instrumento válido y confiable entre naciones. Por otro lado, también es importante puntualizar que los datos de investigación sugieren que las percepciones de crianza reportadas por los niños o los adolescentes constituyen un mejor predictor del funcionamiento posterior de los hijos, en contraste con las percepciones de la crianza a través del informe de los padres (Markus et al., 2003). Por tal motivo y dado que el foco de la presente investigación lo constituyen las percepciones de los adolescentes, el interés se centró en el EMBU-I.

Los expertos propusieron una equivalencia de términos en 7 de los 41 reactivos del EMBU-I por palabras de uso más común en México. En la Tabla 4 se resumen estas modificaciones sugeridas para cada uno de los 7 reactivos y se resaltan en negritas la equivalencia de término recomendada.

Tabla 4  
Reactivos de la versión española del EMBU-I (Castro et al., 1993), adaptados por expertos

No. de Reactivo	Versión española:	Adaptación sugerida:
(1)	¿Te dicen tus padres que te quieren y te abrazan <b>o</b> te besan?	¿Te dicen tus padres que te quieren y te abrazan <b>y</b> te besan?
(17)	¿Te demuestran tus padres que están contentos <b>de ti</b> ?	¿Te demuestran tus padres que están contentos <b>contigo</b> ?
(20)	¿Quieren tus padres que les <b>expliques</b> tus secretos?	¿Quieren tus padres que les <b>cuentes</b> tus secretos?
(25)	¿Hacen algo tus padres para que <b>te lo</b> pases bien y aprendas cosas (por ejemplo, comprarte libros, procurar que salgas de excursión, etc.)?	¿Hacen algo tus padres para que aprendas cosas y <b>te la</b> pases bien (por ejemplo comprarte libros, procurar que salgas de excursión, etc.)?
(31)	¿Te <b>riñen</b> tus padres o te llaman <b>gandul</b> delante de otras personas?	¿Te <b>regañan</b> tus padres o te llaman <b>holgazán</b> delante de otras personas?
(36)	¿Tienen <b>demasiado miedo tus padres</b> de que a ti te pase algo malo?	¿Tienen <b>tus padres mucho miedo</b> de que a ti te pase algo malo?
(40)	¿ <b>Echan la culpa tus padres</b> a tus hermanos de cosas que has hecho tú?	¿ <b>Tus padres culpan</b> a tus hermanos de cosas que has hecho tú?

### *Piloteo*

Con el propósito de evaluar la utilización del FES y del EMBU-I adaptados por los expertos en un pequeño grupo de adolescentes, se planteó un piloteo en una muestra pequeña de niños y niñas de 12 y 13 años con el objetivo de examinar la “legibilidad” y comprensión de los reactivos.

### *Método*

#### *Participantes*

Participaron voluntariamente 36 adolescentes de ambos sexos, estudiantes de 1° y 2° de secundaria, de nivel socioeconómico bajo y medio bajo, y cuyo domicilio se encontraba dentro de la zona Metropolitana del D. F.

#### *Instrumentos*

1. FES (Family Environment Scale, Moos, 1984) o escala de clima social familiar. Es un instrumento de 90 reactivos, organizados en 10 escalas, cada subescala posee 9 reactivos. El formato de respuesta es de tipo dicotómico y 1 corresponde con la opción de verdadero o casi siempre verdadero y 2 corresponde a la opción de falso o casi siempre falso. La versión española adaptada mediante las recomendaciones de los expertos que se señalaron en el cuadro correspondiente fue utilizada en los adolescentes participantes.

2. EMBU-I (Castro et al., 1993; Muris et al., 2003). Es un instrumento autoaplicable que evalúa la percepción de la crianza a través de cuatro dimensiones: aceptación, rechazo control y favoritismo. Cada una de ellas con 15, 11, 10 y 5 reactivos, respectivamente. Se utilizó la versión española de niños y adolescentes con las modificaciones al español de México recomendadas por los expertos que se señalaron en el cuadro correspondiente. El EMBU-I consta de 41 reactivos en formato tipo Likert donde 4= siempre o casi siempre y 1=no o nunca. La versión española del EMBU-I mantiene el mismo formato de preguntas de la versión de adultos y opción de

respuestas, con el fin de mantener el significado original de cada pregunta. Castro et al. (1993) simplificó esta versión cambiando solamente los verbos al tiempo presente.

### *Procedimiento*

Una vez concluida la revisión y corrección de la versión para adolescentes mexicanos a cargo de los expertos, se les pidió a los adolescentes que respondieran ambos cuestionarios, tanto el FES como el EMBU, previa autorización de sus padres. La aplicación se llevó a cabo de manera individual, apegada a las instrucciones de los instrumentos y en un lugar conveniente dentro del domicilio del adolescente. El instrumento es auto-aplicable y el encuestador permaneció al lado de los adolescentes durante todo el tiempo que tomó responder los cuestionarios (aproximadamente 20 min.) y aclaró cualquier duda con respecto a la forma de contestarlos.

### *Resultados*

1) *FES*: los adolescentes manifestaron dificultades en la comprensión de 20 de los reactivos del FES y se realizaron en ellos, modificaciones que se basaron principalmente en la escasa familiaridad con alguna palabra, y por tanto se proveyó un sinónimo de uso más coloquial o bien se solicitó que se les ilustrara la aseveración con algún ejemplo para facilitar la comprensión del reactivo.

En 6 de los reactivos se buscaron palabras equivalentes que resultaran de mayor familiaridad al ser leídas por los adolescentes. En la Tabla 5 se muestran las adaptaciones que se realizaron a estos reactivos.

Tabla 5.

Versión modificada del piloteo de adolescentes del FES. Términos más comunes.

No. de reactivo	Versión adaptada por expertos:	Adaptación sugerida por adolescentes:
(47)	En mi casa, todos tenemos uno o dos hobbies.	En mi casa, todos tenemos uno o dos pasatiempos.
(73)	Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros	En mi familia estamos peleados unos con otros.
(80)	En mi casa las normas son bastante inflexibles	En mi casa las normas son muy duras, no se cambian tan fácil.
(83)	En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.	En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando el volumen de la voz.
(85)	En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o el estudio.	En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra forma de hacer el estudio o el trabajo.
(89)	En mi casa, de ordinario, la mesa se recoge inmediatamente después de comer.	En mi casa, a diario se recoge la mesa inmediatamente después de comer.

En 14 de los reactivos se agregaron ejemplos para la mejor comprensión del enunciado, con base en las sugerencias de los adolescentes. Lo anterior se ilustra en la Tabla 6.

Tabla 6  
 Versión modificada del piloteo de adolescentes del FES. Adición de ejemplos.

No. de reactivo	Versión adaptada por expertos:	Adaptación sugerida por adolescentes:
(11)	Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato”.	Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato” (ej.: no hacemos nada, se pasan las horas sin ninguna actividad).
(20)	En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.	En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir (ej.: comer o dormir a una hora determinada, ver televisión o salir con amigos en determinados días, etc.).
(21)	Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.	Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa (ej.: el arreglo de la casa, la limpieza, tareas en el hogar, etc.).
(26)	En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.	En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente. (ej.: como patinar, andar en bicicleta, computación, ingles, tocar guitarra, etc.).
(30)	En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.	En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones (ej.: como papá o mamá).
(36)	Nos interesan poco las actividades culturales.	Nos interesan poco las actividades culturales (ej.: como cine, teatro, conciertos, etc.).
(40)	En casa las cosas se hacen de una forma establecida.	En casa las cosas se hacen de una forma establecida (ej.: siempre lo mismo).
(46)	En mi casa casi nunca tenemos pláticas intelectuales.	En mi casa casi nunca tenemos pláticas intelectuales (ej.: sobre ciencia, tecnología, o literatura).
(50)	En mi casa se da mucha importancia en cumplir las normas.	En mi casa se da mucha importancia en cumplir las normas (ej.: horas de llegada, de comida, etc.).
(57)	Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o de la escuela.	Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o de la escuela (ej.: natación, basketbool, música, etc.).
(61)	En mi familia hay poco espíritu de grupo.	En mi familia hay poco espíritu de grupo (ej.: hay poco “todos para uno y uno para todos”).

2) EMBU-I: en el piloteo del instrumento en el que participaron los adolescentes, se encontraron dos principales circunstancias de duda que se reportaron con mayor frecuencia. Estas dudas se relacionaron, por un lado, con aspectos tales como si el cuestionamiento era relativo al padre o a la madre; por el otro, se solicitaba

aclarar el significado de alguna palabra que resultaba poco común (ejemplo: holgazán).

De acuerdo con los comentarios de los participantes durante la aplicación y a lo largo de la sesión, se modificaron todas las preguntas en formato, transformando lo que era una sola pregunta, en dos de tal forma que se hicieran específicas las respuestas con respecto a ambos padres. Es decir, el cuestionario duplicó sus reactivos al contemplar la misma pregunta, pero con dos alternativas de respuesta, una con referencia al padre y otra a la madre.

En la Tabla 7 se muestra un ejemplo de esta modificación al reactivo 1 pero que fue hecha a todo el cuestionario.

Tabla 7.  
Ejemplo de modificaciones a los reactivos del EMBU-I.

Contenido
Reactivo 1: ¿Te dicen tus padres que te quieren y te abrazan y te besan?
Reactivo 1: ¿Te dice tu papá que te quiere y te abraza y te besa?
Reactivo 2: ¿Te dice tu mamá que te quiere y te abraza y te besa?

Por otro lado, en 4 de los 41 reactivos, se cambiaron algunas palabras que no se entendían, por términos equivalentes a palabras de uso más cotidiano. Estos cambios se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8.  
Reactivos modificados por los adolescentes en el EMBU-I.

No. de reactivo	Versión adaptada por expertos:	Adaptación sugerida por adolescentes:
(14)	¿Crees que tus padres te ayudan cuando <b>has de</b> hacer algo difícil?	¿Crees que tu papá (mamá) te ayuda cuando <b>tienes que</b> hacer algo difícil?
(31)	¿Te regañan tus padres o te llaman <b>holgazán</b> delante de otras personas?	¿Tu papá (mamá) te regaña o te llama <b>flojo</b> delante de otras personas?
(33)	¿Les gusta a tus padres <b>tal como eres</b> ?	¿A tu papá (mamá) le gusta <b>tu forma de ser</b> ?
(38)	¿Están tus padres tristes o <b>enfadados</b> contigo sin que te digan porqué lo están?	¿Tu papá (mamá) se pone triste o <b>enojado</b> contigo sin que te diga porqué lo está?

De acuerdo a estos resultados del piloteo de los instrumentos señalados, se propuso la utilización de la versión del FES (Moos, 1984) que se señala en el Apéndice E, y del EMBU-I (Castro et al., 1993) que se señala en el Apéndice F, ambas escalas fueron tanto el resultado de la adaptación del español de España al español de México, como resultado de la adecuación cultural hecha por expertos y de la evaluación del instrumento al ser leído por adolescentes de 12 y 13 años de edad, rango de edad mínima con el que se propone la muestra de estudio.

## Capítulo 9. Análisis psicométrico de los instrumentos

Una vez concluido el estudio piloto de los instrumentos de clima social familiar (FES) y de estilos de crianza percibidos (EMBU-I) en la versión española, dado que escasamente se habían reportado en muestras mexicanas, en este capítulo se procedió a evaluar las características psicométricas de los instrumentos de medición elegidos como indicadores de cada una de las variables teóricas revisadas.

El análisis psicométrico que se propone incluye: estadística descriptiva, análisis de reactivos y del poder discriminatorio, análisis de confiabilidad a través de la evaluación de la consistencia interna de las escalas y subescalas respectivas y validez convergente y divergente, en aquellos instrumentos no validados. Esta información se resume en la Tabla 9.

Tabla 9.

Variables, instrumento de medición y tipo de análisis.

Variables	Instrumento	Tipo de análisis
1. Estatus socioeconómico	Nivel socioeconómico percibido (Encuesta Nacional de Estudiantes de Nivel Medio y Medio Superior de la Ciudad de México, Villatoro et al., 2005).	D, ARyD, ACI.
2. Ambiente familiar	Escala de clima social familiar (FES, Moos, 1984).	D, ARyD, ACI, VCD.
3. Estilos de crianza	Escala de estilos parentales percibidos EMBU para niños (EMBU-I, Castro et al., 1993).	D, ARyD, ACI, VCD.
4. Implicación parental	Escala de involucramiento parental (Aguilar et al., 2007).	D, ARyD, ACI, VCD.
5. Rendimiento académico	Examen de habilidades y conocimientos básicos (Exhcoba, Backhoff et al., 2000).	MTE, %A.
6. Aceptación de pares	Cuestionario sociométrico de las nominaciones de compañeros (Coie et al., 1982).	ES, IPS, IIS.

D = Descriptivo

ACI = Análisis de consistencia interna

MTE = Medias del total examinado

ES = Estatus sociométrico

IIS = Índice de impacto social.

ARyD = Análisis de reactivos y discriminatorio

VCD = Validez convergente y divergente

%A = Porcentaje de aciertos

IPS = Índice de preferencia social

Se efectuaron análisis de estadística descriptiva para obtener la media ( $\bar{x}$ ), la desviación estándar (d. e.) y el rango de las escalas y/o subescalas correspondientes. Este análisis fue realizado en cada uno de los instrumentos tipo cuestionario de auto informe. Estos cuestionarios incluyeron: la escala de nivel socioeconómico percibido (Villatoro et al., 2005), las versiones españolas adaptadas y piloteadas de los instrumentos de escala de clima social familiar y las 10 subescalas de la misma (FES, Family Environment Scale, Moos, 1984), escala de estilos parentales percibidos y sus subescalas (EMBU-I, Egena Minnen Beträffande Uppfostran; acrónimo sueco de mis memorias de crianza, Castro et al., 1993) y el cuestionario de involucramiento parental (Aguilar et al., 2007).

Para realizar el análisis de reactivos (Clark-Carter, 2002) se asignó una puntuación a la respuesta por persona a cada afirmación. Se cuidó el mantener constante el sistema de calificación, debido a que algunos de los reactivos están expresados en la dirección contraria a la dimensión que mide. En estos casos los puntajes fueron invertidos al recodificarlos de tal forma que la puntuación más alta reflejase la dimensión evaluada acorde al contenido del ítem. Se prosiguió el análisis al calcular la puntuación total en las escalas y/o subescalas de los instrumentos de cada participante. Posteriormente se computaron correlaciones producto momento de Pearson entre cada uno de los reactivos y las puntuaciones totales de la escala y entre todos los reactivos. Se calculó el valor crítico de  $r$  para una prueba de una cola en  $\alpha < 0.05$ . Se revisaron las correlaciones entre cada reactivo y las puntuaciones totales con la finalidad de determinar si el reactivo correlaciona significativamente con la escala.

En el análisis del poder discriminatorio (Clark-Carter, 2002) se utilizaron las puntuaciones totales para cada participante, calculadas anteriormente. Se identificaron a los sujetos que obtuvieron el 25% más alto de las puntuaciones totales (puntuaciones altas) y el 25% más bajo (puntuaciones bajas). Se compararon las puntuaciones altas con las bajas (con base en las totales) mediante una prueba  $t$  de una cola entre sujetos para las escalas con respuesta tipo Likert. En el caso de los instrumentos con respuesta dicotómica como es el caso del FES, se realizó la comparación mediante una prueba  $U$  de Mann-Whitney de una cola debido a que representa el equivalente no paramétrico de la prueba  $t$  entre sujetos. Los resultados de estas pruebas permitieron conservar los reactivos que mostraron diferencias significativas entre las puntuaciones altas y bajas debido a su aceptable poder de discriminación.

La evaluación de la confiabilidad se midió en términos de la consistencia interna de los instrumentos mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que evalúa la confiabilidad de instrumentos que utilizan escalas tipo Likert (Kerlinger & Howard, 2002). Los coeficientes Kuder-Richardson se obtuvieron en los instrumentos con opción de respuesta dicotómica. Este tipo de confiabilidad se refiere a la reproducibilidad de los reactivos a lo largo del instrumento y finalmente, a la interrelación de los mismos, o grado que con la medición concuerda consigo misma (Anastasi & Urbina, 1998; Kerlinger & Howard, 2002; Kline, 1998). Así mismo se estableció la congruencia de las dimensiones al interior del EMBU-I y del FES ya que están conformados por escalas que miden diferentes dimensiones.

La estrategia de validación exploró la validez de tipo convergente y divergente, evaluada a partir de las relaciones entre los constructos afines o diferentes entre sí de las dimensiones del FES y del EMBU que resulten a ser confiables, así como con el constructo de implicación parental a través del cuestionario de involucramiento parental. Los conceptos de validez convergente y divergente o discriminante, (Anastasi & Urbina, 1998; Kerlinger & Howard, 2002) incluyen la evaluación de las mediciones una contra otra en contraste con un criterio externo (Kline, 1998). La de tipo convergente, implica demostrar que un instrumento tiene correlación elevada con otras variables que en teoría debe hacerlo y que no tiene correlación significativa con variables de las que supone debe diferir (Anastasi & Urbina, 1998). La divergente se refiere a que las mediciones de los distintos atributos no correlacionen entre si en un alto grado, ya que miden algo diferente (Nunally, 1994). Esta estrategia de validación (convergente/divergente) añade información sobre la validación de constructo, es decir, aquella relación con la identificación del constructo (Anastasi & Urbina, 1998). Dado que con excepción del FES y del EMBU-I, en el resto de los instrumentos en muestras de adolescentes mexicanos, la estrategia de validación sólo incluyó los instrumentos en la revisión española, se encontraron los datos de publicados en la literatura de investigación la confiabilidad y de la validez.

En el caso del rendimiento académico se obtuvo la media del total de examinados del Exhcoba y el porcentaje (%) del total de aciertos en la prueba total y por cada una de las áreas, verbal y cuantitativa (matemáticas).

La aceptación de pares se evaluó a partir del cuestionario sociométrico de las nominaciones, incluyendo índice de preferencia social e índice de impacto social de acuerdo al método de clasificación propuesto por Coie et al. (1982). Las categorías

identificadas por este método, con base en el cálculo de ambos índices son seis: populares, rechazados, ignorados, controvertidos, promedio y otros. Se detallan en la sección de instrumentos.

El primer instrumento que se presenta, corresponde a la escala de nivel socioeconómico percibido, que es una sección de la Encuesta Nacional de Estudiantes de Nivel Medio y Medio Superior de la Ciudad de México (Villatoro et al., 2005). En segundo término, se presentan los resultados correspondientes a la medición del ambiente familiar a través de la FES adaptada y piloteada. Posteriormente se presentan los resultados de la evaluación de los estilos de crianza efectuada a través del EMBU-I (también adaptado y piloteado) y finalmente, los datos del cuestionario de involucramiento parental (Aguilar et al., 2007) para la medición de implicación parental en los estudios.

Los resultados de las variables de desenlace corresponden a aquellos obtenidos en la prueba de rendimiento académico, medida a través del EXHCOBA. La aceptación de pares, evaluada a través del cuestionario sociométrico de las nominaciones de compañeros permitió obtener las categorías del estatus, la preferencia y el impacto sociales.

## *Método*

### *Participantes*

Se pidió la participación voluntaria de 869 alumnos que representaron el total de los alumnos del turno matutino de dos escuelas secundarias, una pública y otra privada, ubicadas en la zona sur del Distrito Federal. Los adolescentes cursaban el primero, segundo o tercer grado de secundaria. Las edades de los participantes oscilaron entre los 12 y los 17 años de edad. De acuerdo a la ubicación geográfica de las escuelas y a la información de las autoridades escolares, los adolescentes correspondían, a un estatus socioeconómico aproximado de nivel medio y medio-bajo.

De la recopilación de datos de los 869 alumnos, dada la estrategia de la validación (constructos afines similares medidos a través de varios instrumentos), para este análisis sólo se eligieron los sujetos que completaron a todas las respuestas de todos los instrumentos implicados. De esta manera, la muestra final estuvo instituida

por 495 adolescentes con 13.8 años (D. E. = .97), de edad promedio. En la Tabla 10 se presentan las características sociodemográficas de esta muestra.

Tabla 10.

Características sociodemográficas de la muestra de adolescentes.

Sexo	%	Edad	%	Grado	%	Escuela	%
Hombres	47.8	12 años	7.1	Primero	35.0	Privada	6.5
Mujeres	52.2	13 años	31.1	Segundo	33.9	Pública	93.5
		14 años	32.1	Tercer	31.1		
		15 años	21.6				
		16 años	2.2				
		17 años	0.2				
Sin dato	0		5.7		0		0
Total	100		100		100		100

### *Instrumentos*

1. Nivel socioeconómico percibido. La percepción del estatus socioeconómico fue evaluada a partir de los 9 reactivos correspondientes a la sección de nivel socioeconómico percibido, extraída del instrumento de la Encuesta de Estudiantes de Nivel Medio y Medio Superior de la Ciudad de México de Noviembre 2003 (Villatoro et al., 2005). Este instrumento explora la percepción del nivel adquisitivo de la familia a través de afirmaciones como la siguiente: “mi familia tiene suficiente dinero para pagar el camión”, “mi familia tiene suficiente dinero para pagar las cuentas”, “mi familia tiene suficiente dinero para comprar la ropa que se necesita”, “mi familia tiene suficiente dinero para comprar útiles escolares.”, etc. Las opciones de respuesta tienen formato tipo Lickert en donde 1 = no, nunca y el 4 = sí, casi siempre. Se informan valores aceptables de la consistencia interna y de la validez de constructo (Juárez, 2005). Este cuestionario ha sido previamente validado y sus principales indicadores se han mantenido en las diversas encuestas de estudiantes de la educación de México, desde el nivel de secundaria hasta bachillerato. Las secciones que se han mantenido iguales incluyen la de datos sociodemográficos, la de nivel socioeconómico percibido, la de consumo de drogas, la de alcohol y tabaco, la de problemas relacionados con el consumo de drogas, la de conducta y actitud antisocial, la de intento e ideación suicida, la de disponibilidad de drogas, la de tolerancia social y la percepción del riesgo de

consumo de drogas, la de normas y ambiente familiar, la de autoestima, la de ajuste social, la de conducta sexual y abuso sexual y la de estrés psicosocial. Para esta investigación se utilizó exclusivamente la sección de nivel socioeconómico percibido, que se presenta en el apéndice A.

2. Escala de clima social familiar (FES, Family Environment Scale, Moos, 1984) versión española, adaptada por expertos y piloteada en adolescentes mexicanos como medida del clima social familiar. La escala tiene 10 subescalas de formato dicotómico, en donde 1 = verdadero, casi siempre y 2 = falso, casi siempre falso. Cada subescala tiene 9 reactivos que arrojan un total de 90 ítems. La forma de calificación de la escala de clima social familiar, consiste en sumar el número de ítems contestados de acuerdo con la plantilla de calificación, para cada escala y así se obtienen diez puntajes naturales. Esta versión se presenta en el apéndice B.

3. Escala de estilos parentales percibidos. Como medida de los estilos de crianza parental, utilizó El EMBU-I, versión en español para niños. Esta escala de 41 reactivos elaborada por Castro et al. (1993), adaptada y piloteada en adolescentes mexicanos se utilizó. El cuestionario evalúa la percepción de cuatro aspectos de la conducta parental: aceptación, rechazo, control y favoritismo, cada uno con 15, 11, 10 y 5 reactivos, respectivamente. Las opciones de respuesta de todos los reactivos tienen un formato de escala tipo Lickert, donde el 1 = no, nunca y el 4 = sí, casi siempre. Las adaptaciones del EMBU se han hecho en más de 25 países. En Latinoamérica, sólo se encontraron datos de Guatemala y Venezuela, con muestras de adultos jóvenes. En México existen datos respecto a la consistencia interna del instrumento en adolescentes (Aguilar et al., 2007). También hay resultados de la confiabilidad test-retest y de la consistencia interna en muestras de otros países (Castro et al., 1993; Markus et al., 2003; Gerlsma et al., 1991; Muris et al., 2003). La validez de constructo de la versión original de adultos (Markus et al., 2003) y de niños (Muris et al., 2003) se exploró a través de análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax (Castro et al., 1993) y también mediante análisis factorial confirmatorio. Recientemente, a través de técnicas que incluyen el análisis confirmatorio y modelaciones de ecuaciones estructurales, se confirmaron nuevamente las dimensiones del EMBU (Livianos-Aldana & Rojo-Moreno, 2003). La validez de constructo de tipo convergente también ha sido reportada entre el EMBU e instrumentos como el PBI (Parental Bonding Instrument, Parker et al., 1979). Los resultados confirman que el

EMBU es un instrumento válido y confiable para muestras de adolescentes. El formato de EMBU-I se presenta en el apéndice C.

4. Cuestionario de involucramiento parental (Aguilar et al., 2007). Esta escala evalúa el grado de interés o implicación de cada uno de los padres en relación a los estudios del hijo según la percepción del adolescente. El cuestionario es una escala de 10 reactivos que aluden al interés del padre y 10 reactivos respecto al interés de la madre. Los reactivos tienen opción de respuesta de tipo Likert, con cuatro opciones, donde 1 = muy poco cierto, y 4 = totalmente cierto. Todos los reactivos están redactados de tal forma que en las respuestas a los puntajes máximos corresponden a la presencia más acentuada de la característica medida. El instrumento se presenta en el apéndice D.

5. Examen de habilidades y conocimientos básicos, (Exhcoba, Backhoff et al., 2000). Este instrumento fue utilizado como medida del rendimiento académico. El instrumento es un examen normativo de opción múltiple que mide el grado en el que el estudiante maneja las habilidades y comprende los conceptos básicos. El examen se puede aplicar de dos formas: en lápiz y papel ó en computadora a través de un software. En este estudio se utilizó la versión de lápiz y papel. El examen sólo incluyó la primera sección, que evalúa las habilidades básicas correspondientes al nivel de primaria. Se han reportado datos sobre el nivel de dificultad y el poder de discriminación de los reactivos. Los resultados muestran que la mayoría de ellos tiene un nivel de dificultad medio y un buen poder discriminativo, especialmente los reactivos que pertenecen a la sección de conocimientos básicos de primaria, en el área de matemáticas (Backhoff et al., 2000). Otros indicadores que respaldan su calidad técnica, incluyen la descripción del contenido (Backhoff & Tirado, 1993, 1994), la estandarización (Larrazolo, 1997, citado en Backhoff et al., 2000), la validez predictiva y concurrente (Tirado et al., 1997, citado en Backhoff et al., 2000) y los datos comparativos (Backhoff & Tirado, 1993, 1994; Backhoff, et al., 1997). El instrumento se presenta en el apéndice E.

6. Nominación sociométrica de los compañeros (González, 2000). A través del cuestionario de las nominaciones se evaluó el estatus de pares como medida indirecta de competencia social. El cuestionario mide el grado de aceptación que el adolescente recibe de sus compañeros. La aplicación se hace de manera individual, apoyada con una lámina de fotografías y se responde a dos preguntas: ¿con quién te gusta estar? ¿con quién no te gusta estar? De esta manera, cada uno de los estudiantes recibe las

nominaciones positivas y negativas asignadas por sus compañeros. En esta investigación las calificaciones se obtuvieron de acuerdo a lo propuesto por Coie et al., (1982). Este método se identifica en la literatura de investigación sociométrica como método CDC, por las iniciales de los apellidos de los autores, Coie, Dodge y Coppotelli. El método se basa en un modelo de distribución normal de las frecuencias absolutas de las nominaciones positivas y negativas que son re-estandarizadas en nuevas variables llamadas de más o menos aceptación (LM, por sus siglas en inglés, like most y LL, like least). A partir de estas variables se calculan dos índices: de preferencia social y de impacto social. Por tal razón, este método se denomina bidimensional. Las categorías identificadas por este método, con base en el cálculo de ambos índices y que se detallan en la sección de instrumentos, son seis: populares, rechazados, ignorados, controvertidos, promedio y otros.

### *Procedimiento*

Se acudió a las dos escuelas secundarias y se solicitó la autorización de los directivos para entrevistar a los alumnos y llevar a cabo la aplicación de los instrumentos de medición. Una vez obtenido el consentimiento de las autoridades escolares, y dentro de cada uno de los salones de clases, se pidió la participación de los adolescentes respondiendo a dos cuadernillos. El primer cuadernillo incluyó el cuestionario de nivel socioeconómico percibido y el EXHCOBA, el segundo contenía el FES, el EMBU-I y el cuestionario de involucramiento parental. A todos los estudiantes se les explicó que su colaboración permitiría realizar un trabajo de investigación interesado en conocer algunos factores relacionados con el desarrollo de los adolescentes. Se aclaró que la participación de cada uno de ellos era voluntaria y las respuestas anónimas y confidenciales. Ninguno de los adolescentes se negó a participar.

Se les entregaron los cuadernillos a los alumnos en su salón de clases y se les pidió contestarlos en dos sesiones con 20 minutos de descanso. Un encuestador supervisó constantemente (sin permanecer en el aula todo el tiempo) los grupos, durante el tiempo de respuesta a los cuadernillos (aproximadamente 40 min.). Ésto con la finalidad de aclarar cualquier duda que se presentara sobre la forma de contestar los cuestionarios.

Para la nominación sociométrica fue necesario fotografiar en una tercera sesión a la semana siguiente, a cada uno de los 865 adolescentes que participaron en este estudio, con el fin de elaborar 21 láminas, una por cada grupo escolar. Las láminas se organizaron teniendo el cuidado de que las fotografías tuvieran un orden aleatorio, evitando así algún orden conocido para los adolescentes, de tal forma que se asignó un número aleatorio a cada adolescente sin que los nombres de ellos aparecieran. Con lo anterior el adolescente se veía obligado a buscar en todo el grupo garantizando que sus nominaciones se guiaran por sus preferencias y no por el orden de la lista de asistencia o por los nombres de los sujetos más señalados. Para medir el grado de aceptación que tenía cada niño entre sus compañeros, se entrevistó a cada uno de los adolescentes individualmente mostrando la lámina con las fotografías del grupo, y preguntando “¿con quién te gusta estar?” y “¿con quién no te gusta estar?”. Se dejó en libertad a cada niño de nominar a los compañeros que deseara, sin presionarlo para que eligiera un número determinado. Sin embargo sólo se anotaron las tres primeras nominaciones ante cada una de las dos preguntas formuladas por el investigador. La aplicación de este cuestionario se llevó a cabo aproximadamente tres meses después de iniciado el ciclo escolar, con el fin de asegurar que los alumnos ya se conocieran entre ellos.

### *Resultados*

#### *Estadística descriptiva, confiabilidad (consistencia interna) y validez*

##### *1. Escala: Nivel socioeconómico percibido (Villatoro et al., 2005).*

Tabla 11.

Estadística descriptiva y coeficiente alfa de Cronbach de la escala de nivel socioeconómico percibido.

Escala (No. de reactivos)	E. Descriptiva		Consistencia interna
	Media (D. E.)	Rango	Alfa de Cronbach
Nivel socioeconómico percibido (9)	30.28 (5.4)	9-36	.93

A través de los análisis de estadística descriptiva realizados a partir de la calificación del total de los 9 reactivos de la escala en el conjunto de la muestra (N= 495) y según las frecuencias observadas, se obtuvo un  $(\bar{x}) = 30.28$ , la d. e. = 5.4 y el rango = 9-36.

A continuación se llevo a cabo un análisis de reactivos y del poder discriminatorio (Clark-Carter, 2002). Como primer paso del análisis de reactivos se revisó la distribución de frecuencias para observar la variación en las opciones de respuesta. Se observó variación de las opciones de respuesta, aunque la muestra tendió a concentrarse en las opciones de casi siempre y siempre. Se prosiguió este análisis, al obtener las intercorrelaciones reactivo-reactivo y reactivo-total. Se observaron correlaciones significativas con un valor de  $p \leq .05$  entre reactivos y para la escala total. En el análisis de discriminación de reactivos realizado mediante pruebas t se encontró que solamente el reactivo 1, “mi familia tiene suficiente dinero para comprar comida”, tuvo un valor de  $t(2.03) = 3.02$ ,  $p = .09$ , mayor al nivel de significancia establecido. El resto de los reactivos mostraron diferencias significativas entre las puntuaciones altas y bajas lo cual muestra su aceptable poder de discriminación. Los resultados de este análisis se muestran en el apéndice A, en las tablas A1, A2, y A3.

Se prosiguió con el análisis de confiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach como medida de consistencia interna de la escala. El resultado de  $\alpha = .93$ , confirmó una buena consistencia interna del instrumento.

La validez del instrumento se ha mantenido y confirmado en los diversos reportes de las encuestas de población estudiantil mexicana (Villatoro et al., 2005).

2. Escala: Clima Social Familiar (*Family Environment Scale, FES, Moos, 1984*).

Tabla 12.

Estadística descriptiva y coeficiente Kuder-Richardson de las 10 subescalas de la escala de clima social familiar (FES).

<i>Dimensión</i> Subescala (No. de reactivos)	Descriptivos		Consistencia interna
	Media (D.E)	Rango	Kuder-Richardson
<i>Relaciones familiares</i>			
1. Cohesión (9)	15.76 (2.1)	9-18	.72
2. Expresividad (9)	14.24 (1.8)	9-18	.41
3. Conflicto (9)	11.79 (1.7)	9-18	.56
<i>Crecimiento personal</i>			
4. Independencia (9)	14.74 (1.6)	10-18	.34
5. Actuación-Logro (9)	14.98 (1.4)	10-18	.26
6. Cultural (9)	14.06 (1.8)	9-18	.42
7. Social-recreativa (9)	13.84 (1.7)	10-18	.30
8. Moral-religiosa (9)	14.28 (1.5)	10-18	.19
<i>Mantenimiento del sistema</i>			
9. Organización (9)	15.59 (1.7)	9-18	.55
10. Control (9)	13.41 (1.5)	9-18	.07

Una vez que se obtuvo la calificación total de los 90 reactivos que componen las subescalas en el total de la muestra y según sus frecuencias, se calculó la estadística descriptiva que se presenta en la Tabla 12. Las medias fueron superiores en las subescalas de cohesión y organización en contraste con las de conflicto que fueron las más bajas.

El análisis de reactivos y de poder discriminatorio se efectuó en las subescalas cuyos datos de consistencia interna (Kuder-Richardson) fueron mayores a .50. Este resultado se obtuvo en las subescalas de cohesión, de organización y de conflicto, exclusivamente las siete subescalas restantes no fueron confiables, lo que obliga a

considerar la reelaboración de las mismas. En el análisis de reactivos se observaron variaciones en la distribución de frecuencias de respuestas e intercorrelaciones significativas en todos los reactivos de cohesión y en la mayoría de los reactivos de las subescalas de conflicto y organización. El análisis del poder discriminatorio se efectuó a través de la prueba U de Mann-Withney, que mostró discriminación en todos los reactivos de las tres subescalas. Los resultados de estos análisis se presentan en el apéndice B, en las tablas B1, B2, B3, B4 y B5.

El análisis de consistencia interna mostró valores aceptables del coeficiente Kuder-Richardson únicamente para las subescalas de cohesión, organización y conflicto. Estos coeficientes se presentaron en la Tabla 12.

Dado que la estrategia de validación de constructo para el FES consistió en una validación de tipo convergente y divergente con los constructos afines o diferentes entre las dimensiones del FES, del EMBU-I y del cuestionario de implicación parental, que confirmasen las relaciones esperadas, los datos de la validación se presentan al concluir el análisis de tipo descriptivo, de reactivos y de consistencia interna.

3. Escala: Estilos parentales percibidos (EMBU-I, Castro et al., 1993).

Tabla 13.

Estadística descriptiva y consistencia interna de las 4 subescalas de la escala de estilos parentales percibidos (EMBU-I).

Estilos de crianza		Descriptivos		Consistencia interna
Subescala (No. de reactivos)		Media (D.E)	Rango	Alfa de Cronbach
Calidez (15)	<i>Padre</i>	42.94 (10.4)	15-60	.91
	<i>Madre</i>	45.85 (8.8)		.89
Rechazo (8)	<i>Padre</i>	11.93 (3.6)	8-32	.74
	<i>Madre</i>	12.39 (3.6)		.73
Control (10)	<i>Padre</i>	20.56 (4.7)	10-40	.68
	<i>Madre</i>	22.96 (4.5)		.64
Favoritismo (8)	<i>Padre</i>	18.55 (2.9)	8-29	.44
	<i>Madre</i>	18.57 (2.7)		.39

Antes de realizar el análisis de estadística descriptiva de las subescalas del EMBU-I y conforme a la opinión de los investigadores expertos (Kline, 1998), se consideró que 3 reactivos correspondientes a la escala de rechazo (reactivo 13-14, 16-17 y 63-64) debían ser ubicados en la escala de favoritismo debido a que el contenido hacía referencia hacia la predilección o no, del sujeto con respecto a sus hermanos. Los 41 reactivos por subescala se presentan en el apéndice C. Los estadísticos descriptivos de las subescalas de calidez, rechazo, control y favoritismo se muestran en la Tabla 13. Se observa que los promedios obtenidos en las subescalas de las madres fueron ligeramente superiores a las de los padres.

El análisis de reactivos permitió observar que la distribución de frecuencias de los reactivos del EMBU-I, exhibió variación a lo largo de las cuatro opciones de respuesta. En los reactivos 67/68 y 79/80 las respuestas tendieron a concentrarse en la

opción “no, nunca”, siendo mínimas las frecuencias en las respuestas “siempre”. Este comportamiento de los datos es esperado ya que el contenido de los reactivos, principalmente el 67/68, es muy poco esperado de acuerdo a la edad de los participantes. Se prosiguió el análisis al obtener las intercorrelaciones reactivo-reactivo y reactivo-total. Se observaron correlaciones significativas con un valor de  $p = .05$  entre reactivos y con respecto a la escala total. Se realizó un análisis de discriminación de reactivos mediante las comparaciones entre las medias con la prueba t de student con un valor de  $p < .05$ . Los únicos reactivos que no discriminaron del total de 82 fueron: el 67/68 ¿te pega tu papá (mamá) sin motivo? con una  $t(201) = -2.21$   $p = .157$ . El reactivo 79/80 ¿tu papá (mamá) le echa la culpa a tus hermanos de cosas que tú has hecho? se obtuvo una  $t(212) = -1.89$ ,  $p = .06$  de  $(208) = .57$ ,  $p = .56$ , respectivamente. El resto de los 78 reactivos del EMBU mostraron diferencias estadísticamente significativas. Estos análisis se presentan, separando los resultados para madre y padre, en el apéndice C, en las tablas C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8 y C9.

Los coeficientes de consistencia interna, a través del alfa de Cronbach obtenidos para cada una de las subescalas del EMBU-I se presentan en la Tabla 13. Como se puede observar en esta tabla, se confirmó una buena consistencia interna de las subescalas de calidez, rechazo y control de ambos padres. La escala de favoritismo, obtuvo los coeficientes más bajos. Los valores inferiores  $\alpha$  a  $.50$ , obliga a considerar la reelaboración de esta escala con el fin de mejorar su confiabilidad.

Los datos de validez (convergentes y divergentes) de las subescalas del EMBU-I con los constructos afines o no, de las subescalas del FES y de involucramiento parental se presentan después de los resultados del análisis descriptivo, de reactivos y de consistencia interna de este último instrumento.

4. Escala: *Involucramiento parental en los estudio (Aguilar, Valencia & Lemus, 2007).*

Tabla 14.

Estadística descriptiva y coeficiente alfa de Cronbach de la escala de involucramiento parental en los estudios.

Escala de involucramiento parental (No. de reactivos)	Descriptivos		Consistencia interna
	Media (D.E)	Rango	Alfa de Cronbach
Padre (10)	31.69 (6.5)	10-40	.88
Madre (10)	33.98 (4.8)	10-40	.81

Se obtuvieron los análisis de tipo descriptivo en la escala de involucramiento parental de padre y madre conforme se señala en la Tabla 14. Se puede observar que la media de involucramiento de la madre mostró un valor ligeramente superior a la media del padre. Los adolescentes en general reportaron una mayor implicación en los estudios por parte de su madre que de su padre.

En el análisis de reactivos en este instrumento se observó variación en la distribución de frecuencias de las opciones de respuestas de todos los reactivos de la escala. Se observaron correlaciones significativas con un valor de  $p = .05$  entre reactivos y para la escala total. En el análisis de discriminativo con la prueba t de student se encontró que los 20 reactivos de la escala de implicación parental tuvieron un aceptable poder discriminativo. Los resultados de estos análisis se presentan en el apéndice D, en las tablas D1, D2 y D3.

Finalmente se calculó la consistencia interna de los 10 reactivos correspondientes a cada padre mediante los coeficientes alfa de Cronbach. Se encontró que en ambos padres se obtuvieron valores aceptables de consistencia interna. Se presentan en la Tabla 14.

La validez de constructo entre las escalas de cohesión, de conflicto y de organización del FES, de calidez, de rechazo del EMBU-I y del involucramiento parental, se expresó a partir de las correlaciones de Pearson entre todas estas las escalas. Para explorar la validez convergente se calcularon: 1) las correlaciones de la escala de cohesión y organización con las escalas de calidez (de padres y madres) 2) las correlaciones de la escala conflicto familiar con rechazo (de padres y madres). 3) las correlaciones de calidez del padre respectivo con la escala correspondiente de interés en los estudios.

Respecto a la validación de tipo convergente, en la Tabla 15 se observa que cohesión y organización correlacionó con la calidez del padre con valores  $r=.43$  y de  $r=.22$  respectivamente. En el caso de las madres, los valores de  $r$  fueron de  $.46$  para cohesión y  $.26$  para organización. En las correlaciones de las escalas de calidez de padre o madre con la respectiva escala de involucramiento parental, se obtuvieron valores  $r=.70$  (padres) y  $r=.55$  (madres). Como última estrategia de la validación convergente, se obtuvo la correlación entre conflicto y rechazo. Para los padres fue de  $r=.37$  y para las madres de  $r = .39$ .

La escala de control también correlacionó positivamente con interés en los estudios con una  $r =.50$  (en el caso de los padres) y de  $r =.28$  (en madres).

Involucramiento tanto en padres como en madres correlacionó positivamente con cohesión ( $r=.31$  para padres y  $r=.36$  para madres) y organización en la familia. ( $r=.22$  para padres y  $r=.28$  para madres).

La validez divergente de las subescalas de la FES y del EMBU-I se apoyó en las siguientes correlaciones obtenidas: entre conflicto (FES) y calidez (EMBU-I) cuya correlación negativa mostró valores  $r=-.21$  para padres y  $r=-.26$  para madres. Entre rechazo (EMBU-I) y cohesión y organización (FES) con valores  $r=-.41$  y  $r=-.26$  para padres y  $r=-.44$  y  $r=-.29$  para madres. La correlación negativa, entre rechazo e interés en los estudios con valores  $r=-.12$  para padres y  $r=-.20$  para madres, también apoyó la validez divergente de las escalas.

Tabla 15.

Correlaciones entre las subescalas del FES, del EMBU-I y del la escala de involucramiento parental en los estudios.

Escala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Calidez paterna	—	-.32**	.43**	.62**	-.27**	.14**	.43**	-.21**	.22**	.70**	.35**
2. Rechazo paterno		—	.25**	-.24**	.67**	.29**	-.41**	.37**	-.26**	-.12**	-.17**
3. Control paterno			—	.21**	.21**	.71**	.11*	.05	.02	.50**	.22**
4. Calidez materna				—	-.39**	.24**	.46**	-.26**	.26**	.32**	.55**
5. Rechazo materno					—	.33**	-.44**	.39**	-.29**	-.16**	-.20**
6. Control materno						—	.01	.07	-.01	.13**	.28**
7. Cohesión							—	-.43**	.56*	.31**	.36**
8. Conflicto								—	-.33**	-.16**	-.20**
9. Organización									—	.22**	.28**
10. Implicación paterna										—	.53**
11. Implicación materna											—

\*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$

5. *Examen de habilidades y conocimientos básicos (Exhcoba, Backhoff et al., 2000).*

En todos los reactivos las respuestas de los estudiantes fueron recodificadas en base a un sistema binario en el que a los aciertos se les asignó el valor de 1, mientras que a los errores se les asignó el valor de 0. En la sección de habilidades verbales se omitió el reactivo número 23 debido a que en el formato impreso del examen se cometió un error ortográfico en la opción de respuesta b) “casa por comer”, en vez de, “caza por comer” que era la afirmación correcta, por lo que el reactivo fue eliminado y el total de preguntas del área verbal fue de 29 en vez de 30 reactivos.

Después de transformar las respuestas en valores 0 y 1 se prosiguió a realizar el cómputo de los aciertos por cada área (verbal y cuantitativa) y total. Debido a las modificaciones que se señalaron respecto a la eliminación del reactivo número 23 el máximo de aciertos en la escala verbal fue de 29, y en la escala cuantitativa 30, la suma en la escala total fue de 59 aciertos, obtuvo la media del total de examinados y el porcentaje (%) del total de aciertos. Estos constituyen los referentes principales de este tipo de evaluaciones (CENEVAL, 2006). Los resultados se presentan según el rendimiento verbal, cuantitativo y total.

Tabla 16.

Media del total de examinados y porcentaje de aciertos obtenidos en cada sección del EXHCOBA de acuerdo a sexo y tipo de escuela.

Muestra	Rendimiento académico					
	Área Verbal		Área Matemática		MTE	% del total de aciertos
	Aciertos	%	Aciertos	%		
General (N=495)	12.79	21.67	10.59	17.9	23.38	39.62
<i>Sexo</i>						
Mujer (n= 258)	12.68	21.49	10.18	17.25	22.86	38.74
Hombre (n=237)	12.56	21.28	11.03	18.69	23.59	39.98
<i>Tipo de escuela</i>						
Privada (n=32)	13.22	22.40	13.03	22.08	26.25	44.49
Pública (n=463)	12.58	21.32	10.42	17.66	23	38.98

MTE = (Media Total de Examinados)

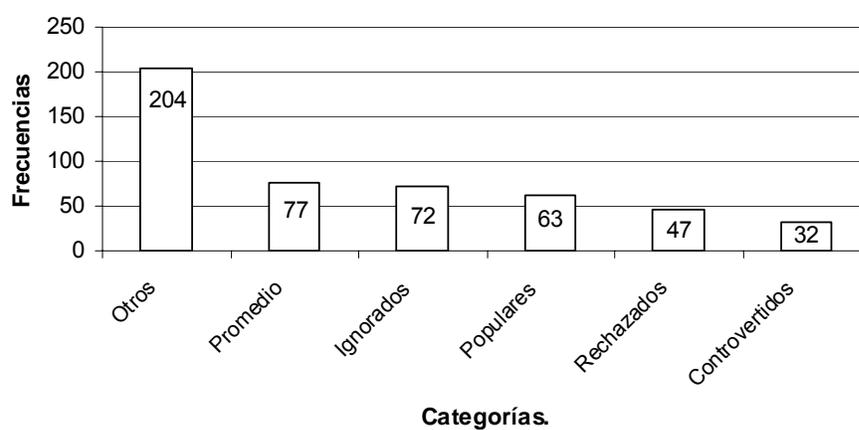
Como se puede observar en la Tabla 16, la media del total de examinados (MTE) fue de 23.38 (39.62% del total de aciertos). La media (MTE) del área verbal fue de 12.51 y la media del área cuantitativa fue de 10.5. El mínimo de aciertos para el área verbal fue de 3 y el máximo de 24. En el área de matemáticas se obtuvo un mínima de 0 y un máximo de 24 aciertos. Al observar la media del total de examinados, de 23.38, considerando que fueron 59 reactivos, el puntaje representa apenas un poco más de la tercera parte de los aciertos del instrumento. Las mujeres obtuvieron mejores resultados verbales que los hombres y éstos mejor desempeño cuantitativo.

Se presentan los resultados por reactivo correspondientes al área verbal, al área cuantitativa, la habilidad que mide el reactivo, las frecuencias y los porcentajes de aciertos y errores, en el apéndice E.

## 6. Sociometría.

El estatus sociométrico para evaluar la aceptación de pares mediante el cuestionario de nominación sociométrica se calificó de acuerdo a Coie et al. (1982). En la Figura 8 se presentan las 6 categorías de estatus de pares obtenidas y la frecuencia correspondiente a cada una.

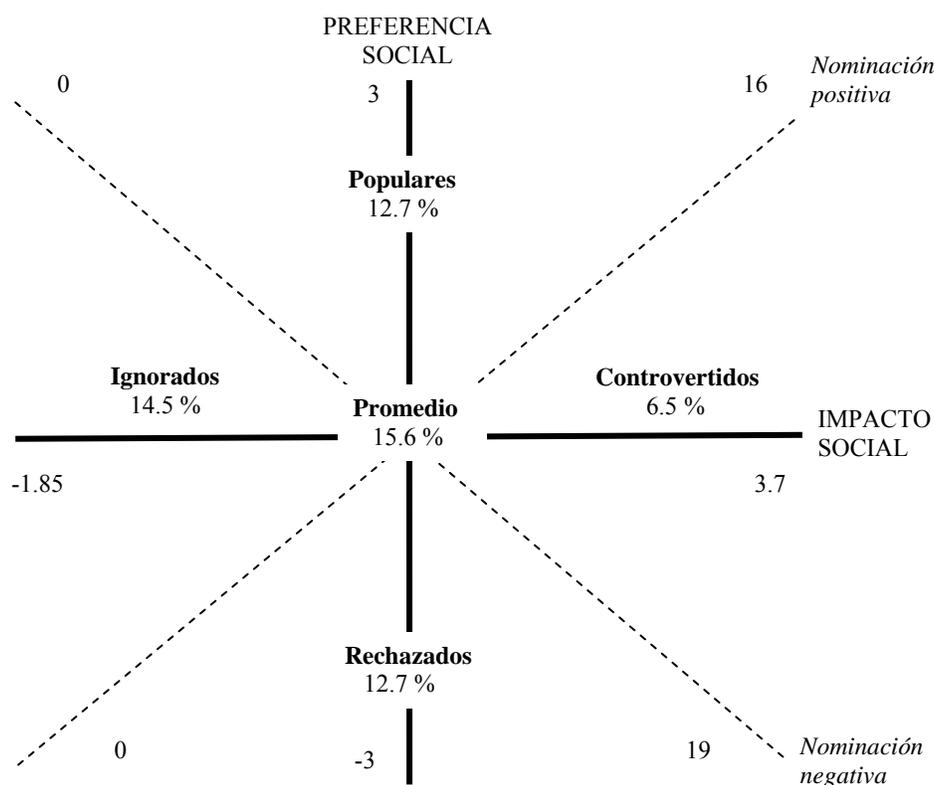
Figura 8.  
Frecuencias y categorías de estatus de pares.



En la Figura 9 se presenta el porcentaje de las cinco categorías comúnmente referidas de estatus, las dimensiones de preferencia e impacto social y su relación con las nominaciones positivas y las nominaciones negativas (Coie et al., 1982).

Figura 9.

Relación entre las nominaciones positivas y las nominaciones negativas con respecto al estatus de pares y las dimensiones de preferencia e impacto social (Coie et al., 1982).



Como es posible observar, la categoría más frecuente corresponde a “otros”, es decir, a aquellos que no reúnen criterios para ser ubicados en ninguna de las otras categorías (sic). Bajo el sistema de Coie, el siguiente grupo a partir de “los otros” fueron los “promedio”, que exhiben preferencia e impacto social moderados, y posteriormente los ignorados, los populares, rechazados y finalmente los controvertidos. Como se observa, muchos de los adolescentes no exhiben una tipología típica de aceptación, rechazo o aislamiento, sino más bien una combinación. Pese a lo anterior, es posible resaltar que el grupo de ignorados fue más común que el de

populares o rechazados. El menos común fue el de controvertidos. Es importante enfatizar que al interpretar la aceptación de pares mediante el método de nominación sociométrica debe considerarse en primer término, el método de medición. Como sugieren Terry y Coie (1991), más que considerar un método superior a otro, la elección del método de clasificación depende de los objetivos del investigador y la propiedad que quiere maximizarse. Dada que los mismos autores informaron que existe en términos generales concordancia entre los distintos métodos y que los bidimensionales apoyan una mejor discriminación conductual, se seleccionó el método sugerido por Coie et al. (1982).

### *Discusión*

El presente estudio investigó las cualidades psicométricas de los instrumentos de medición de nivel socioeconómico percibido, de ambiente familiar, de estilos de crianza, de implicación parental, de rendimiento académico y de aceptación de pares.

Con respecto a los resultados sobre el nivel socioeconómico percibido, se observó que aunque existe aparente suficiencia de recursos para necesidades básicas como la alimentación, la percepción difiere para otros aspectos del bienestar. La percepción de suficiencia de recursos disminuye en el caso de las diversiones y la adquisición de ropa que desean los adolescentes. Estos datos son congruentes con el tipo de muestra. Es una muestra de tipo urbano y aunque proviene del total de alumnos de una escuela pública, se ubica en un rumbo de la ciudad que no se caracteriza por altos niveles de pobreza y/o marginalidad, sino que corresponde a un nivel medio y medio bajo, lo que se relaciona con recursos suficientes para necesidades alimentarias e insuficiencia en vestido. En México, 53.7% de la población se encuentra en pobreza patrimonial, que se caracteriza por recursos insuficientes en vestido y en otros aspectos del bienestar. En estudios futuros se sugiere incluir muestras que pertenezcan a una diversidad de niveles socioeconómicos.

Se poseen pocos datos comparativos con qué contrastar las características de esta muestra ya que la variable de nivel socioeconómico evaluada a través de la percepción de los adolescentes mediante el cuestionario señalado, ha constituido una variable en las encuestas de estudiantes en México, más como información adicional de tipo sociodemográfico, que como variable central. Lo anterior no es producto del instrumento en sí, que posee de por sí una larga cantidad de variables cuyo foco ha sido

la salud mental y el consumo de drogas en grandes poblaciones de estudiantes, cuyas variables socioeconómicas serían difícilmente evaluables. Es posible que la investigación futura deba aproximarse al estudio a fondo, de la pobreza, con un enfoque multi-método y multi-informante, con énfasis en las percepciones de estatus. El análisis de reactivos confirmó que los reactivos discriminan entre los grupos de más bajas y más altas calificaciones a través de la diferencia de sus medias y dado los valores del coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de .93, se confirma la excelente confiabilidad del instrumento, en términos de la consistencia interna. Es un instrumento, que en conjunto con otras mediciones del estatus socioeconómico podría proveer de una perspectiva, muy poco explorada en la investigación educativa, y del desarrollo, cuyo propósito sea la profundización del contexto distal en la explicación de la salud mental y psicopatológica de muestras diversas.

Con respecto a la medición del ambiente familiar, los datos que arroja la FES, revelan que la cohesión fue la subescala con las medias más altas y la subescala de conflicto, con las más bajas. Estos datos son comprensibles dado que no se trata de una muestra clínica, sino de una muestra de la comunidad. Por otro lado, cabe señalar que aunque la FES se ha utilizado ampliamente en los escenarios clínicos como una herramienta útil para fines de investigación, los datos obtenidos en esta investigación sustentan la base empírica de la confiabilidad del FES, aunque exclusivamente en el caso de las subescalas de cohesión, de conflicto y de organización, las únicas con valores de consistencia interna superiores a .50. El resto de subescalas obligan a considerar su reelaboración con el propósito de mejorar la confiabilidad de las mismas. La medición del ambiente familiar representa retos de investigación. Otros instrumentos, como el FACES, también enfrentaron las críticas con un sustento empírico, de ahí que se aconseje combinar las medidas de auto informe con los índices conductuales o listas de verificación. Se sugiere también llevar a cabo adaptaciones de las preguntas a contextos de mayor pertinencia sociocultural y extender su valoración a ámbitos como la escuela o el trabajo. La adaptación que se hizo al FES como parte de este trabajo, enfrenta la limitante de que no abarcó estos escenarios. Pese a todo, los datos de las escalas que resultaron confiables en este estudio coinciden con algunos otros datos de investigación en familias hispanas en las que se reportaron altos niveles de cohesión. En México, Ayala et al. (2002) señaló la relación que obtuvo entre las subescalas de cohesión y de organización del FES con resultados a favor del desarrollo social en niños escolares. Llama la atención que este autor también señaló la

religiosidad, dimensión cuya escala en este trabajo, obtuvo valores de consistencia interna sumamente bajos (.19). El trabajo de Ayala arrojó datos de consistencia interna para la FES total, sin que se haya informado los datos por subescala. La validez de las escalas del FES que resultaron confiables se discuten más adelante con respecto a la validación del EMBU-I, ya que la validación fue de naturaleza convergente y divergente. Esto implicó correlaciones según los constructos afines o no, de ambos instrumentos y del cuestionario que midió involucramiento parental.

La evaluación de los estilos de crianza parental mediante el EMBU-I confirmó la confiabilidad, en términos de consistencia interna de las subescalas de para ambos padres. En la subescala de favoritismo los coeficientes de consistencia interna, alfa de Cronbach, fueron muy bajos. Esto obligó a considerar la exclusión de esta escala. Este resultado coincide con los estudios previos en niños y adolescentes (Castro et al., 1993; Markus et al., 2003; Muris et al., 2003). En los estudios transculturales, esta escala es la que exhibió mayor inestabilidad psicométrica. Las adaptaciones a distintos idiomas en sus versiones cortas más recientes, la han eliminado (Aluja et al., 2005).

Al interior del EMBU-I la correlación negativa y significativa para calidez y rechazo, coinciden con lo referido en la investigación transcultural más reciente (Arrindell et al., 1999) y con los informes de investigación en niños y adolescentes españoles (Castro et al., 1993) y holandeses (Markus et al., 2003; Muris et al., 2003).

En este trabajo, el hallazgo de una correlación, de calidez y control en los padres y de rechazo con control en las madres, sugiere una percepción diferencial de la crianza por parte de los adolescentes. Este resultado es diferente a lo encontrado en investigaciones previas con población adolescente en las que se señala un patrón de correlación similar al de los adultos, es decir, de control con rechazo (e. g. Gerlsma, et al., 1991; Muris et al., 2003). En los niños las correlaciones han sido positivas y estadísticamente significativas con calidez (Castro et al., 1993; Markus et al., 2003). La explicación para los niños, de acuerdo a Castro, basada en Halverson (1988), es que a los niños pequeños no les es fácil comparar a sus padres con otros y, por tanto, categorizan con menor precisión las conductas parentales. En apoyo a esta interpretación se encuentran otras investigaciones (Caso-Niebla & Hernández-Guzmán, 2001) en niños preescolares en México. De acuerdo a los resultados se sugirió que los niños percibían a sus madres como autoritarias o no autoritarias, sin distinguir conceptos más específicos. Desde una perspectiva del desarrollo, también se señala que, a menor edad, el compromiso, el interés y la implicación parental se

identifican más como calidez que como intrusión, que es como suele ocurrir más tardíamente en la adolescencia. Es posible que las percepciones de la madre cambien más precozmente que las del padre.

En la dimensión de calidez, tanto en padres como en madres, se alude a un aspecto relacional del adolescente con sus padres. Las correlaciones positivas y significativas con constructos similares, pero que subyacen al ámbito familiar, tales como cohesión y organización, apoyaron la validez convergente de estos constructos. En el mismo sentido, se observó una correlación positiva entre rechazo y conflicto. La importancia de llevar a cabo esta estrategia de validación, yace en la consistencia de los datos de investigación que apoyan la asociación entre los atributos “relacionales” positivos, casi invariablemente vinculados a las percepciones de la familia también en un sentido saludable. Del mismo modo, el clima emocional negativo en la relación padres-adolescente, como la percepción de rechazo, se relaciona con la percepción de un clima familiar de conflicto. Estas relaciones que se apoyan en los datos empíricos del presente trabajo, son congruentes con el constructo de “familias de riesgo” propuesta por Repetti et al., (2002). De acuerdo a este concepto e independientemente de si la unidad de análisis es el ambiente familiar compartido o la relación padres-adolescente, las relaciones familiares que entrañan altos niveles de enojo, de agresión, de distancia emocional, de falta de apoyo y de negligencia, están también implicadas en las conductas de riesgo en la adolescencia. Entre las conductas desadaptativas observadas se señalan el abuso de alcohol, de tabaco, de drogas, y la conducta violenta y sexual de riesgo, incluyendo embarazo adolescente. Aunque el término de familias en riesgo es de mayor perspectiva, vale la pena identificar y medir los distintos componentes. Especialmente porque se sabe que los desenlaces negativos en el desarrollo adolescente frecuentemente son resultado de factores de riesgo “en cascada”. De ahí la necesidad de identificarlos y someter a prueba sus relaciones en estudios futuros. Por otro lado, respecto a la correlación positiva entre la dimensión de calidez y el interés en los estudios, cuyos valores de  $r$  obtenidos fueron mayores para los padres que para las madres, podría interpretarse en el sentido de que en el interés del padre se percibe una carga mayor de calidez. Este hallazgo coincide con lo referido en la literatura (Youniss & Smollar, 1985) respecto a las percepciones diferenciales entre padre y madre y la importancia del rol paterno ofreciendo instrucción y consejo durante la adolescencia.

Las correlaciones negativas entre las escalas del EMBU-I con las escalas respectivas del clima social resultaron como se esperaba. Calidez y conflicto mostró una correlación negativa tanto para padres como para madres. Rechazo correlacionó también, negativamente, tanto con cohesión como con organización. Cohesión mostró correlaciones más altas que organización tanto en padres como en madres, pero en éstas los valores fueron discretamente superiores. Las correlaciones negativas fueron también más altas para las madres que para los padres entre rechazo e interés en los estudios. Estas correlaciones de signo negativo sugieren que a mayor calidez menor conflicto, y que a mayor rechazo menor organización y sobre todo menor cohesión, así como menor interés en los estudios. Estos datos son congruentes con las relaciones (positivas) que apoyaron la validez convergente.

El cuestionario de involucramiento parental que midió la implicación de los padres en los estudios, se desarrolló por el grupo de Aguilar et al., (2007). Se diseñó para evaluar la percepción adolescente en relación a los aspectos personales y las conductas en el hogar con respecto a los estudios de su hijo, del padre y de la madre. Las medias por escala fueron discretamente superiores en la escala de madres que en la de padres. El alfa de Cronbach sugiere una buena confiabilidad del instrumento. La validez en términos de divergencia y convergencia con los constructos de calidez (EMBU-I) y de cohesión y de organización (FES), se discuten más adelante. En México, Aguilar et al. (2007), examinó este constructo en relación a un modelo de motivación escolar. Entre otros resultados informó sobre la relación directa del involucramiento con la motivación académica y de cómo la calidez de la madre impacta en el involucramiento. Se confirma la necesidad de profundizar en esta variable, objeto de intervención específica, a la que difícilmente se le reconoce especificidad y, que en ocasiones, se pretende reducirla a la variable “background familiar”. Este trabajo hizo énfasis con base teórica y empírica, respecto a la importancia de la diferenciación de la familia y de otros aspectos como el clima emocional de los estilos de crianza o la implicación de los padres en los estudios. Implicación como término preferentemente utilizado (Alboukrek, 2004; García-Pelayo, 1983).

En el caso de la evaluación del rendimiento académico, en contraste con otros estudios que miden esta variable simplemente con el promedio de las calificaciones escolares, en esta investigación se empleó un instrumento de medida que constató el avance académico real de los estudiantes. De acuerdo a los resultados del EXHCOBA,

en primer término éstos pueden contrastarse con lo reportado por Backhoff y Tirado (1994) a partir de la muestra de 7,348 estudiantes aspirantes a ingresar a la U.A.B.C. (Universidad Autónoma de Baja California). Evidentemente no son muestras comparables (pre-universitarios versus estudiantes de secundaria). Desafortunadamente, se encontraron resultados extremadamente bajos en ambos estudios. Los bajos resultados educativos del estudio de Backhoff y Tirado (1994) sugieren que las habilidades básicas, esperables en un niño de 6° de primaria y expresada por el promedio de aciertos, fue de 56% para los preuniversitarios evaluados, 48% en la sección de conocimientos básicos que un adolescente que termina secundaria debería saber y 45% en la sección de conocimientos básicos por especialidad, que corresponde al egreso del bachillerato y estaría en correspondencia con el grado escolar alcanzado en la muestra de estudio. El porcentaje de aciertos de 39.62% obtenido en la muestra de este estudio, confirmó los todavía más bajos resultados de los adolescentes evaluados. Las fallas más notables se relacionaron con la discriminación gramatical, las relaciones lógicas y la comprensión de un significado central a partir de un refrán. En el área cuantitativa, las dificultades mayores se expresaron en la solución de problemas que involucraban el cálculo de la circunferencia, la solución de problemas aritméticos escritos que implican el uso de sumas y restas alternadas y la división. En las diferencias por género se confirmaron los resultados de otros estudios que señalan una discreta ventaja en el rendimiento verbal para las mujeres y en el rendimiento cuantitativo para el caso de los hombres.

En el mismo sentido se señala que otras mediciones, como las del EXANI-I, siendo calculadas estadísticamente para obtener una media de resultados de 50%, arrojaron una MTE (media del total de examinados) de 61.1 aciertos (de un total de 120 reactivos), (47.7% del total de aciertos) (CENEVAL, 2006). La media que se obtuvo en los resultados educativos 2003 de 2004, fue apenas un punto porcentual arriba que el año previo. Nuevamente, el comportamiento de los datos señaló que la mayor frecuencia de resultados se encuentra poco abajo de la media y los mejores resultados se encuentran muy dispersos hacia arriba. Estos resultados son congruentes con lo que se plantea como uno de los graves problemas en México y que las evaluaciones internacionales apuntalan: “los bajos niveles de desempeño educativo, con resultados inferiores a los resultados de otros países con menos producto interno bruto o con niveles de desarrollo similar” (Ponce, 2004). Dado que independientemente del instrumento, incluso del año de evaluación educativa a la que

se haga referencia, los datos coinciden y apoyan en forma consistente la existencia de deficiencias en todos los niveles, de ahí que, la interpretación de los pobres resultados en esta investigación no pueden dejar de reconocer la insuficiencia que también le es inherente al sistema educativo nacional.

Los retos por investigar los factores que contribuyan a la explicación del bajo logro académico obliga a considerar perspectivas múltiples de los factores contextuales y proximales. Resulta imperativo evaluar las posibles deficiencias del sistema educativo como una variable en conjunto a otras distales, proximales, e individuales. Esta perspectiva es urgente dado tan alarmante desenlace adolescente que es un predictor conocido del estatus de adulto.

Respecto al estatus de pares evaluado mediante el método de nominación sociométrica, si bien se reconoce la necesidad de apoyar la medición de la interacción social con métodos observacionales, esta investigación proveyó de información congruente con lo hallado por otros investigadores del campo sociométrico. La proporción de adolescentes en cada grupo de estatus, medida por el método de clasificación de Coie, es similar a lo informado previamente, con una proporción mayor de la categoría de ignorados (14.5% versus 6.7%) y menor de rechazados (9.5% versus 13.5%). Los populares representaron el 12.9%, mismos porcentajes que se reportan en la literatura, en congruencia con Parkhurst y Asher (1982). Es decir, los adolescentes tienen diferencias de grupo menos acentuadas. Aunque sería importante replicar los hallazgos de la proporción de niños o adolescentes de categoría de estatus en cada grupo. Lo anterior obedece a que los datos de adolescentes evaluados por este método son escasos en México. Se reconoce que las nominaciones como indicadores de competencia social son limitadas. La exactitud de las mediciones correspondería al estándar de oro, representado por la observación directa de las interacciones, aunque costosa en tiempo y dinero. Por otro lado, se señaló que las mediciones en la niñez enfatizan la aceptación de pares. En la adolescencia, el éxito se asocia a redes sociales auto-elegidas. La nominación sociométrica para este grupo de edad enfrenta esta segunda limitante si se considera lo ya señalado respecto a que en la adolescencia las diferencias de grupos de estatus además, son menos acentuadas. Finalmente dado que las interrelaciones transversales cambian a lo largo del tiempo, las correlaciones bajas de la aceptación con pares con otras variables en este estudio deben interpretarse muy cautelosamente.

## *Conclusión*

Se comprobó la adecuación psicométrica de los instrumentos que miden las variables cuya interrelación se pretende someter a prueba en el siguiente estudio.

El nivel socioeconómico percibido y el involucramiento parental, fueron medidos con instrumentos desarrollados y evaluados por investigadores mexicanos. En este estudio se reconfirmó la consistencia interna y el poder de discriminación de los reactivos. Son de los pocos instrumentos que evalúan variables extensamente exploradas en la literatura de investigación internacional. En México, es aún más exigua la profundización de estas variables. Aunque indudablemente enriquecido por métodos que puedan recurrir a técnicas de informantes múltiples, estos cuestionarios representan instrumentos válidos y confiables a los que se puede recurrir en nuestro medio.

En el caso del clima social familiar, medido mediante la escala de la FES, se confirmó la validez y la consistencia interna sólo en tres de las diez dimensiones. Se sugiere la reelaboración del resto de las escalas que exhibieron bajos niveles de consistencia interna. Esta labor implicaría una óptima adecuación cultural y la combinación de mediciones del contexto familiar con listas de verificación o índices conductuales e informantes múltiples.

El EMBU-I como medida de los estilos de crianza parental, mostró ser una herramienta válida y confiable que mide la percepción adolescente de los estilos de crianza. Se confirmó la consistencia interna de las dimensiones de calidez, rechazo y control para la versión en español de México que conforman las dimensiones de crianza. Las correlaciones entre las escalas fueron conforme a los informes psicométricos previos. Sólo se encontraron diferencias respecto a la dimensión de control, asociada a calidez en el caso del padre, y a rechazo en el caso de la madre. Así mismo, se estableció su validez convergente y divergente con respecto a otras medidas referidas en la literatura. Posee una ventaja transcultural con respecto a otros instrumentos y puede ser útil en la investigación futura y aportar datos de los que puedan derivarse recomendaciones para intervenir con familias de adolescentes en aspectos prioritarios del desarrollo psicológico, como el éxito en la escuela o el abuso de drogas.

En el caso del rendimiento académico, el Exhcoba mostró ser una de las pocas herramientas disponibles a los investigadores, que por sus antecedentes y calidad técnica, permite la evaluación del logro académico a lo largo del desarrollo en la niñez,

la adolescencia y la adultez temprana. En medios como el nuestro en que el promedio, parece una medición notablemente sesgada, representa una herramienta de incuestionable ventaja en la medición del rendimiento académico en muestras mexicanas, a la que los investigadores del desarrollo pueden recurrir dada sus propiedades psicométricas y datos comparativos.

Aunque la literatura de investigación apoya el valor del cuestionario sociométrico de las nominaciones tanto en niños como en adolescentes, como medida de la aceptación de pares, una limitante de este trabajo a diferencia del realizado por González (2000), es que no contó otras medidas directas de la interacción social. Pese a que las nominaciones son medidas indirectas de la competencia social, constituyen un método vigente en la psicología del desarrollo, accesible y poco explorada en nuestro medio. Las investigaciones futuras al combinar medidas observacionales y cuestionarios a otros informantes (maestros por ejemplo), subsanarían las limitantes. La aceptación de pares a través del método bidimensional de clasificación sociométrica ha sido poco estudiada en México. Aunque evalúe la competencia social en forma indirecta, su vigencia y el beneficio de su costo, brinda información relativa al impacto social en los escenarios escolares. Se recomienda el uso de medidas sociométricas con métodos de clasificación como el de Coie et al. (1982), que permitan comparación con otros estudios de la literatura internacional.

## Capítulo 10. Modelo contextual de las percepciones socio-familiares y parentales en el ajuste académico y social

Una vez que se comprobó la viabilidad psicométrica de los instrumentos, se seleccionaron las escalas o subescalas, cuya validez y confiabilidad se confirmó empíricamente. Estos instrumentos correspondieron a la escala de nivel socioeconómico percibido; las subescalas de cohesión, de organización y de conflicto del clima social familiar; las subescalas de aceptación, de rechazo y de control de los estilos de crianza; y la escala de involucramiento parental en los estudios. También se obtuvieron las calificaciones correspondientes a las mediciones de rendimiento académico y la aceptación de pares, indicadores del ajuste académico-social.

De este modo, el propósito del estudio fue someter a prueba el modelo de rendimiento académico y la aceptación de pares que mostrara las interrelaciones de las variables socio-familiares, parentales y de la implicación parental, suponiendo que las variables parentales mediaran entre las variables socio-familiares y las variables de resultados académico-sociales.

Inicialmente se resume el estatus de investigación de las variables que se proponen en el modelo. Estas variables se resumen en la tabla 3. El modelo teórico, denominado modelo contextual de las percepciones socio-familiares y parentales en el ajuste académico-social, se hipotetizó conforme a lo que se presenta en la figura 8. En este apartado se plantean las hipótesis y los datos de investigación que las sustentan. En la sección de resultados se presenta la sección 1, correspondiente a los análisis de las correlaciones y de las regresiones múltiples. La sección 2, corresponde al modelo estructural obtenido. Este modelo empírico se ilustra en la figura 9 y se identificó con el título de modelo contextual de los correlatos familiares, de crianza y de implicación parental en el rendimiento verbal. Se discuten sus resultados y se presenta la conclusión pertinente.

El estatus de pobreza, y el bajo nivel educativo de los padres asociado a él, se considera uno de los más fuertes predictores del pobre desempeño escolar. La literatura reciente enfatiza que la percepción de este contexto puede ser tan relevante como las condiciones materiales que más objetivamente ubican social y económicamente a una familia (Connell, Spencer & Lawrence, 1994; Frojd et al., 2006).

A su vez, el escenario familiar constituye un contexto fundamental del desarrollo adolescente (Grotevant, 1998). Los datos de investigación son consistentes respecto a que las familias que se caracterizan por distancia emocional, conflicto, agresividad y negligencia se relacionan con pobres resultados para la salud física y psicológica de los hijos (Repetti et al., 2002); aquí se destacan, bajo el término de ajuste académico-social, los efectos en el rendimiento académico y la aceptación de pares, como medida indirecta de competencia social.

La unidad de análisis de muchas investigaciones lo constituyen las relaciones familiares, sin distinción de la díada padres-hijo. En este trabajo se asume la necesidad de identificar los distintos componentes de este contexto proximal, según la percepción de los adolescentes, lo cual implica la diferenciación, en primer término, de la familia como un todo, en segundo lugar, un aspecto particular de la liga padres-hijo, constituido por la percepción de los estilos de crianza parental, y finalmente, un componente más específico aún, tal como es la implicación de los padres, particularmente en el rendimiento académico o el logro educativo de su hijo a través del interés parental en dichos resultados.

La relación entre rendimiento académico y la competencia social (incluyendo no sólo el aislamiento y el rechazo sino la dificultad en la conducta social responsable) se estableció también en la literatura de investigación claramente (Wentzel, 1991). Ambos desenlaces, se consideran, a su vez, predictores de trastornos del funcionamiento personal, adaptativo y productivo en la adultez temprana (Dekovic & Janssens, 1992; González, 2000).

Con base en lo anteriormente señalado, las variables del presente estudio se indican en la siguiente tabla.

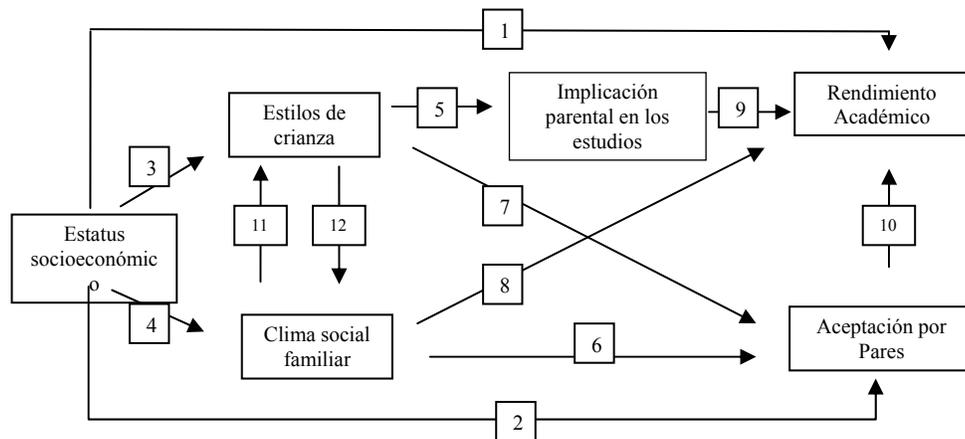
Tabla 17  
Variables de las percepciones socio-familiares, de crianza, de implicación parental y del ajuste académico-social.

Del contexto socio familiar:	Estilos y prácticas de crianza:	Ajuste académico/social:
1. Estatus socioeconómico	5. Calidez	9. Área verbal
2. Cohesión	6. Rechazo	10. Área cuantitativa
3. Conflicto	7. Control	11. Aceptación de pares
4. Organización	8. Implicación parental	

De este modo, el propósito de este estudio fue elaborar un modelo del rendimiento académico y la aceptación de pares que represente las interrelaciones de

las variables que aluden a la percepción del estatus socioeconómico y del clima social familiar, a los estilos de crianza y a la implicación de los padres en los estudios. Este modelo se presenta en la siguiente figura.

Figura 10. Modelo contextual de las percepciones socio-familiares y parentales, en el ajuste académico-social de adolescentes urbanos y su sustento en los datos de investigación.



### *Hipótesis primaria*

El rendimiento académico y la aceptación de pares se relacionan con la percepción adolescente de la implicación de los padres, los estilos de crianza, del estatus socioeconómico y del clima sociofamiliar.

### *Hipótesis secundarias*

1) El resultado académico y social se relaciona con la percepción socioeconómica tanto directa como indirectamente. El efecto indirecto se ejerce a través de los estilos parentales y el clima socio familiar. La implicación Parental media nexo entre estilos parentales y el resultado académico.

2) La implicación parental ejerce efecto directo sobre el resultado académico y es a su vez mediadora de los estilos de crianza sobre dicho resultado.

3) Los estilos de crianza son afectados por el estatus económico y el clima social familiar e impactan en la aceptación de pares y en el resultado académico a través de la implicación parental.

4) El clima social familiar influencia directamente la aceptación de pares y en forma indirecta, afecta el resultado académico a través de los estilos de crianza y de la implicación parental.

Estas relaciones se apoyan en los siguientes datos de investigación:

1. El estatus de pobreza y el bajo nivel educativo de los padres asociado a él se consideran uno de los más importantes predictores de un bajo desempeño escolar (Ceneval, 2006; Brooks Gunn et al., 1997).

2. La relación existente entre el estatus de pobreza y el rechazo de los pares también ha sido provista en la literatura de investigación (Dishion, 1990; Bonn, 1995).

3. Existen datos empíricamente sustentados respecto a la variación de los estilos de crianza en función del estatus de pobreza y de cómo el detrimento económico en las familias disminuye la capacidad de crianza con apoyo (Bradley et al., 2001; Mc Loyd, 1990).

4. La presión económica genera estrés y conflicto familiar que directa e indirectamente impacta en la vida de los adolescentes (Conger et al., 1997; Duncan & Brooks-Gunn, 1997).

5. La liga entre los estilos de crianza, que se caracterizan por la presencia de calidez y control moderado y su asociación con el buen desempeño escolar, a través de la implicación parental, se sustenta ampliamente en la literatura de investigación. (Steinberg et al., 1992; Aguilar et al., 2007).

6. Desde los trabajos de Hinde (1974), los datos de investigación han sido consistentes respecto a la familia como sistema social primario, misma que sienta las bases de la adaptación social posterior, incluyendo el estatus de aceptación o popularidad (Waters et al., 1979; Putallaz, 1987).

7. Las conexiones entre la escuela y la familia constituye uno de los retos de la mayor importancia teórica y práctica (Grolnick & Slowiaczek, 1994). El apoyo y la cohesión familiar se relacionan con un buen desempeño escolar (Feldman & Wentzel, 1990) y el comportamiento adaptativo (Ayala et al., 2002). El conflicto afecta adversamente el rendimiento académico (Kurdek & Sinclair, 1988) y la frecuencia de conflictos afecta negativamente la motivación académica, variable ligada al desempeño escolar (Aguilar et. al, 2007).

8. Del mismo modo, también se examinó, con base empírica, la relación entre los estilos de crianza y el estatus sociométrico de aceptación y rechazo (Dekovic & Janssens, 1992) y agresividad (Aluja et al., 2005).

9. Existen datos de investigación que señalan que en los estudiantes provenientes de familias en condiciones de pobreza, el logro académico varía directamente en función del grado de interés y participación de los padres en los aspectos académicos de sus hijos (Peña, 2000). Esta implicación de los padres constituye uno de los determinantes más importantes del logro académico. (National Commission on Excellence in Education, 1983; Andrews, 1999).

10. La competencia social es un predictor del rendimiento académico. Los niños aceptados por sus pares o que son pro sociales y con formas de conductas responsable en la escuela, tienden a exhibir buen desempeño escolar. Los niños socialmente rechazados y agresivos tienen riesgo de fracaso académico. (Wentzel, 1991; Wentzel & Asher, 1995).

11. En diversos estudios se reporta que ciertas características del medio familiar propician un clima educativo y afectivo a favor del desempeño escolar (Covadonga, 2001; Musito et al., 2001, citados en Sarmiento, 2004).

12. El nexo entre los estilos de crianza y el funcionamiento familiar, se apoya en los datos de Ayala et al., (2002) y recientemente en los de Simons y Conger (2007) quienes exploran la contribución de los distintos estilos parentales en la conformación de los estilos familiares de crianza.

#### *Análisis de trayectorias: modelos recursivos*

El análisis de trayectorias, o de ruta (Kerlinger & Howard, 2002), “path análisis” (Kline, 1998), también se conoce como de regresión múltiple jerárquica (Clark-Carter, 2002). Representa la técnica inicial y más simple del modelamiento de ecuaciones estructurales. Permite evaluar un modelo propuesto a través de la medición de las influencias directas e indirectas de las variables independientes con respecto a las dependientes, en donde puede tenerse la misma variable como una VD en una etapa del modelo y como un VI en otra.

El modelo propuesta supone relaciones unidireccionales y un solo indicador para las variables observables de ahí que se elige un análisis de trayectorias de tipo recursivo.

El cálculo de influencias directas e indirectas de las variables se reflejan en los llamados coeficientes de ruta, que son en realidad, coeficientes de regresión (beta, o  $\beta$ ). La comprobación de las hipótesis se efectúa a través del método de modelos de estructuras de covarianza (Kerlinger & Howard, 2002) o de modelamiento de ecuaciones estructurales (Kline, 1998). Supone varias variables dependientes e independientes, varias regresiones múltiples, efectos unidireccionales y que no se supongan efectos directos de la variable sobre su perturbación.

Se seleccionó el Amos (Analysis of Moment Structures, Arbuckle, 1997, citado en Kline, 1998) en la versión más reciente de este sistema. Este programa permite que el usuario especifique, vea y modifique el modelo estructural gráficamente, por medio del uso de herramientas de dibujo (Kerlinger & Howard, 2002).

## *Resultados*

### *1. Sección de correlaciones y regresiones*

#### *Análisis de correlaciones.*

Se efectuaron correlaciones de Pearson ( $r$ ) entre las siguientes variables: calidez, rechazo y control de padre y madre (estilos de crianza percibidos); cohesión, organización y conflicto (del clima social familiar); implicación del padre y de la madre; status socioeconómico percibido; área verbal y cuantitativa del desempeño académico; y preferencia e impacto social. Lo anterior con el fin de determinar las relaciones entre las variables seleccionadas y corroborar las expectativas teóricas.

En el análisis de la Tabla 4 se observa que la calidez del padre se correlacionó con calidez de la madre con un valor  $r = .62$ ; rechazo del padre con rechazo de la madre tuvieron un valor  $r = .67$ , y el control del padre y el control de la madre, exhibieron un valor  $r = .71$ . En cuanto a las variables de calidez y rechazo, éstas fueron de  $r = .32$  para padres y  $r = .39$  para madres. El control del padre correlacionó con un valor de  $r = .43$  con calidez del mismo, en tanto que el control de la madre se correlacionó más con rechazo  $r = .32$ , que con calidez que obtuvo un valor  $r = .24$ . Lo anterior sugiere que el control materno se percibe en forma más negativa que el control paterno y es congruente con otros datos de investigación (Aguilar, 2007).

A su vez, la calidez del padre correlacionó positivamente con la cohesión  $r=.43$ , y con la organización  $r=.22$ . En el caso de las madres, también hubo correlación positiva con la cohesión  $r=.46$  y con la organización  $r=.26$ . Es decir, las correlaciones son superiores en las madres con respecto a los padres. La calidez del padre correlacionó también positivamente con la implicación del padre en los estudios  $r=.70$ , y la calidez de la madre correlacionó en forma positiva con la implicación de la madre  $r=.55$ . Con respecto al rechazo, en los padres, éste correlacionó negativamente con la cohesión  $r=-.41$ , y con la organización  $r=-.26$ , y positivamente con el conflicto  $r=.37$ . La correlación también fue en sentido negativo para la correlación entre el rechazo y la implicación de los padres  $r=-.12$ . En las madres, el rechazo correlacionó igualmente en forma negativa y con mayor magnitud tanto con la cohesión  $r=-.44$ , como en la organización  $r=-.29$ , y positivamente con conflicto  $r=.39$ . La correlación también es en sentido negativo para la correlación entre el rechazo y la implicación de las madres  $r=-.20$ . Todas estas correlaciones fueron significativas a un nivel de confianza de  $p=.01$ .

Las relaciones descritas coinciden con la literatura de investigación que destaca, por un lado, la relevancia del rol materno y la asociación entre los atributos relacionales positivos (liga adolescente-padres) y las percepciones de la familia como un todo también en sentido positivo. Del mismo modo, un clima emocional negativo en la relación padres-hijo (ejemplo, rechazo) se relaciona con una percepción de un clima familiar de conflicto. Lo anterior es congruente con el constructo de “familias de riesgo” (Repetti et al., 2000), bajo el cual se propone que las relaciones que entrañan altos niveles de enojo, de agresión, de distancia emocional, de falta de apoyo y de negligencia se agrupan en ciertas familias, cuyos resultados son adversos para la salud física y psicológica de sus hijos.

Las correlaciones más altas de rendimiento académico fueron las observadas, en el área verbal, con respecto a la calidez de la madre  $r=.15$ , y a la organización  $r=.14$ . La correlación de rendimiento verbal con calidez del padre fue discretamente inferior  $r=.13$ .

La prominencia del rol materno tanto en términos de calidez y cercanía como de conflicto es adaptativo en las familias y congruente con otros datos de investigación (Holmbeck & Hill, 1988, citado en Grotevant, 1998).

El índice de preferencia social correlacionó en forma significativa, aunque con escasa fuerza, con el área verbal  $r=.19$ , en el área cuantitativa  $r=.12$ , en el área total

$r=.17$ . Las correlaciones obtenidas coinciden con la literatura de investigación, que sugiere que el subgrupo de rechazo social exhibe más bajo perfil académico en contraste con el grupo ignorado y en especial, con el grupo de los niños populares o de mayor preferencia social. (Wentzel, 1991; Wentzel & Asher,1995).

El nivel socioeconómico percibido exhibió una correlación positiva ( $r=.10$ ,  $p=.05$ ) con el área verbal aunque de menor fuerza que las variables parentales, en particular las de la madre. Este dato coincide con lo señalado por Mella y Ortiz (1999) respecto a la fuerza de las variables maternas.

Tabla 18. Correlaciones entre las variables de estudio

	Crianza						Ambiente familiar			Implicación parental en los estudios		Estatus socio-económico	Rendimiento académico			Aceptación de pares	
	<i>Padre</i>		<i>Madre</i>				7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	1	2	3	4	5	6											
<i>Crianza</i>																	
<i>Padre</i>																	
1. Calidez																	
2. Rechazo	-.32**																
3. Control	.43**	.25**															
<i>Madre</i>																	
4. Calidez	.62**	-.24**	.21**														
5. Rechazo	-.27**	.67**	.21**	-.40**													
6. Control	.14**	.29**	.71**	.24**	.33**												
<i>Ambiente familiar</i>																	
7. Cohesión	.43**	-.41**	.11*	.46**	-.44**	.01											
8. Conflicto	-.21**	.37**	.05	-.26**	.39**	.07	-.43**										
9. Organización	.22**	-.26**	.02	.26**	-.29**	-.01	.56**	-.33**									
<i>Implicación parental en los estudios</i>																	
10. Padre	.70**	-.12**	.50**	.32**	-.16**	.13**	.31**	-.16**	.22**								
11. Madre	.35**	-.17**	.22**	.55**	-.20**	.28**	.36**	.20**	.28**	.53**							
12. Estatus socioeconómico	.11*	-.08	-.02	.12**	-.13**	-.03	.12**	.01	.09*	.06	.07						
<i>Rendimiento académico</i>																	
13. Verbal	.13**	-.04	.06	.15**	-.05	.10*	.09*	-.10*	.14**	.04	.05	.10*					
14. Cuantitativa	.03	.08	-.00	.07	.05	.06	-.02	-.02	.07	-.04	-.02	-.00	.26**				
15. Total	.08	.03	.03	.12**	.01	.05	.04	-.06	.11*	-.01	.02	.05	.84**	.91**			
<i>Aceptación por pares</i>																	
16. Índice de preferencia	.07	-.08	-.05	.07	-.07	-.08	.08	-.08	.02	.01	.01	.07	.19**	.13**	.18**		
17. Índice de impacto social	.10*	-.02	.07	.07	.04	.03	.10*	.11*	-.02	.04	.00	.03	-.08	-.06	-.08	-.14**	
Media	42.94	11.93	20.56	18.55	45.85	12.39	15.76	10.48	15.59	31.69	33.98	30.28	12.79	10.59	23.38	.65	5.36
Desviación estándar	10.37	3.63	4.67	2.83	8.84	3.65	2.10	1.43	1.75	6.46	4.78	5.39	4.07	5.25	8.16	3.72	3.13

\*\* Correlación significativa con un nivel de .01.

\* Correlación significativa con un nivel de .05.

### *Regresiones múltiples.*

Con base en las hipótesis formuladas y los resultados del análisis de correlación entre los puntajes de las escalas aplicadas, se realizaron análisis de regresión múltiple a partir de cuáles variables exhibían la mayor correlación con otras, eligiéndolas como variables dependientes o de criterio.

Las regresiones múltiples permitieron estimar las puntuaciones de organización, conflicto e implicación de la madre a partir de las puntuaciones que presentaron las correlaciones más altas con ellas.

En la Tabla 5 se presentan cada una de las variables de criterio, los predictores que resultaron significativos, los coeficientes parciales de regresión ( $\beta$ ), los niveles de significación, así como los coeficientes de regresión múltiple (R's) y las varianzas ( $R^2$ )

Tabla 19.

Predictores, coeficientes de regresión estandarizados ( $\beta$ ), probabilidades (p), coeficientes de regresión múltiple (R) y varianzas ( $R^2$ ) para cada variable de criterio.

Criterio	Predictores	$\beta$	P	R	$R^2$
Organización	Implicación materna	.11	.012		
	Rechazo paterno	-.01	.748		
	Calidez materna	-.06	.209		
	Cohesión	.49	.000		
	Conflicto	-.11	.010	.58	.33
Conflicto	Rechazo paterno	.22	.000		
	Cohesión	-.26	.000		
	Organización	-.12	.012		
	Implicación materna	-.04	.392	.49	.24
Implicación materna	Organización	.12	.012		
	Conflicto	-.01	.860		
	Cohesión	.07	.151		
	Calidez materna	.48	.000	.57	.32

Como se observa en la primera regresión múltiple, la organización en la familia se predice, significativamente, a partir de la cohesión ( $\beta = .49$ ), del conflicto ( $\beta = -.11$ ) y de la implicación ( $\beta = .11$ ), y una varianza explicada de 3%. En la segunda regresión múltiple se observa que el conflicto se predice a partir del rechazo del padre ( $\beta = .22$ ),

de la cohesión ( $\beta = -.26$ ) y de la organización ( $\beta = -.12$ ) con una varianza explicada de 24%.

Finalmente, la última regresión múltiple estima la predicción de la implicación de la madre a partir de la calidez de la misma ( $\beta = .48$ ) y de organización ( $\beta = .12$ ), la varianza explicada fue de 32%.

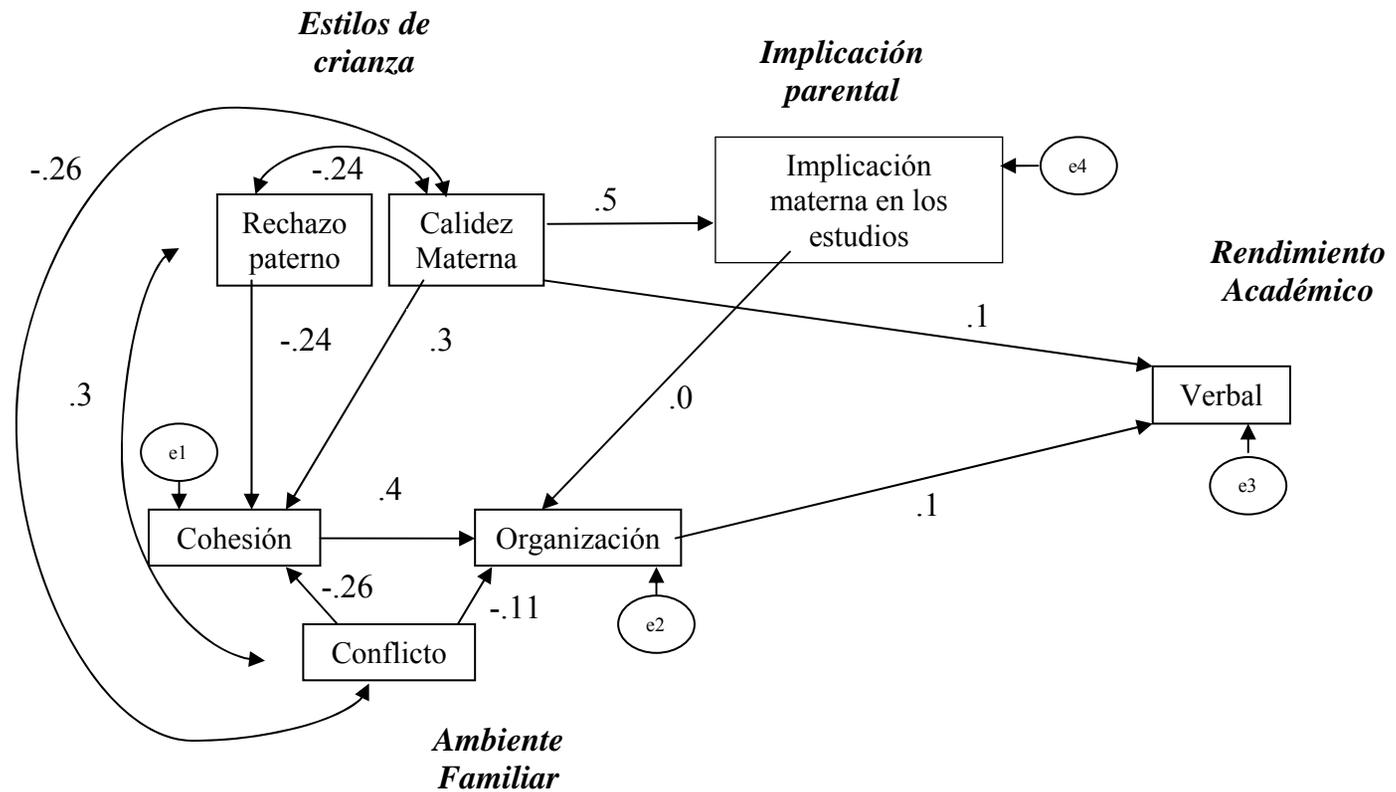
## *2. Modelo estructural*

De acuerdo con los resultados de los análisis de regresión y en base a las hipótesis formuladas se diseñó un diagrama de las relaciones directas e indirectas entre las variables que se habían considerado y que se presentan en la Figura 9. Este diagrama fue refinado mediante el programa AMOS 5 de ecuaciones estructurales.

Los índices de ajuste del modelo fueron adecuados como lo indican los siguientes datos:

$X^2(9, n= 495) = 15.84, p = .07$ ; índice de ajuste (GFI) = .99; índice de ajuste normado (AGFI) = .97; error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) = .03; y se identifica con el título de: ***Modelo contextual de los correlatos familiares, de crianza y de implicación parental en el rendimiento verbal.***

Figura 11. Modelo contextual de los correlatos familiares, de crianza y de implicación parental en el rendimiento verbal.



El rendimiento verbal se relaciona directamente con la calidez materna y con la organización familiar. Indirectamente, lo impactan la implicación de la madre en los estudios y la cohesión lo impactan, ambos mediante la organización. La proporción de varianza explicada del rendimiento verbal fue .03

La cohesión y la implicación materna, afectan a la organización a la vez que reciben influencia de la calidez materna, su varianza explicada fue de .32

El conflicto impacta negativamente la organización familiar y la cohesión. A su vez, la cohesión también se afecta negativamente por el rechazo paterno. La proporción de varianza explicada de la cohesión (por el rechazo paterno, la calidez de la madre y el conflicto) fue de .35

La calidez materna impacta directamente el rendimiento verbal y la implicación de la madre en los estudios. Los efectos indirectos en el rendimiento verbal se trazan a partir de una ruta de influencia entre la calidez de la madre, que se liga a la cohesión y a la organización de la familia. Otra ruta de influencia se ejerce a través de la implicación en los estudios que impacta en la organización familiar. La organización de la familia es la “salida” de influencia de estos efectos indirectos y también ejerce efecto directo en el rendimiento verbal.

Ni el estatus socioeconómico ni la aceptación de pares, figuraron en el modelo planteado, debido al comportamiento de estas variables en los análisis de las correlaciones. Las correlaciones fueron de baja intensidad.

### *Discusión*

El presente estudio investigó un modelo del rendimiento académico y la aceptación de pares que representase las interrelaciones de las variables que aluden a la percepción del clima social familiar, los estilos de crianza y la implicación de los padres en los estudios.

Los resultados obtenidos en los análisis de regresión múltiple corroboraron las hipótesis acerca de las relaciones de organización con cohesión y conflicto como variables familiares e implicación de la madre como variable materna. El conflicto también se relaciona con el rechazo paterno, la cohesión y la organización. La implicación materna se relaciona con la calidez materna y con la organización familiar.

De acuerdo a los índices de ajuste, la significación estadística de todas las relaciones directas entre las variables, y las proporciones de varianza explicada de la variable endógena, el modelo resultó adecuado. Sin embargo también debe señalarse que la proporción de varianza explicada fue baja, lo cual es comprensible en virtud de la multideterminación del rendimiento académico. Este trabajo se circunscribió a las variables familiares, y no consideró las individuales ni contextuales distales relacionadas con las escuelas mismas, con el estatus socioeconómico (sólo se evaluó la percepción adolescente de éste) o la escolaridad de los padres, variable íntimamente relacionada con el desempeño escolar (Ceneval, 2006) y cuya contribución al rendimiento académico se sustenta ampliamente en la literatura de investigación.

El papel de la calidez materna se afinó y se demostraron las relaciones directas e indirectas con respecto al impacto de la calidez materna, en el rendimiento verbal. Las relaciones indirectas se ejercieron mediante la implicación de la madre, que a su vez, afecta la organización. Otro efecto indirecto de la calidez materna ocurrió mediante su relación con la cohesión, que impacta, en la organización. El rechazo del padre tiene relación negativa con la cohesión.

El modelo que se obtuvo corroboró las interrelaciones de las variables que aluden a la percepción del clima social familiar, a los estilos de crianza percibidos y a la implicación de los padres en los estudios y su contribución en el rendimiento académico de tipo verbal. Estas relaciones, con base en los datos empíricamente obtenidos, permitieron explorar la contribución *diferencial*, y al mismo tiempo *interdependiente* de la calidez (materna) y el rechazo (paterno) de los estilos de crianza parental, y su relación con el funcionamiento familiar expresado en la cohesión, la organización y el conflicto de la misma. Estas interrelaciones también identificaron la prominencia del rol de la calidez materna, que impactó en el rendimiento verbal en forma directa, relación no propuesta inicialmente y confirmó la relación directa, hipotética, entre la calidez materna y la implicación de la madre en los estudios. La influencia indirecta de la calidez materna sobre el rendimiento de tipo *verbal*, se ejerció mediante la organización familiar como vía de “salida” de la influencia materna (y en cierta proporción también paterna), mediante dos rutas de impacto en la organización de la familia: una, ejercida a través de la implicación materna, y la otra mediante la influencia de la cohesión sobre la organización. En esta trayectoria, la influencia materna “retorna” al ámbito familiar, antes de impactar el

rendimiento académico. El ámbito familiar no escapa a la influencia del padre ya que el rechazo paterno disminuye la cohesión familiar.

El modelo resultante confirmó la influencia de los estilos de crianza (aunque no basados en la tipología de Baumrind) en las prácticas parentales y los desenlaces adolescentes, modificando el modelo contextual de estilo parental de Darling y Steinberg (1993), autores que reconocieron la necesidad de dar respuesta a los estilos parentales (o de crianza) y sus variaciones en función del medio cultural del niño, y del funcionamiento familiar. Se agregaría en este trabajo, Así como con respecto a la forma en que operan al impactar los desenlaces en la adolescencia.

Respecto a la variable de *ambiente familiar*, cabe señalar que, aunque la literatura de investigación desarrollada en las últimas décadas aportó datos respecto a la relación significativa entre el ambiente familiar y el rendimiento académico de los hijos (González-Pienda et al., 2003), resulta relevante para la investigación y para la intervención, la diferenciación de las distintas variables cuyo peso empírico se sustenta en la investigación psicológica del desarrollo y en la investigación educativa. Ya sea las relaciones paterno-filiales evaluadas mediante los estilos parentales (Steinberg et al., 1989) o de crianza (Aguilar, 2007). O las relaciones familiares en términos de la dinámica de su funcionamiento (cohesión, conflicto, organización, comunicación, etc.), o del grado de compromiso con el desarrollo escolar de un hijo, resulta imperativo evaluar la contribución de cada uno de estos correlatos. Esto permitiría el diseño de intervenciones específicas a favor del rendimiento académico en la adolescencia. Lo anterior es particularmente relevante en países como el nuestro, donde apenas muy recientemente, se publican los resultados educativos evaluados con instrumentos de alto impacto, y las variables familiares adolecen todavía, de una visión simplificada, y que se circunscribe al aspecto de la “escolaridad de los padres” (Ceneval, 2006), o peor aún de “antecedentes familiares” o “integración familiar” (Navarro, 2003).

De acuerdo a la revisión de la literatura que se presentó en los capítulos teóricos y de hallazgos de la literatura de investigación, la familia representa un contexto de actividades y de relaciones interpersonales, en el que se desarrolla el adolescente y permite la confluencia de influencias distales y proximales del desarrollo individual (Grotevant, 1998). Hoy en día, se propone el concepto de familias de riesgo para destacar aquellos aspectos del funcionamiento de las familias que exhiben las siguientes características: altos niveles de conflicto, de agresión y de hostilidad; bajos

niveles de apoyo, de calidez o de aceptación a los niños y adolescentes que viven en ellas. Estas familias sitúan a su descendencia, en una condición de vulnerabilidad y riesgo. Este riesgo desemboca en malos resultados, tanto en la salud física, como en la psicológica. (Repetti et al., 2002). Aunque los datos de la literatura de investigación no son siempre claros en esta distinción del ambiente familiar compartido o de las relaciones del adolescente con sus padres, Grotevant enfatizó la necesidad de desplazarse desde las relaciones paterno-filiales hacia el ámbito familiar. La tarea es aún más compleja si se considera que estas díadas pueden ser altamente específicas y evolucionan a lo largo de la adolescencia (madre-hijo, madre-hija, padre-hijo, padre-hija). Al señalar el nivel familiar se enfatiza el aspecto de la dinámica de su funcionamiento más que la estructura. En este trabajo, se confirmó la relevancia de las dimensiones de cohesión a las que aluden distintos instrumentos (Moos, 1984, Faces III (Beavers et al., 1990; Olson et al., 1985), relativas a la naturaleza relacional y a las ligas afectivas de los miembros familiares, básicamente en términos del nexo emocional positivo, el interés y el apoyo entre sus miembros. Otra dimensión familiar que se evaluó fue la de organización, afín a la de jerarquía (FAST, Gehring & Wyler, 1986) y/o la de adaptabilidad (Faces III, Olson, 1985), que expresa la flexibilidad del sistema para modificar la estructura de poder, roles y reglas en respuesta al desarrollo de un miembro familiar. Mientras que la cohesión y la organización, son dimensiones a favor del desarrollo adolescente, el conflicto, repercute negativamente e impacta en la cohesión, es decir en la capacidad del sistema de proveer de interés y de apoyo a sus miembros. Sarmiento (2004) señala, en apoyo a los datos de Covadonga (2001) que existen aspectos del funcionamiento familiar que repercuten en las ejecuciones escolares de los alumnos mediante su contribución a un clima educativo y afectivo más motivador. Por mucho tiempo, los trabajos de investigación que evaluaron a la “familia” y su nexo con los desenlaces adolescentes se circunscribieron a la recolección de datos provenientes de un solo padre, usualmente la madre a la que se atribuía una percepción más “precisa”. Esta liga y la relevancia de las variables “propias de la dinámica familiar”, principalmente en términos de la cohesión, la comunicación y el clima emocional en el entorno familiar y su relación con la adaptabilidad de los estilos parentales en la adolescencia se destaca por Musitu et al., (2001, citado por Sarmiento, 2004) y por González-Pienda et al., (2003) al evaluar el autoconcepto y la autorregulación académica y su impacto en el rendimiento académico. Recientemente, Simons y Conger (2007), conforme a la tipología de

Baumrind, exploraron las diferencias de los estilos parentales entre padre y madre y evalúan sus combinaciones en la configuración de los “estilos familiares” de crianza y su relación con los desenlaces adolescentes.

No obstante, siete de las variables del clima familiar medidas por la escala de Moos tuvieron coeficientes de consistencia interna bajo (menores a .50). Por esta razón se eliminaron del análisis de las correlaciones las subescalas de expresividad, de independencia, de orientación al logro, de orientación intelectual-cultural, de orientación activa-recreacional, de énfasis moral religioso y de control. Pese a lo referido en la literatura internacional, para el caso de las adolescentes mexicanos evaluados, las siete escalas mencionadas exigen una adecuación cultural más pertinente. Aunque existen importantes contribuciones al estudio de la familia mexicana, principalmente desde el punto de vista sociocultural (Díaz-Guerrero, 1982, citado por Rivera, 1999), los resultados confirman lo que Palacios y Andrade (2006) reconocen como la dificultad en México: la notable escasez de instrumentos. A lo que habría que agregar según los autores, una visión etno-psicológica de los constructos. Desde nuestro punto de vista, se requiere no sólo una visión, culturalmente sensible de los roles parentales. También es recomendable, la adherencia a un marco teórico sistémico del desarrollo, la diferenciación entre el padre, la madre, familia y las díadas (o tríadas) específicas. Aportar la prueba empírica de las propiedades psicométricas de los instrumentos es relevante, ya que eventualmente se posibilitan las comparaciones, a partir de sus resultados y también, la realización de investigaciones con perspectivas transculturales. Este reto es con el que este trabajo de investigación espera contribuir, aunque sea en una muy modesta proporción.

Respecto a la variable de *crianza*, ésta se definió como la expresión de una forma particular de la relación entre padres e hijos, singular y única entre todas las ligas humanas (Maccoby & Martin, 1983). Los datos de investigación apoyan las dimensiones de la crianza corroboradas en este trabajo: la calidez (aceptación o apoyo), el control y el rechazo. La dimensión de la calidez se reconoce como la aceptación que el adolescente percibe hacia su persona y que se expresa en manifestaciones físicas (beso, abrazo, cariños, mimos) y verbales (ejemplo, elogios o alabanzas). La investigación transcultural con el EMBU destaca esta dimensión como la relacionada con los desenlaces positivos. En este trabajo se confirmó el nexo de la misma con un desenlace a favor de la competencia en el escenario escolar, como en el caso de rendimiento verbal. En el caso de la dimensión de control, se señaló que ésta alude a

una categoría amplia en la que la investigación aún debe profundizar, ya que como sugiere Castro et al. (1993), exhibe cualidades diferenciales de coerción, es decir, como presión, imposición de fuerza o amenaza; de inducción, en la que se busca la negociación y cooperación voluntarias; o de pérdida de amor. Gracia, Lila y Musitu (2005), señalaron que el rechazo parental entendido como la privación de afecto o amor de los padres hacia sus hijos, también adopta distintas formas: hostilidad y agresión, indiferencia o negligencia y rechazo indiferenciado. En México, los datos son aún incipientes respecto a las diversas dimensiones, de los estilos de crianza percibidos y su relación con los distintos desenlaces en la niñez y la adolescencia. Los datos de investigación sugieren que independientemente del informante, los estilos parentales más comunes son aquéllos en que ambos padres coinciden en el estilo de crianza, y que un estilo de crianza saludable de parte de uno de los padres puede atenuar las consecuencias en los desenlaces asociados a estilos negativos de crianza. No obstante, aún es muy poco lo que se conoce respecto a cómo los estilos parentales pueden combinarse para formar estilos de crianza familiares. Particularmente, en condiciones sociales como las actuales en México, caracterizadas por una alta participación en la crianza de los hijos de otros miembros familiares y no familiares, resultado, de una incorporación laboral de las madres cada vez más extendida.

Los datos obtenidos a partir del modelo permiten señalar que importa tanto la contribución de un padre como del otro, aunque predomine el peso del rol materno. El perfil diferencial de los estilos de crianza del padre y de la madre impactan de distinto modo la dinámica familiar y, con ella, el desenlace académico. El prominente papel de la contribución materna se expresa en las trayectorias directas en este sentido otros autores (Aguilar et al., 2007). Además, en este trabajo se pudo explorar la percepción diferencial para padre y madre con respecto a la percepción de la dimensión de control que correlacionó con calidez (en el padre) y con rechazo (en la madre). La correlación de calidez exhibida con el padre es típica de lo que la literatura reporta en muestras de niños y la de rechazo (en la madre) corresponde a lo que se señala en las muestras de adolescentes. Es posible que las percepciones características de la adolescencia media se inicien a partir de la figura materna. Hipótesis que estudios futuros podrían confirmar. De acuerdo a los hallazgos del grupo de Aguilar et al., los autores destacaron que, respecto a la motivación escolar, las variables maternas tienen mayor peso que las paternas (Aguilar et al., 2007). Se sugiere que la educación de la madre, y particularmente, las expectativas respecto a la carrera educacional de su hijo son

decisivas y concluyen que el nivel de salida de la estructura socioeconómica del hogar, son las expectativas sobre el destino escolar de los hijos (Mella & Ortiz, 1999). Las expectativas o aspiraciones educativas de la madre con respecto a su hijo requieren, desde nuestro punto de vista, una mayor profundización. Resulta importante evaluar su liga con el constructo de implicación parental en los estudios, como sugiere la línea de investigación de Steinberg et al. (1992).

La *implicación parental*, constituye una variable plenamente diferenciada del estilo de crianza o de la dinámica del funcionamiento familiar. Representa un comportamiento específico de los padres y que la literatura de investigación reporta en forma consistente como una conducta que alude al grado con el que el padre o la madre se involucran o se comprometen con su propio rol parental. Para Grolnick y Slowiaczek (1994) este interés puede ser altamente específico en el caso de los desenlaces educativos y se denomina implicación parental en los estudios, variable que se propone actualmente como uno de los determinantes más importantes del logro académico, aún en condiciones de desventaja socioeconómica (Andrews, 1999). Respecto al impacto de esta variable o a la naturaleza de sus predictores, los modelos teórico-explicativos enfatizan la experiencia fenomenológica del niño, los procesos motivacionales y también las contribuciones a nivel intra y extrafamiliar. Los hallazgos de Steinberg et al. (1992) sugirieron una liga entre los estilos autoritativos (con presencia de calidez, supervisión y autonomía) y el desempeño académico, mediados por la implicación parental. En este trabajo se confirmó el nexo directo entre la calidez y la implicación de la madre. Indirectamente, la liga entre la implicación y el rendimiento académico se estableció mediante la organización familiar.

La propuesta de mecanismos que conectan a la familia con el aprovechamiento escolar (Hess & Holloway, 1984; Dornbusch et al., 1987) se propusieron a partir de aspectos como la interacción verbal entre la madre y el niño, las expectativas de los padres respecto al aprovechamiento, las relaciones positivas de afecto entre padres e hijos, las creencias y atribuciones parentales con respecto a los hijos y las estrategias de control y disciplina, explican la liga familia-escuela. Es posible identificar que en las relaciones corroboradas en el modelo obtenido subyacen algunos de estos mecanismos ya que se combinaron el afecto positivo con componentes de control, de organización familiar y de interés en la escuela. Una de las razones que pudo haber contribuido a que la liga directa entre la implicación de los padres y el desempeño académico no figurara en el modelo, puede atribuirse a la circunstancia de que en este

trabajo de investigación no se evaluaron variables individuales del adolescente tales como las autopercepciones de competencia académica, los procesos de autorregulación, las atribuciones o los estilos de afrontamiento de las dificultades académicas. En la literatura de investigación, estas variables se reconocen frecuentemente como variables mediadoras entre la implicación parental y el desempeño académico. La contribución de la implicación parental no fue directa como se había supuesto en el modelo teórico. A pesar de que, a través de la tipología de los estilos parentales, los datos empíricos son consistentes en el sentido de que la implicación parental media entre el estilo parental democrático y el desempeño escolar (Steinberg et al., 1992).

La implicación parental representa una determinante del logro académico (Andrews, 1999), con tal relevancia que, constituye una variable sujeta a la intervención en los programas de política educativa (National Commission on Excellence in Education, 1983). Sólo recientemente y gracias a los modelos empíricos, la evaluación de los efectos indirectos sobre el rendimiento académico se tornó más compleja y buscó profundizar tanto en la experiencia fenomenológica del niño y los procesos motivacionales como en los predictores del interés parental, a nivel intra y extrafamiliar. Lo anterior con el objetivo de desplazarse más allá de una “agenda social” en la explicación respecto al impacto de esta variable (Grolnick et al., 1997). La investigación actual focaliza en el estudio de las cogniciones y de las emociones que subyacen al funcionamiento académico tales como las conductas autorregulatorias, el autoconcepto académico, las estrategias de aprendizaje y la motivación escolar, como variables individuales y su relación con las variables parentales (Sarmiento, 2004; Navarro, 2003; González-Pienda et al., 2003; Aguilar, 2007)). En este trabajo se corroboró que, la implicación materna es resultado directo de la calidez de la madre y ejerce sus efectos sobre el rendimiento verbal mediante el impacto en la organización familiar. Sin olvidar que a la organización familiar también contribuye la cohesión en la familia, que a su vez actúa como mediador y repercute también en el rendimiento. Futuras investigaciones podrán profundizar en el estudio de estas variables parentales, familiares y de la implicación parental con respecto a las cogniciones, emociones y procesos que se mencionaron a nivel individual y que no pudieron ser abarcadas en este trabajo.

Con relación a la variable de *rendimiento académico*, la perspectiva de este trabajo parte de la convicción de que la escuela y la familia, son las instituciones más

prominentes en la educación de los niños y los adolescentes. Inherente a la investigación del mismo, se reconoce un estatus socioeconómico y un escenario escolar como contextos distales, y un contexto proximal, que se representa por el ámbito de la familia. Aunque se sabe que la escuela ocupa un lugar central en la agenda del desarrollo en la niñez y la adolescencia y moldea desenlaces tanto académicos como de la salud mental, el nexo familia-escuela dista de haberse consolidado, aunque sea sustantivo a la investigación, a la intervención y a la política de salud y educativa. Desde la perspectiva de este trabajo se enfatizan los siguientes tres hechos de investigación: 1) el grupo de edad de 12 a 16 años, constituye el sector donde parecen concentrarse los problemas más graves de la educación (Feito, 2000); 2) el desempeño educativo ejerce un rol crucial como predictor de los desenlaces de la adultez (Schoon et al., 2002), de ahí que su medición sea particularmente relevante en la adolescencia; 3) se hace necesario aproximar los datos de investigación y las perspectivas teóricas de dos campos de la psicología, la del desarrollo y la educativa, con el fin de evaluar a mayor profundidad la contribución de los “antecedentes familiares” al rendimiento académico.

Se puntualizó que el hogar constituye la estructura de salida de las distintas influencias. Desde la perspectiva de este trabajo la contribución familiar al rendimiento académico dista de estar circunscrita a los aspectos de educación parental o del ambiente sociocultural. Lo que se pudiera llamar el capital “emocional” y que se presentó diferencialmente a través de las variables de implicación parental, de los estilos de crianza y del ambiente familiar, ha sido insuficientemente estudiado desde la psicología educativa. Por su parte, los modelos explicativos desde la psicología del desarrollo con foco en desenlaces como el rendimiento académico, apoyan las mediciones del rendimiento en el promedio de calificación escolar, lo que a juicio de algunos investigadores es una medida suficiente pero no satisfactoria del potencial real de un individuo. Por tal motivo se considera necesario que los resultados educativos se apoyen en la información a partir de instrumentos que focalizan en las habilidades y capacidades reales del niño y las contribuciones familiares no se circunscriban a una influencia educativa, económica o cultural aislada. Precisamente, porque uno de los objetivos de éstos instrumentos de alto impacto y de gran escala, es el diagnóstico y la predicción del logro o éxito académico. De ahí que resulta imperativo evaluar con mayor precisión los predictores familiares que se asocian a un rendimiento académico óptimo.

Desde luego, se reconoce como bien señala Ponce (2004), que sólo los enfoques interdisciplinarios posibilitan enfoques comprensivos de fenómenos que atañen a contextos tan distintos, aunque inter-relacionados, como las escuelas y las familias. Los resultados obtenidos de la evaluación del rendimiento académico en este modelo confirmaron lo que a través de distintas fuentes de investigación se señala como grave problema en México: los niveles de desempeño tan bajo. Nivel que puede suponerse raquítico ya que las habilidades evaluadas fueron las verbales y cuantitativas a nivel de primaria para estudiantes que, en algunos casos, cursaban el tercer grado de secundaria. Pese a lo anterior, el modelo empírico permitió precisar que en el mundo de las variables extraindividuales y extraescolares, en lo que al contexto proximal se refiere, las variables de “datos socioeconómicos” o los “antecedentes familiares” como factor asociado al rendimiento académico, pueden exhibir algo más de precisión. Por ejemplo la percepción de la naturaleza afectiva de la crianza, de las ligas y del apoyo entre sus miembros, de la provisión de ambientes organizados y del interés positivo por parte de los padres en los aspectos escolares, constituyen datos diferenciados y precisos, característica que es deseable cuando se diseñan distintas intervenciones. No debe perderse de vista que, debe profundizarse en el estudio de los predictores de las variables de estatus y de procesos tanto del ámbito parental como escolar, en el sentido señalado por Hoover-Dempsey y Sandler (1995). En el caso, por ejemplo, de la implicación parental, subyacen importantemente en el contexto socioeconómico. No se propone la primacía de un ámbito contextual sobre otro, sino la interrelación de uno con otro, como premisa de este trabajo. Aunque sustentadas en datos de otras investigaciones, las relaciones entre el estatus socioeconómico percibido, el rendimiento académico y la aceptación de pares, no pudieron corroborarse. Si bien es cierto que la relación entre pobreza y mal desempeño académico se estableció desde hace varias décadas, el conocimiento es exiguo respecto a la pobreza en tanto experiencia subjetiva. La literatura reciente (Frojd et al., 2006), enfatiza la relevancia de las percepciones del contexto distal y sugiere que puede constituir un posible factor de riesgo en el desajuste adolescente. Aún más, aunque con base empírica se sugiere que esta percepción puede ser de alto y directo impacto (Connell et al., 1994), predomina la visión en el sentido de que la percepción socioeconómica constituye una variable mediadora entre las condiciones objetivas de la familia y los desenlaces adolescentes (Huston et al., 1994; Shek 2005; Wadsworth & Compas, 2002). Aunque se observaron correlaciones entre el estatus socioeconómico percibido como alto y los

correlatos positivos de la crianza y los de tipo familiar (calidez de los padres, organización, y cohesión), la intensidad de las correlaciones fueron insuficientes para figurar en el modelo. Dado que sólo fue evaluada la percepción adolescente del contexto distal, estudios futuros que incluyan medias mixtas, monetarias y no monetarias de tipo multidimensional e informantes múltiples, podrán dar cuenta de las relaciones más precisas entre el estatus socioeconómico, la percepción adolescente del mismo y los resultados educativos. Nuevamente, esta aproximación implica el acercamiento entre la investigación social, del desarrollo y educativa.

Con respecto a *la aceptación de pares* evaluada mediante la nominación sociométrica, se ha hecho énfasis en el reflejo indirecto que ésta representa, en la evaluación de la competencia social. Por otro lado, la diferenciación de grupos de estatus utilizando el método sociométrico, disminuye en la adolescencia y su valor puede ser limitado por lo que es posible que este factor contribuyera a que esta variable no figurara en el modelo. Además la medición fue exclusivamente mediante el método de las nominaciones sin métodos observacionales, técnica que constituye un “estándar de oro” de la interacción y de la competencia social. Se señala que en la adolescencia, la relación con pares tiene que ver más con las redes auto-elegidas que, estrictamente, con la aceptación de los pares. Incluso Wentzel (1991) sugiere que cuando se propone una relación entre la competencia social y la competencia académica es posible que otras medidas, como el promedio resulten un mejor indicador dado que requieren persistencia a lo largo del tiempo y evalúan el aprendizaje en el contexto del salón de clase, en contraste con las pruebas estandarizadas que exploran, habilidades básicas o aptitudes en un momento dado, sin “influencias sociales”. Se esperarían correlaciones más directas y de mayor fuerza entre la competencia social y el desempeño en el salón de clase, que entre la competencia social y el desempeño académico evaluado a través de pruebas estandarizadas. Dado que, en nuestro medio, evaluar el desempeño por este medio presenta múltiples problemas y que las comparaciones entre sus resultados se torna prácticamente imposible de acuerdo a López et. al., (1996, citada en Sarmiento, 2004), se eligió un criterio de mayor validez y confiabilidad, que permitiese además efectuar algún tipo de análisis comparativo. La mayor precisión de la evaluación del rendimiento académico que se efectuó en este trabajo, no pudo, desafortunadamente, ir de la mano de una evaluación de la competencia social mediante técnicas observacionales, como “estándar de oro”, además de la nominación sociométrica, que reflejase más directamente la aceptación de pares.

Respecto a que solo figurara el rendimiento verbal y no el rendimiento en matemáticas y el rendimiento total en el modelo, los resultados son congruentes con lo referido por Mella y Ortiz (1999) respecto a que la contribución materna es más evidente en el caso del lenguaje que en el de matemáticas, dado que el efecto de la socialización familiar es mayor con respecto a la formación oral de la lengua familiar (Rama, 1996, citado en Mella & Ortiz, 1999). También se informa respecto a que el efecto de la socialización familiar es de menor intensidad en el caso de las matemáticas, y que en este caso se espera un mayor impacto del efecto de la escuela ya que es ésta en gran medida, la que inicia a los niños en este nuevo lenguaje. En apoyo a las diferencias entre las matemáticas y la lectoescritura también se encuentran otros datos de investigación (Pungello et al., 1996), respecto al efecto diferencial de los eventos estresantes y el bajo ingreso en matemáticas en contraste a la lectoescritura. Estos investigadores propusieron que el aprendizaje de las matemáticas implica diferencias cualitativas a lo largo del tiempo, mientras que al de la lectoescritura le atribuyeron más bien aspectos cuantitativos (una vez que se adquiere, se incrementa su dificultad). Los efectos adversos de los ambientes con bajo ingreso y eventos estresantes afectan tempranamente, pero con un patrón estable, la lectoescritura. En contraste, las diferencias en matemáticas emergen más tardíamente y se incrementan a lo largo del tiempo. Se señala que uno de los mecanismos inherentes a las matemáticas subyace en la atención y ésta se afecta más por los efectos de un hogar de bajo ingreso. Dado que este trabajo no tuvo un diseño longitudinal no es posible establecer los efectos diferenciales en matemáticas o lectoescritura a lo largo del tiempo, ni el impacto en el mismo concomitante a variaciones en los ambientes del hogar en términos de las dificultades económicas objetivas o los eventos estresantes de la familia, relaciones que futuros trabajos pueden abordar. Finalmente, otro dato de investigación que puede explicar que el rendimiento cuantitativo no figurara en el modelo se relaciona con un factor muy escasamente explorado como es la implicación parental. Se señala que en EUA, e hipotéticamente en México también, la implicación de los padres favorece, particularmente, el rendimiento verbal ya que los padres enfatizan el apoyo y el interés en las habilidades de lectoescritura, no así en el área de las matemáticas. Según la percepción materna, es más importante que las escuelas apoyen las habilidades verbales y el lenguaje. Respecto a la instrucción en las matemáticas, las madres no percibieron necesidad de mayor apoyo. Estos datos apoyan

la mayor implicación de la madre en el desempeño verbal en contraste al de las matemáticas (Pungello et al., 1996).

Finalmente, dado que la auto-eficacia constituye uno de los predictores más importantes de las pruebas de rendimiento matemático (Kenney-Benson et al., 2006) y esta variable no pudo ser medida, puede constituir otra posible explicación de por qué esta variable no figuró. Futuros trabajos podrán evaluar las variables asociadas al rendimiento matemático como la autoeficacia académica, misma que con base en la teoría cognitivo social, propone que la auto-evaluación académica del sujeto para ejecutar una tarea en función de una acción en una situación particular (Sarmiento, 2004), es un aspecto relevante en su desempeño.

Este trabajo tuvo tres aportaciones principales:

1.- Proveyó de datos empíricos respecto a la consistencia interna y la validez (convergente y divergente) de instrumentos de uso en la literatura de investigación internacional, diseñados para evaluar la percepción de calidez, rechazo y control de los estilos de crianza en la adolescencia y el clima social familiar. De este último, las escalas de cohesión, organización y conflicto, demostraron su pertinencia psicométrica. De este modo, en las investigaciones futuras se podrán aportar datos transculturales de las prácticas de crianza manifestadas por los adolescentes en la comunidad y comprender mejor los contextos familiares en nuestro país, contrastando los hallazgos con los distintos países que han utilizado los mismos instrumentos.

2.- El modelo que se presentó destaca la complejidad de las influencias parentales y familiares. La liga entre la calidez materna, la implicación de la madre y las variables del funcionamiento familiar, son congruentes con los datos de investigación que sugieren que, la relación con la madre es de mayor intensidad y que existe una preponderancia de la imagen materna sobre la paterna (Aguilar, 2007). Las madres cubren necesidades emocionales positivas (cercanía y calidez). También exhiben en las relaciones con los hijos adolescentes la presencia de conflicto, mismo que en las familias saludables, generalmente tiene, fin adaptativo (Youniss & Smollar, 1985). Aunque se destaca la prominencia del papel que desempeña la madre, puede observarse también que el rechazo paterno repercute familiarmente ya que afecta la cohesión. Del mismo modo, el conflicto impacta negativamente en la cohesión y la organización de la familia. Aguilar et al., (2007) informaron respecto a cómo la percepción materna se afecta por las variables maternas, mientras que la paterna, por las variables paternas, y maternas. De ahí que el rechazo paterno, al afectar la

cohesión, interfiera indirectamente en la calidez materna. Palacios y Andrade (2006), resaltan lo poco que se ha estudiado el estilo del padre en la investigación en México. Este trabajo da cuenta del papel del rechazo paterno en los desenlaces académicos a través de su impacto en el funcionamiento familiar, concretamente en el efecto directo sobre la cohesión e indirectamente a través de la cohesión interfieren con la organización de la familia.

3.- La medición del rendimiento académico a través de un criterio satisfactorio cuyo indicador fué la prueba de rendimiento académico, más que un criterio suficiente, como habría sido el promedio de calificaciones, efectuada mediante un instrumento estandarizado, validado y confiabilizado en México, contribuye a la difusión de una herramienta de medición del rendimiento académico menos sesgado que el promedio de calificaciones. Los investigadores del desarrollo interesados en el nexo familia-escuela pueden apoyar sus mediciones. Desde la perspectiva educativa, este trabajo aportó datos de los factores familiares que se asocian al rendimiento académico precisando las contribuciones parentales y familiares diferenciadas. Los datos apoyaron los presuntos teóricos que sugieren que las influencias familiares no se circunscriben al contexto sociocultural sino que apuntan al capital “emocional” y a la naturaleza afectiva de la implicación parental, en el resultado educativo positivo de un hijo. Lo anterior permitió reconocer la contribución la influencia del estilo de crianza paterna, materna y su impacto familiar. En el modelo obtenido, se confirmó al núcleo familiar como la “salida” de la influencia parental en el rendimiento académico.

4. Se identificó la importancia de ambas contribuciones parentales. Aunque la calidez materna ejerce influencia directa e indirecta (a través del funcionamiento familiar) y tiene un rol prominente en el impacto sobre el rendimiento verbal, la influencia del padre, ajustada en términos del rechazo paterno, no puede ser soslayada. Destaca el papel de la organización en la familia como “salida” de las influencias de crianza. La cohesión familiar y la implicación materna median entre la calidez de la madre y el rendimiento verbal del adolescente. La resultante de estos hallazgos permite establecer que los factores parentales y familiares que influyen en el desempeño académico no se circunscriben a la escolaridad de los padres ni a sus datos socioeconómicos. La familia es portadora de una influencia afectiva que se expresa en los estilos de crianza, en el interés parental en la escuela, en los ambientes cohesionados y organizados, que posibilitan mejores resultados educativos y que subyacen en los aspectos verbales del rendimiento académico.

El presente estudio tuvo varias limitaciones. La primera, se relaciona con las escuelas de las cuales se obtuvo la muestra ya que el número de ellas, la ubicación, el turno y la naturaleza de las mismas, se circunscribió a una escuela pública técnica y a una privada, ambas de una misma área de la ciudad y exclusivamente del turno matutino. Una selección aleatoria de escuelas públicas (técnicas y no técnicas) y privadas, que incluyese estudiantes de ambos turnos y de diferentes rumbos de la ciudad, habría provisto de una muestra más representativa del universo socio-demográficamente heterogéneo que representa la zona metropolitana. Esto hubiese provisto de una mayor variabilidad y representación del ESE, pese a que el indicador estuviese limitado a la percepción de dicho estatus.

En segundo lugar, debe señalarse que un modelo contextual debiera reflejar más ampliamente no sólo la medición de variables del contexto proximal sino también del distal. Esta evaluación del contexto distal incluiría, según se sustenta en los datos de investigación, medidas de tipo mixto, monetarias y no monetarias del ingreso. También debiera incluir criterios multidimensionales de bienestar (Sedesol, 2002). Este trabajo se limitó a la medición del nivel socioeconómico exclusivamente desde la percepción de los adolescentes. Esta percepción si bien no figuró en el modelo, es importante resaltar el valor de su medición en futuras investigaciones, dado que es todavía muy poco lo que se conoce respecto a la experiencia subjetiva de la pobreza (Huston et al., 1994). Otros estudios que evalúen el nexo entre la pobreza y el mal rendimiento escolar podrían evaluar mejor el papel mediador que frecuentemente se atribuye a la percepción socioeconómica (Frojd et al., 2006). Otras variables de tipo contextual que se asocian al rendimiento y debieron haber sido incluidas son las relativas a las escuelas mismas. La escuela representa una ecología del desarrollo, no solo académico sino también social, emocional y de la salud mental del adolescente. Otras investigaciones podrían profundizar en algunas de las variables inherentes a dicho contexto, tales como las prácticas educativas, los insumos escolares, la asistencia y/o la movilidad escolar del estudiante, las expectativas o la calidad del profesorado y las autoridades escolares, por mencionar algunas de las más conspicuas en la literatura de investigación. Ciertamente las escuelas constituyen un contexto dinámico cuyos efectos variarían en función del interjuego de las variables dístales, proximales y las del propio sujeto. Este último nivel de medida (individual) alude a un conjunto de propiedades que Roeser y Eccles (2000) propusieron como atributos de naturaleza cuantitativa y cualitativa del funcionamiento académico. Estos factores constituyen,

hoy día, variables fuertemente predictoras del rendimiento académico. Existen datos de investigación de algunas de estas variables en estudiantes mexicanos que apoyan la importancia de evaluar aspectos como la maestría de dominio, las autopercepciones académicas (auto-eficacia), los procesos de motivación y el afrontamiento académico, y las atribuciones académicas (e. g. Aguilar, 2007; Navarro, 2003; Omar et al., 2002; Sarmiento, 2004). Este tipo de variables a nivel individual, tampoco se consideraron en la interrelación de variables investigadas en el modelo sometido a prueba, limitación que también debe reconocerse.

En tercer lugar, con respecto al desenlace social como indicador de ajuste conceptualizado mediante la variable de aceptación de pares, los datos apoyaron la conclusión de González et al., (2000). Es decir, la interpretación de la nominación sociométrica como indicador de competencia social debe ser cautelosa. Estrictamente, la competencia social debe evaluarse por métodos observacionales que constituyen el estándar de oro del constructo de interacción social. Otro tipo de medidas que habrían sido de gran utilidad tales como los cuestionarios alusivos a la competencia social de los sujetos, cuyos informantes fuesen los maestros o los compañeros, tampoco se incluyeron en el presente trabajo.

En cuarto lugar, debe considerarse que la propiedad de cambio subyace a toda noción de desarrollo. La adolescencia constituye un periodo de transición entre la niñez y la adultez que exige la advertencia de lo rápido que cambia un individuo en interacción continua con un contexto multi-relacionado que también cambia. La perspectiva de cambio no se pudo dimensionar adecuadamente dada la naturaleza transversal, del diseño de la investigación. Es preciso reconocer que en estos diseños de investigación, las influencias padres-hijos pueden ser muchas. Por ejemplo, es posible que los niños con mayores habilidades verbales evoquen mayor calidez de sus madres o que la cohesión familiar promueva la calidez materna. Los resultados son compatibles con las percepciones del adolescente en un momento dado la adolescencia temprana y el ámbito de la interpretación se restringe por el diseño de la investigación y porque se desconoce la trayectoria previa de las variables de estudio y la naturaleza evolutiva de las mismas. El diseño longitudinal hubiese permitido dimensionar la dirección de las asociaciones.

En quinto lugar, se sugiere que deben probarse otros modelos que incluyan medidas adicionales del desempeño escolar no restringidas al rendimiento académico. El funcionamiento académico óptimo se describe como aquel que exhiben ciertos niños

que combinan el éxito académico con el bienestar emocional general. Desde este punto de vista resulta necesario abarcar otros componentes cognoscitivo-académicos como los estilos de aprendizaje y los estilos de afrontamiento académico, las atribuciones, y al mismo tiempo otros componentes de la salud mental (e.g. presencia o no de los problemas internalizados y los externalizados). La escuela es el tercer mundo social del niño y muy poco se sabe de las fuerzas que operan en este contexto. Futuros modelos podrían incluir otros métodos de evaluación de la aceptación de pares y medidas directas de la competencia social. También resulta imperativa la evaluación de la salud emocional, en población adolescente estudiantil y no estudiantil. La contribución de las influencias dístales demandaría la inclusión de los ambientes de pobreza vs. los de no pobreza, tanto en el contexto urbano como rural. La evaluación de medidas de las metas y valores de los padres así como las visiones etnopsicológicas de los constructos de “familia”, “crianza”, “educarse”, resultan imperativos. Estudios en poblaciones especiales tales como migrantes, grupos indígenas, niños con discapacidad son también necesarios.

En sexto lugar, una mayor cobertura de variables implica la posibilidad de llevar a cabo esfuerzos de investigación conjuntos entre el sector educativo, el de salud y los grupos académicos. Los diseños de investigación más efectivos, es muy posible que resultasen de la combinación de métodos, teorías y hallazgos de distintos campos de la investigación no sólo desde la psicología del desarrollo, educativa o sistémica de la familia, sino también con la aportación de la sociología y de la psiquiatría. A partir de la creación del CENEVAL, se cuenta ya con una línea de investigación relacionada con la evaluación educativa, a partir de la aplicación de los exámenes de rendimiento académico a gran escala. Urge diversificar los esfuerzos de investigación a otras líneas derivadas, que amplíen la información de “datos socioeconómicos” ó de “estructura familiar”. La implicación parental en los estudios, constituye un reto de investigación ya que incluir esta dimensión desde el ámbito educativo es particularmente difícil en medios educativos caracterizados por la existencia de estructuras y de prácticas verticales de autoridad. En estos contextos, predomina la visión de que la no ingerencia parental en las escuelas, “da mejores resultados”. Los predictores de esta implicación son particularmente relevantes de investigarse en un país con altos márgenes de pobreza como el nuestro. Se sabe que aún en circunstancias de desventaja social y económica este interés parental modifica los resultados educativos. Un diseño longitudinal, con fuentes de información múltiple, y métodos de medición múltiples,

permitiría evaluar no sólo el impacto negativo de la pobreza sino identificar algunos factores de protección que eventualmente subyacen en ciertas familias aún en condiciones de adversidad. La influencia del barrio, las redes de apoyo, la religiosidad, los lazos de cohesión, el interés de los padres, el temperamento del niño o los estilos cognoscitivos, por destacar algunas de las variables más importantes, constituyen atributos que podrían confirmarse empíricamente.

El logro educativo es una prioridad universal. No obstante, es fundamental considerar que el énfasis no puede apostar exclusivamente al resultado académico sino que existen datos cada vez más contundentes del impacto de los problemas del desarrollo general como el aislamiento, la agresión y el rechazo social en el medio escolar. La habilidad social como señala Navarro (2003) debiera ser parte integral de los programas escolares, tan esencial como la lectoescritura o el cálculo aritmético. El éxito académico y la adaptación social forman parte de la agenda de la salud mental de la niñez y de la adolescencia. El escenario escolar y el contexto familiar son fuente potencial de protección o de riesgo de éstos y de otros desenlaces adolescentes.

Finalmente, otros posibles resultados que sí pudieran integrar las variables que en este modelo no figuraron, se relacionarían con la corroboración de mejores resultados académicos, no sólo el desempeño verbal, sino el matemático y el total, bajo contextos escolares mejor representados de escuelas privadas vs. públicas, técnicas y no técnicas, turno matutino vs. vespertino, etc. El estudio de la influencia del tipo de escuela, requiere un adecuado control y medición del estatus socioeconómico con el fin de identificar adecuadamente las variables inherentes a las propias escuelas. Esta profundización de las variables dístales, posiblemente hubiese permitido corroborar datos de investigación educativa y del desarrollo, en el sentido de que, aún en condiciones de desventaja socioeconómica, la implicación parental puede modificar el resultado académico. Los predictores que pueden inferirse en estas condiciones apuntalan a las características familiares descritas de cohesión, de ligas afectivas, de compromiso e interés en los estudios de un hijo. Los desenlaces en el rendimiento matemático y la aceptación de pares se relacionan con la necesidad de incluir, controlar y comparar los datos en función del género, de los estilos cognitivos y de otras variables de la conducta en el salón de clase. Se señala que las mujeres controlan más la conducta disruptiva y que obtienen mejor resultado escolar, aunque exhiban un desempeño más bajo en el rendimiento matemático, cuando se evalúa mediante pruebas de rendimiento. La aceptación de pares en la adolescencia complementada

con la obtención de información tipo cuestionario a los pares, los padres y los maestros podría haber dado resultados de mayor amplitud en la evaluación de la competencia social. Los datos de investigación, apoyan la relevancia de indagar la presencia, la magnitud, los predictores y las intervenciones efectivas, para los problemas de incompetencia social. La transformación de las relaciones en la adolescencia dificulta aún más estas mediciones ya que la efectividad social del adolescente se corroboraría a través de los desenlaces en distintos escenarios.

Estudios futuros podrían subsanar las limitaciones señaladas al incluir muestras aleatorias, provenientes tanto de contextos urbanos como rurales. Un diseño de tipo longitudinal permite evaluar las variables de estatus y procesos. Estas variables, bajo los modelos sistémicos del desarrollo, debieran idealmente abarcar tanto el contexto de las escuelas como el de las familias.

En el plano individual, la evaluación el funcionamiento académico óptimo también tornaría necesaria la medición de las cogniciones y de las emociones académicas que se señalaron previamente. El estándar de oro de la investigación actual exige fuentes de información a partir de informantes múltiples. Esta exigencia, desde nuestro punto de vista, es inalcanzable en el escenario de esfuerzos de investigación aislados por lo que se requieren iniciativas multi-céntricas, preocupadas por el estudio del éxito y no solo del fracaso en el desarrollo de los adolescentes y sus familias.

Igualmente, las ligas entre la competencia social y la académica requerirían explorar las redes extraescolares incluyendo el medio laboral, como escenario contextual de algunos adolescentes de nuestro país.

## *Conclusión*

Resulta imperativo vincular los hallazgos y las aportaciones de la investigación del desarrollo y la investigación educativa con el fin de aproximar el nexo familia-escuela.

Desde esa perspectiva, en este trabajo se planteó que durante la adolescencia, los desenlaces ligados a la conducta competente en el escenario escolar representan un resultado fundamental, según el modelo heurístico (Grotevant, 1998). Acorde a la perspectiva de sistemas de este modelo, el escenario de las relaciones familiares e interpersonales y los macrosistemas, se conceptúan como los contextos relevantes de este periodo. Así, se propuso un modelo teórico en el que hipotéticamente, el rendimiento académico y la aceptación de pares, componentes que aluden al ajuste académico-social, son predichos por las interrelaciones de las distintas variables socios familiares y parentales considerados. Con énfasis en la percepción adolescente de estas influencias, se evaluaron las variables de clima social familiar, estilos de crianza de padre y madre e implicación de los padres en los estudios, como mediadores entre el nivel socioeconómico (percibido) y los indicadores de la competencia académica y social. Se destacó la necesidad de diferenciar teórica y empíricamente la influencia familiar a través de las variables elegidas, ya que frecuentemente se alude a ellas como “antecedentes familiares” del estudiante; esta distinción permite intervenciones con foco específico (familia, padres, díadas adolescente-padres). Igualmente, se consideró indispensable recurrir a mediciones satisfactorias (prueba de rendimiento académico), más que suficientes (promedio escolar) al explorar los desenlaces académicos. Aunque la nominación sociométrica es un método limitado en la evaluación de la competencia social, se eligió con el fin de reevaluarlo y hacer énfasis en los problemas de aislamiento y rechazo social en el escenario escolar.

Efectivamente, el modelo empírico que se obtuvo afinó las relaciones directas e indirectas entre las variables que se habían considerado. Los índices de ajuste al modelo fueron adecuados. El estatus socioeconómico (ESE) percibido, la aceptación de pares y el rendimiento matemático, no figuraron en el modelo. La explicación que se propuso se relaciona con las correlaciones de baja intensidad exhibidas en estas variables, a lo que pudieran haber contribuido algunas limitaciones previamente discutidas, en términos de la variabilidad de la muestra (en el caso del ESE) o un solo

indicador de la variable de competencia social (nominación sociométrica). En el caso de la habilidad matemática se propone que esta habilidad se influye, importantemente, por el contexto escolar mismo y en menor medida, por el familiar. Datos que exigen profundización y perspectivas longitudinales para responderse con mayor precisión.

En el modelo obtenido el rendimiento verbal se relacionó directamente con la calidez materna y con la organización familiar. Indirectamente, lo impactaron la implicación de la madre en los estudios y la cohesión, ambos mediante la organización. La proporción de varianza explicada del rendimiento verbal fue de .03, lo cual es bajo. Se adujeron, entre otras razones, las relativas a la multideterminación del rendimiento académico. Pese al valor obtenido de la varianza explicada, se aportaron datos que permiten identificar que la contribución diferencial, y al mismo tiempo, interdependiente, de la calidez (materna) y el rechazo (paterno) de los estilos de crianza parental, impactan en el funcionamiento a través de su relación con la cohesión, la organización y el conflicto de la familia. También se identificó la prominencia del rol materno. El papel de la calidez materna se afinó y se evidenció el impacto directo de la misma en el rendimiento verbal, relación no propuesta inicialmente y se confirmó la relación hipotética, directa, entre la implicación de la madre en los estudios y la calidez de la misma. La familia no escapa al efecto de la influencia paterna. El rechazo paterno disminuye la cohesión familiar e indirectamente afecta el resultado verbal vía la interferencia con la organización familiar. Ésta constituyó la vía (indirecta) de “salida” de la influencia materna (y en cierta proporción paterna) ya que impactó el rendimiento a través de la influencia que recibió de la implicación materna y de la cohesión. La organización de la familia destaca en el diagrama de relaciones ya que es la salida de la influencia de los efectos indirectos pero también ejerce efecto directo en el rendimiento verbal.

Con base en los datos, es posible concluir que, de acuerdo a la percepción adolescente, el clima emocional de la crianza mediante un estilo que exhibe calidez en la madre, interés de ésta en los estudios del hijo y un ambiente social familiar que se caracteriza por poseer niveles más altos de cohesión, posibilitan también una mayor organización en la familia, todo lo cual constituyen ingredientes a favor del rendimiento verbal. No es difícil suponer que estos ambientes abren oportunidades para el aprendizaje, bajo las cuales subyacen, acorde a la visión de este trabajo, aspectos que distan de circunscribirse al componente cultural o educativo de las familias, ya que es innegable la cualidad emocional de los mismos percibida en los

estudiantes. Lo anterior constituye un potencial desperdiciado por las escuelas al ignorar el valor de la implicación de los padres, por ejemplo. También es indiscutible que, en última instancia, los factores adversos inherentes a los macrosistemas, que impactan negativamente en el bienestar emocional de los padres y las familias y por lo tanto en la provisión de calidez o de organización o que disminuyen la cohesión, repercuten en el ámbito académico de los hijos. No obstante, cada vez es mayor la advertencia de que las intervenciones de impacto en la salud o en la educación, se idealmente se basen en datos de investigación. Contribución, que aunque en una muy modesta proporción, espera haberse realizado en el presente trabajo.

El desempeño académico se vincula a la clase social, a la posición social a futuro, al estilo de vida y al prestigio social en la adultez (Schoon et al., 2002), de ahí lo relevante de identificar sus predictores, a nivel contextual en la adolescencia.

## Referencias

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the children behaviour checklist*. Burlington, Canada: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Aguilar, J., Sarmiento, C., Valencia, A. & Romero, L. (2007). La autoestima y sus relaciones con los estilos de crianza, las percepciones parentales y la motivación escolar. *Relaciones familiares y ajuste personal, escolar y social en la adolescencia* (pp. 125-138). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguilar, J., Sarmiento, C., Valencia, A. & Romero, P. (2007). Relaciones de bienestar y la salud percibida con los estilos parentales, la armonía interpersonal y la autoestima. *Relaciones familiares y ajuste personal, escolar y social en la adolescencia* (pp. 59-77). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguilar, J., Valencia, A. & Lemus, L. (2007). La motivación escolar y sus relaciones con los estilos de crianza, el involucramiento parental y los conflictos entre padres e hijos. *Relaciones familiares y ajuste personal, escolar y social en la adolescencia* (pp. 139-153). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (1971). Individual differences in strange situation behaviour of one-year-olds. En H. R. Schaffer (Ed.), *The origins of human social relations*. Londres, Inglaterra: Academic Press.
- Alboukrek, A. (Ed.). (2004). *Diccionario Enciclopédico 2004* (10ª. Ed.). México: Larousse.
- Alcalay, L. & Antonijevic, N. (1987). Variables efectivas. México. *Revista de Educación, 144*, 29-32.
- Alnajjar, A. A. & Smadi, A. (1998). Delinquent's and non-delinquent's perception of family functioning in the United Arab Emirates. *Social Behavior and Personality, 26*, 375-382.
- Alnajjar, A. A. (1996). Adolescent's perceptions of family functioning in the United Arab Emirates. *Adolescence, 31*, 433-442.

- Aluja, A., Del Barrio, V. & García, L. F. (2005). Relationships between adolescents' memory of parental rearing styles, social values and socialisation behaviour traits. *Personality and Individual Differences*, 39, 903-912.
- Amar, J. & Abello, R. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla, Colombia: Uninorte.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). *Test psicológicos* (7<sup>a</sup>. Ed.). México: Prentice Hall.
- Andrews, J. (1999). Academic achievement. En Ch. Smith (Ed.), *The Encyclopedia of Parenting Theory and Research* (pp. 7-9). Westport, CT, EE. UU.: Greenwood Press.
- Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood*. Nueva York, NY, EE. UU.: Alfred A. Knopf.
- Arrindell, W. A., Emmelkamp, P. M. G., Brilman, E. & Monsma, A. (1983). Psychometric evaluation of an inventory for assessment of parental rearing practices. A Dutch form of the EMBU. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67, 163-177.
- Arrindell, W. A., Perris, C., Eisemann, M., Granell De Aldaz, E., Van Der Ende, J. & Kong Sim Guan, D. (1992). Cross-National transferability of the two-factor model of parental rearing behaviours: A contrast of data from Canada, the Rep. Fed. Germany, Hungary, Japan, Singapore and Venezuela with Dutch target ratings on the EMBU. *Personality and Individual Differences*, 13, 343-353.
- Arrindell, W. A., Gerlsma, C., Vandereycken, W., Hageman, W. & Daeseleire, T. (1998). Convergent validity of the dimensions underlying the parental bonding instrument (PBI) and the EMBU. *Personality & Individual Differences*, 24, 341-350.
- Arrindell, W. A., Sanavio, E., Aguilar, G., Sica, C., Hatzichristou, C., Eisemann, M., Recinos, L. A., Gaszner, P., Peter, M., Battagliese, G., Kallai, J. & Van Der Ende, J. (1999). The development of a short form of the EMBU: Its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary and Italy. *Personality & Individual Differences*, 27, 613-628.
- Asher, S. R. & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.
- Atri, R. (1993). Confiabilidad y validez del cuestionario de "Evaluación del Funcionamiento Familiar (EFF)". *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 49-55.

- Axinn, W., Duncan, G. J. & Thornton, A. (1997). The effects of parents' income, wealth, and attitudes on children's completed schooling and self-esteem. En G. J. Duncan & J. Brook-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 518-540). Nueva York, NY, EE. UU.: Russell Sage Foundation.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. & Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 5, 27-40.
- Babow, I. & Rowe, R. (1992). Suicide career: A young woman's story in phenomenological perspective. *Omega Journal of Death and Dying*, 26, 91-100.
- Backhoff, E. & Tirado, F. (1993). Habilidades y conocimientos básicos del estudiante universitario: Hacia los estándares nacionales. *Revista de la Educación Superior*, 88, 45-65.
- Backhoff, E. & Tirado, F. (1994). Estructura y lógica del examen de habilidades y conocimientos básicos. *Revista Sonorense de Psicología*, 8, 21-33.
- Backhoff, E., Ibarra, M. A. & Rosas, M. (1995). Sistema computarizado de exámenes (SICODEX). *Revista mexicana de Psicología*, 10, 55-62.
- Backhoff, E., Tirado, F., Larrazolo, R. N. & Antillón, L. (1997). Desarrollo del examen de habilidades y conocimientos básicos. *Revista de la Educación Superior*, 83, 95-117.
- Backhoff, E., Larrazolo, R. N. & Rosas, M. M. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del examen de habilidades y conocimientos básicos (EXHCOBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2, 11-28.
- Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 91, 25-49.
- Baldwin, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood*. Nueva York, NY, EE. UU.: The Dreyden Press.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baumrind, D. (1975). The contributions of the family to the development of competence in children. *Schizophrenia Bulletin*, 14, 12-37.

- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Baumrind, D. (1987). A developmental perspective on adolescent risk taking in contemporary America. En C.E. Irwin, Jr. (Ed.), *Adolescent social behavior and health: New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991a). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. E. Cowan & E. M. Hetherington (Eds.), *Family transitions: Advances in family research* (pp. 111-163). Hillsdale, NJ, EE. UU.: Earlbaum.
- Baumrind, D. (1991b). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-96.
- Bazdresch, M. (1999). Educación y pobreza: Una relación conflictiva. Mexico. 1-19. Recuperado el 29 de noviembre de 2007, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pobreza/parada.pdf>
- Bear, G. G. & Rys, S. G. (1994). Moral reasoning, classroom behavior; and sociometric status among elementary school children. *Developmental Psychology*, 30, 633-638.
- Beavers, W. R., Hampsom, R. B. & Hulgus, Y. F. (1990). *Beavers systems model manual*. Dallas, TX, EE. UU.: Southwest Family Institute.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research*. Nueva York, NY, EE. UU.: Russell Sage Foundation.
- Benitez, E., Chavez, E. & Ontiveros, M. A. (2005). Crianza y esquizofrenia. *Salud Mental*, 28, 59-72.
- Berger, E. H. (1995). *Parents as partners in education: Families and school working together*. Englewood Cliffs, NJ, EE. UU.: Prentice Hall.
- Block, J. H. (1965). The child-rearing practices report (CRPR): A set of Q items for the description of parental socialization attitudes and values. *Institute of Human Development. University of California, Berkeley*.
- Boake, C. & Salmon, P. G. (1983). Demographic correlations and factor structure of the family environment scale. *Journal of Clinical Psychology*, 39, 95-100.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J., Thompson, W. W. & Kupersmidt (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermitting family economic hardship. *Child Development*, 66, 1107-1129.

- Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girl's motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology, 97*, 656-672.
- Bonn, M. (1995). Associations between peer relations in childhood and adversity. *Early Child Development and Care, 105*, 77-91.
- Bouchev, A. & Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence. *Journal of Education Psychology, 97*, 673-686.
- Bradley, R. H., Corwyng, R. F., Burchinal, McAdoo, H. P. & García Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development, 72*, 1868-1886.
- Braverman, R. (1986). *Tipología familiar relacionada con aspectos psicopedagógicos*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Brody, G. (1998). Maternal resources, parenting practices and child competence in rural single-parent African American families. *Child Development, 69*, 803-816.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA, EE. UU.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. En N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-49). Nueva York, NY, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory. En R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. Londres, Inglaterra: Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Environment in developmental perspective: Theoretical and operational models*. Manuscrito no publicado, Universidad Cornell, Ithaca, NY, EE. UU.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. En P. Moen., G. H. Elder & K. Luescher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC, EE. UU.: American Psychological Association.

- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J. & Maritato, N. (1997). Poor families, poor outcomes: The well-being of children and youth. En G. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor*. Nueva York, NY, EE. UU.: Russell Sage Foundation.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Burton, L. M., Allison, K. W. & Obeidallah, D. (1995). Social context and adolescence: perspectives on development among inner-city African-American teens. En L. J. Crockett & A. C. Crouter (Eds.), *Pathways through adolescence: Individual development in relation to social contexts* (pp. 133-164). New Brunswick, NJ, EE. UU.: Transaction.
- Burton, R. (1621). *The Anatomy of Melancholy*. Londres, Inglaterra: J. M. Dent and Sons.
- Cairns, R. B., Elder, G. H. & Costello, E. J. (1996). *Developmental science*. (pp. 9-17). Nueva York, NY, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Caraveo, J. J., Colmenares, B. E. & Martínez, V. N. (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes en la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 44, 492-498.
- Caso-Niebla, J. & Hernández –Guzmán, L. (2001). ¿Son contextos ambientales los que definen las dimensiones de la autoestima en niños y adolescentes? *Revista Mexicana de Psicología*, 18, 229-237.
- Castillo, T., Luit, J. & Pacho, L. (1994). Concepto de familia, padre, madre e hijo en un grupo de yucatecos. *Psicología Social en México*, 94-102.
- Castro, J., Toro, J., Van Der Ende, J. & Arrindell, W. A. (1993). Exploring the feasibility of assessing perceived parental rearing styles in Spanish children with the EMBU. *International Journal of Social Psychiatry*, 39, 47-57.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2006). *Resultados educativos: La secundaria (2003-2004)*. México: Autor.
- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40, 691-702.

- Chen, E., Matthews, K. A. & Boyce, W. T. (2002). Socioeconomic differences in children's health: How and why do these relationships change with age? *Psychological Bulletin*, 128, 295-329.
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en psicología*. Oxford University Press.
- Cohen, D. A. & Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27, 199-211.
- Coie, J. D. & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Compas, B. E., Howell D. C., Phares V., Williams R. A. & Ledoux, N. (1989). Parent and child stress and symptoms: An integrative analysis. *Developmental Psychology*, 25, 550-559.
- Conger, R. D. & Petersen, A. (1984). *Adolescence and youth: Psychological development in a changing world*. Nueva York, NY, EE. UU.: Harper & Row.
- Conger, R. D., Conger, K. J. & Elder, G. H. Jr. (1997). Family economic hardship an adolescent adjustment: Mediating and moderating processes. En G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 288-309). Nueva York, NY, EE. UU.: Russell Sage Foundation.
- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H. Jr., Lorenz, F. O. & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-561.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H. Jr., Lorenz, F. O., Simons, R. L. & Whitbeck, L. B. (1993). Family economic stress and adjustment for early adolescent girls. *Developmental Psychology*, 206-219.
- Connell, J. P., Spencer, M. B. & Lawrence, J. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493-506.

- Corcoran, M. & Adams, T. (1997). Race, sex, and the intergenerational transmission of poverty. En G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 288-309). Nueva York, NY, EE. UU.: Russell Sage Foundation.
- Costello, J. Foley, L. & Angold, A. (2006). 10-Year research update review: The epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: II. Developmental Epidemiology. *Journal of American and Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 45, 8-25.
- Craig, W. (Ed.). (2000). Childhood Social Development. D. Muir & A. Slater (Ed. en serie). *The essential reading in development psychology, Childhood Social*. Malden, Massachusetts, EE. UU.: Blackwell Publisher.
- Cross, H. J. (1969). College student's memories of their parents: A factor analysis of the CRPBI. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 275-278.
- Cumsille, P. E. & Epstein. (1994). Family cohesion, family adaptability, social support and adolescent depressive symptoms in outpatient clinic families. *Journal of Family Psychology*, 8, 202-214.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: An interactive model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Davis, B. (1999). Social context. En C. A. Smith (Ed.), *The Encyclopedia of parenting theory and research* (pp. 403-406). Westport, CT, EE. UU.: Greenwood Press.
- Dekovic, M. & Janssens, M. A. M. J. (1992). Parents' child rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28, 925-932.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98, 164-175.
- Diaz-Guerrero, R. (1982). *Psicología del mexicano*. México: Trillas.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Domenech-Rodríguez, M. (2002). ¿Cómo apoyar a los papás para mejorar sus prácticas de crianza? Aspectos teóricos y culturales. *Revista Servicios de Salud Mental*, 1, 19-22.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P., H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

- Duckworth, A. & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98, 198-208.
- Dumka, L. E., Roosa, M. & Jackson, K. M. (1997). Risk, conflict, mothers' parenting, and children's adjustment in low-income, Mexican immigrant, and Mexican American families. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 309-323.
- Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (Eds.) (1997). *Consequences of growing up poor*. Nueva York, NY, EE. UU.: Rusell Sage Foundation.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Maclver D. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- Epstein, L. J. (1986). Parent's reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Espejel, A. E. (1987). *El cuestionario de evaluación familiar*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Feito, A. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona, España: Ariel.
- Feldman, S. S. & Gehringer, T. M. (1988). Changing perceptions of family cohesion and power across adolescence. *Child Development*, 59, 1034-1045.
- Feldman, S. S. & Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82, 813-819.
- Fergusson, D., Horwood, J. & Cynskey, M. (1994). The childhoods of multiple problem adolescent a 15-years longitudinal study. *Journal of Child Psychology*, 35, 1123-1140.
- Flanagan, C. & Layfiel, G. (1999). Socioeconomic status. En C. A. Smith (Ed.), *The Encyclopedia of parenting theory and research* (pp. 411-413). Westport, CT, EE. UU.: Greenwood Press.
- Flook, L., Repetti, R. L. & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41, 319-327.
- Fowler, P. C. (1980). Family environment and early behavioral development: A structural analysis of dependencies. *Psychological Reports*, 47, 611-617.
- Fowler, P. C. (1981). Maximum likelihood factor structure of the family environment scale. *Journal of Clinical Psychology*, 37, 160-164.

- Fowler, P. C. (1982). Factor structure of the family environment scale: Effects of social desirability. *Journal of Clinical Psychology, 38*, 285-292.
- Fox, R. A. & Solís-Cámara, P. (1997). Parenting of young children by fathers in Mexico and the United States. *The Journal of Social Psychology, 137*, 489-495.
- Fox, R. A. (1994). *Parent Behavior Checklist*. Austin, TX, EE. UU.: Pro Ed.
- Frank, S. J., Avery, C. B. & Laman, M. S. (1988). Young adults' perceptions of their relationships with their parents: Individual differences in connectedness, competence, and emotional autonomy. *Developmental Psychology, 24*, 729-737.
- Frojd, S., Marttunen, M., Pelkonen, M., Von Der Pahlen, B. & Kaltiala-Heino, R. (2006). Perceived financial difficulties and maladjustment outcomes in adolescence. *European Journal of Public Health, 16*, 542-548.
- Galambos, N., Barker, E. T. & Almeida, D. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescent. *Child Development, 74*, 578-594.
- García- Pelayo, R. (Ed.). (1983). *Gran diccionario* (1ª. ed.). México: Larousse.
- Garnezy, N. (1993). Developmental psychopathology: Some historical and current perspective. En D. Magnusson & P. Casaer (Eds.), *Longitudinal research on individual development. Present status and future perspective* (pp. 95-126). Cambridge: University Press.
- Ge, X., Conger R. D., Lorenz, F., Shanahan M. & Elder G. (1995). Mutual influences in parent and adolescent psychological distress. *Developmental Psychology, 31*, 406-419.
- Gehring, T. M. & Wyler, I. L. (1986). Family system test (FAST): A three-dimensional approach to investigate family relationships. *Child Psychiatry and Human Development, 16*, 235-248.
- Gehring, T. M. & Marti, D. (1993). The family system test: Differences in perception of family structures between nonclinical and clinical children. *Child Psychology Psychiatry, 34*, 363-377.
- Gerlsma, C., Arrindell, W. A., Van Der Veen, N. & Emmelkamp, P. M. G. (1991). A parental rearing style questionnaire for use with adolescents: Psychometric evaluation of the EMBU-A. *Personality and Individual Differences, 12*, 1245-1253.

- Gest, S. D., Domitrovich, C. E. & Welsh, J. A. (2005). Peer academic reputation in elementary school: Associations with changes in self-concept & academic skills. *Journal of Educational Psychology, 97*, 337-346.
- Gjerde, P. F. (1986). The interpersonal structure of family interaction settings: Parent-adolescent relations in dyads and triads. *Developmental Psychology, 22*, 297-304.
- González, C. S., Hernández, G. L. & López, L. (2000). ¿Son validos el juicio de los profesores y la nominación sociométrica de los compañeros, como medidas de competencia social?. *Revista Mexicana de Psicología, 17*, 171-179.
- González, S. (2000). *El establecimiento de competencia social a través de un procedimiento de imagería guiada como una estrategia de prevención de disfunción psicológica*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S. & Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema, 15*, 471-477.
- Gottlieb, G. (1970). Conception of prenatal behaviour. En L. R. Aronson, E. Tobach, D. S. Lehrman, & J. S. Rosenblatt (Eds.), *Development and evolution of behaviour: Essays in memory in of T. C. Schneirla* (pp. 111-137). San Francisco, CA, EE. UU.: Freeman.
- Gracia, E., Lila, M. & Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental, 28*, 73-81.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 143-154.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, L. M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational and mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*, 508-517.

- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, O. C. & Apostoleris, H. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Grotevant, H. (1998). Adolescent development in family contexts. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, Emotional and Personality Development*. (pp. 1097-1149). Nueva York, NY, EE. UU.: John Wiley and Son Inc.
- Grotevant, H. D. & Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration. *Child Development*, 56, 415-428.
- Hampson, R. B. & Hulgus, Y. F. (1986). *Psychometric evaluation of the self-report family inventory*. Dallas, TX, EE. UU.: Southwest Family Institute.
- Hanson, T. L., McLanahan, S. & Thomson, E. (1997). Economic resource, parental practices, and children's well-being. En G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 190-238). Nueva York, NY, EE. UU.: Russell Sage Foundation.
- Hartup, W. W. (1985). Relaciones de amistad y familiares: Dos mundos sociales. En M. Rutter (Ed.). *Fundamentos científicos de psiquiatría del desarrollo* (pp. 303-315). México: Salvat.
- Hatch, J. A. (1987). Peer interaction and the development of social competence. *Child Study Journal*, 17, 169-183.
- Hatzichristou, C. (1999). Peer influence. En Ch. Smith (Ed.), *The Encyclopedia of Parenting Theory and Research* (pp. 317-319). Westport, CT, EE. UU.: Greenwood Press.
- Hernández-Guzmán L. (1999). *Hacia la salud psicológica: Niños socialmente competentes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández-Guzmán L. & Sánchez-Sosa, J. J. (1996). Parent-child interactions predict anxiety in Mexican adolescents. *Adolescence*, 31, 955-963.
- Hess, R. D. & Holloway, S. D. (1984). Family school as educational institutions. En R. D. Parke (Ed.), *Review of child development research, Vol. 7: The family* (pp. 179-222). Chicago, Illinois, EE. UU.: University Chicago Press.

- Hill, E. N., Castellino, R. D., Lansford, E. J., Nowlin, P., Dodge, A. K., Bates, E. J. & Pettit, S. G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 5, 1491-1509.
- Hill, J. P. (1987). Research on adolescent and their families: Past and prospect. En C. E. Irwin (Ed.), *Adolescent social behaviour and health: New directions for child development* (pp. 13-31). San Francisco, CA, EE. UU.: Jossey-Bass
- Hoff-Ginsberg, E. & Tardiff, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. En M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting, Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (pp. 161-188). Mahwah, NJ, EE. UU.: Lawrence Erlbaum associates.
- Hoover-Dempsey, V. K. & Sandler, M. H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 2, 310-331.
- Huston, A. C., Mcloyd, V. C. & Garcia Coll, C. (1994). Children poverty: Issue in contemporary research. *Child Development*, 65, 275-282.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2001. México: **Autor**
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2005. México: **Autor**
- Irvin, D. M. & Maag, J. W. (1993). Substance abuse among adolescents: Implications for at-risk youth. *Special Services in the Schools*, 7, 39-64.
- Izzo, V. Ch., Weissberg, P. R., Kaspro, J. W. & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 6, 817-839.
- Jadue, G. (1999). Hacia una mayor permanencia en el sistema escolar de los niños en riesgo de bajo rendimiento y de deserción. *Estudios Pedagógicos*, 25, 83-90.
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M. & Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderador effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31, 923-933.

- Jiménez-Ambríz, M. G., Hernández-Guzmán, L. & Reidl, M. L. (2001). Prácticas de crianza materna percibidas por niños pequeños. *Revista Mexicana de Psicología, 18*, 257-264.
- Juárez, F., Villatoro, J., Gutiérrez, M., Fleiz, C. & Medina-Mora, M. E. (2005). Tendencias de la conducta antisocial en estudiantes del Distrito Federal: Mediciones 1997-2003. *Salud mental, 28*, 60-68.
- Kandel, D. B., Raveis, V. H. & Davies, M. (1991). Suicidal ideation in adolescence: Depression, substance use and another risk factors special issue: The emergence of depressive symptoms during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 20*, 289-309.
- Keith, Z. T., Reimers, M. T., Fehrmann, G. P., Pottebaum, M. S. & Aubey, W. L. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology, 78*, 373-380.
- Kendler, K. S. (1996). Parenting: A genetic-epidemiologic perspective. *American Journal of psychiatry, 153*, 11-20.
- Kenney-Benson, G., Pomerantz, E., Ryan, A. & Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology, 42*, 11-26.
- Kerlinger, F. N. & Howard, B. L. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4a. Ed.). México: McGraw-Hill.
- Kerns, K. A., Klepac, L. & Cole A. K. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology, 32*, 457-466.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modelling*. Nueva York, NY, EE. UU.: The Guilford Press.
- Knight, G. P., Virdin, L. M. & Roosa, M. (1994). Socialization and family correlates of mental health outcomes among Hispanic and Anglo American children: Consideration of cross-ethnic scalar equivalence. *Child Development, 65*, 212-224.
- Knight, G. P., Yun, J., Shell, R. & Roosa, M. (1992). The cross-ethnic equivalence of parenting and family interaction measures among Hispanic and Anglo-American families. *Child Development, 63*, 1392-1403.

- Kohn, M. (1977). *Class and conformity, a study in values, with a reassessment* (2<sup>a</sup> Ed.). Chicago, Illinois, EE. UU.: University of Chicago Press.
- Kunce, J. T. & Priesmeyer, M. L. (1985). Measuring family dynamics. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 40-46.
- Kurdek, A. L. & Sinclair, J. R. (1988). Relation eighth graders' family structure, gender, and family environment with academic performance and school behavior. *Journal of Educational Psychology*, 80, 90-94.
- Larose, S., Bernier, A. & Tarabulsy, G. M. (2005). Attachment state of mind, learning dispositions, and academic performance during the college transition. *Developmental Psychology*, 41, 281-289.
- Lempers, J., Clark-Lempers, D. & Simons, R. (1989). Economic hardship, parenting practices, and adolescent distress. *Child Development*, 60, 25-39.
- Leñero, L. (1992). *Sociedad civil, familia y juventud*. México: IMES y CEJUV.
- Lerner, R. M. & Kauffman, M. D. (1985). The concept of development in contextualism. *Developmental Review*, 5, 309-333.
- Lerner R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5<sup>ta</sup> Ed. pp. 1-24). Nueva York, NY, EE. UU.: Wiley.
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of the findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.
- Lipman, E. L. & Offord, D. R. (1997). Psychosocial morbidity among poor children in Ontario. En G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.). *Consequences of growing up poor* (pp. 239-237). New York, NY, EE.UU. : Russell Sage Foundation.
- Livianos-Aldana, L. & Rojo-Moreno, L. (2003). Construct validity of retrospective perception of parental relating scales: EMBU and PBI. *Personality and Individual Differences*, 35, 1707-1718.
- Lockheed, M. & Bruns, B. (1990). *School effects on achievement in secondary mathematics and Portuguese in Brazil*. Washington, DC, EE. UU.: Mundial.
- López, E. K. (1994). *Relación entre la autopercepción del rendimiento académico y el consumo de drogas entre estudiantes de educación media y media superior*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de México.

- López, E. K., Villatoro, J., Medina-Mora, M. E. & Juárez-García, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología, 13*, 37-47.
- Lovejoy, M. C., Weis, R., O'hare, E. & Rubin, E. C. (1999). Development and initial validation of the parent behavior inventory. *Psychological Assessment, 11*, 534-545.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development, 62*, 600-616.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4<sup>ta</sup> Ed., pp. 1-102). Nueva York, NY, EE. UU.: Wiley.
- MacKinnon-Lewis, C., Starnes, R., Volling, B. & Johnson, S. (1997). Perceptions of parenting as predictors of boys' sibling and peer relations. *Developmental Psychology, 33*, 1024-1031
- Magnusson, D. (1988). *Individual development in paths through life, Vol. 1: A longitudinal study*. Hillsdale, NJ, EE. UU.: Erlbaum.
- Magnusson, D. & Cairns R. B. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. En R. B. Cairns, G. H. Elder & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp. 7-30). Nueva York, NY, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Markus, M. T., Lindhout, I. E., Boer, F., Hoogendijk, T. & Arrindell, W. A. (2003). Factors of perceived parental rearing styles: The EMBU-C examined in a sample of Dutch primary school children. *Personality and Individual Differences, 34*, 503-519.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., Boelcke-Stennes, K. & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology, 41*, 733-746.
- Masten, S. A., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A. & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Developmental Psychology, 66*, 1635-1659.

- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development, 61*, 311-346.
- Meesters, C., Muris, P. & Esselink, T. (1995). Hostility and perceived parental rearing behaviour. *Personality and Individual Differences, 18*, 567-570.
- Mella, O. & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 29*, 69-92.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development, 56*, 289-302.
- Minuchin, S. (1974). *Familias y terapia familiar*. Barcelona, España: Gedisa.
- Moos, R. H. (1984). *Escala del clima social familiar*. Madrid, España: TEA, Ediciones.
- Mora, J., González-Forteza, C., Vaugier, V. & Jiménez, A. (1994). Representación semántica del concepto de familia en adolescentes. *La Psicología Social en México, 5*, 88-93.
- Morrison, P. & Masten, A. (1991). Peer reputation in middle childhood has a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. *Child Development, 62*, 991-1007.
- Mueller, C. W. & Parcel, T. L. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development, 52*, 13-20.
- Muris, P., Meesters, C. & Van Brakel, A. (2003). Assessment of anxious rearing behaviours with a modified version of "Egna Minnen Beträffande Uppfostran" questionnaire for children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 25*, 229-237.
- Muris, P., Bosma, H., Meesters, C. & Shouten, E. (1998). Perceived parental rearing behaviours: A confirmatory factor analytic study of the Dutch EMBU for children. *Personality and Individual Differences, 24*, 439-442.
- Muris, P., Bögels, S. M., Meesters, C., Van Der Kamp, N. & Van Oosten, A. (1996). Parental rearing practices, fearfulness, and problem behaviour in clinically referred children. *Personality and Individual Differences, 21*, 813-818.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk*. Washington, DC, EE. UU.: Government Printing Office.

- Navarro, E. R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 1*, 1-14.
- NICHD Child Care Research Network (1997). Poverty and patterns of child care. En G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.). *Consequences of growing up poor* (pp. 100-131). New York, NY, EE.UU.: Russell Sage Foundation.
- Newcomb, A. F. & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117*, 306-347.
- Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development, 55*, 1434-1447.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*, 99-128.
- Nunally, J. C. (1994). *Psychometric Theory*. Nueva York, NY, EE. UU.: McGraw-Hill.
- Ojanen, T., Grönroos, M. & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology, 5*, 699-710.
- Oliver, J. M., May, M. J. & Handal, P. J. (1988). The factor structure of the family environment scale: Factors derived from subscales. *Journal of Clinical Psychology, 44*, 723-727.
- Olson, D. H., Portner, J. & Lavee, Y. (1985). Family adaptability and cohesion evaluation scales III. En D. H. Olson et al. (Ed.), *Family Inventories*. MN, St. Paul, EE. UU.: Family Social Science.
- Omar, A., Uribe, H., Ferreira, M. C., Leal E. M. & Terrones, A. J. M. (2002). Atribución transcultural del rendimiento académico: Un estudio entre Argentina, Brasil y México. *Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología, 17*, 163-170.
- Osborn, A. (1990). Resilient children: A longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development & Care, 62*, 23-47.

- Pagani, L., Boulerice, B. & Tremblay, R. (1997). The influence of poverty on children's classroom placement and behavior problems. En G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 311-339). Nueva York, NY, EE. UU.: Russell Sage Foundation.
- Palacios, D. J. R. & Andrade, P. P. (2006). Escala de estilos parentales en adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 31, 48-64.
- Palmer, E. J. & Hollin, C. R. (1999). An evaluation of the shortened EMBU scale in young offenders and non-offenders in England. *Personality and Individual Differences*, 27, 171-179.
- Parker, G., Tupling, H. & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Parker, J. & Asher, S. R. (1987). Peer acceptance and later personal adjustment: Are low-accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parkhurst, T. J. & Asher, R. S. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 2, 231-241.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco, CA, EE. UU.: Jossey-Bass.
- Peña, D. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *Journal of Educational Research*, 94, 42-54.
- Peretti, P. H., & MacNair, A. (1987). Psychological and social self-perceptions of the sociometric isolate. *Social Behavior and Personality*, , .
- Pérez, M. & Sevy, R. (1991). *Elaboración de un cuestionario para evaluar el funcionamiento familiar basado en la teoría de Salvador Minuchin*. Tesis de maestría no publicada. Escuela de Psicología, Universidad Anáhuac. México.
- Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, H., Von Knorring, L. & Perris, H. (1980). Development of an inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265-274.
- Peters, H. E. & Mullis, N. C. (1997). The role of family income and sources of income in adolescent achievement. En G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 340-381). Nueva York, NY, EE. UU.: Russell Sage Foundation.
- Petterson, S. H. & Albers, A. B. (2001). Effect of poverty and maternal depression on early child development. *Child Development*, 72, 1794-1813.

- Pettit, G. S., Bates, J. E. & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development, 68*, 908-923.
- Pettit, G. S., Bates, J. E. & Dodge, K. A. (2001). The impact of after-school contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighborhood safety, and prior adjustment. *Year Book of Psychiatry & Applied Mental Health, 64* – 66.
- Polaino-Lorente, A. & Martínez-Cano, P. (1995). El índice de fiabilidad de las "Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales" (3ª Versión), en una muestra de población española. *Psiquis, 16*, 105-111.
- Ponce, V. M. (2004). Reprobación y fracaso en secundaria. Hacia una reforma integral. *Revista de Educación y Desarrollo, 1*, abril-junio.
- Pratt, D. M. & Hansen, J. C. (1987). A test of the curvilinear hypothesis with Faces II and III. *Journal of Marital and Family Therapy, 13*, 387-392.
- Pulkkinen, L. (1982). Self-control and continuity from childhood to adolescence. En P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.), *Life spans development and behavior* (pp. 63-105). Nueva York, NY, EE. UU.: Academic Press.
- Pungello, E., Kupersmidt, J., Burchinal, M. & Patterson, C. (1996). Environmental risk factors and children's achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 32*, 755-767.
- Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development, 58*, 324-340.
- Putallaz, M. & Heflin, A. H. (1989). Parent-child interaction. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 189-216). Nueva York, NY, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Rabiner, L. D., Lenhart, L. & Lochman, E. J. (1990). Automatic versus reflective social problem solving in relation to children's sociometric status. *Developmental Psychology, 6*, 1010-1016.
- Reading, R. (1997). Poverty and the health of children and adolescents. *Archives of Disease in Childhood, 76*, 463-467.
- Repetti, R. L., Taylor, E. S. & Seeman T. E. (2002). Risk families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin American Psychological Association, 128*, 330-366.

- Reti, I. M., Samuels, J. F., Eaton, W. W., Bienvenu Iii, O. J., Costa Jr., P. T. & Nestadt, G. (2002). Adult antisocial personality traits are associated with experiences of low parental care and maternal overprotection. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *106*, 126-133.
- Reynolds, A. J. (1989). A structural model of first grade outcomes for an urban, low socioeconomic status, minority population. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 594-603.
- Reynolds, A. J. (1994). Effect of a preschool plus follow-on intervention for children at risk. *Developmental psychology*, *6*, 786-804.
- Reynolds, A. J., Ou, R. S. & Topitzes, W, J. (2004). Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago child-parent centers. *Child Development*, *5*, 1299-1328.
- Rigazio-Digilio, A. S. (1993). The family sistem test (FAST): A spatial representation of family structure and flexibility. *The American Journal of Family Therapy*, *4*, 369-374.
- Rivera, M. E. (1999). *Evaluación de las relaciones intrafamiliares: Construcción y validación de una escala*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Robins, L. N. (1963). The accuracy of parental recall of aspects of child development and child rearing practices. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *33*, 261-270.
- Roelofse, R. & Middleton, M. R. (1985). The family functioning in adolescence questionnaire: A measure of psychosocial family health during adolescence. *Journal of Adolescence*, *8*, 33-45.
- Roeser, W. R. & Eccles, S. J. (2000). Schooling and mental health. En J. A. Sameroff, M. Lewis & M. S. Miller (Eds.), *Handbook of developmental pychopathology* (pp. 135-155). Nueva York, NY, EE. UU.: Plenum publisher.
- Rose, A. J. & Rudolph K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, *132*, 98-131.
- Rubin, K. H., LeMare, L. J. & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.),

- Peer rejection in childhood* (pp. 219-249). Nueva York, NY, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Rubino, A., Pezzarossa, B., Della Rosa, A. & Siracusano, A. (2004). Self-defeating personality and memories of parents' child-rearing behaviour: A replication. *Psychological Reports, 94*, 733-735.
- Ruchkin, V. V., Eisemann, M. & Hägglof, B. (1999). Coping styles in delinquent adolescents and controls: The role of personality and parental rearing. *Journal of Youth and Adolescent, 28*, 705-717.
- Ruchkin, V. V., Kopusov, R. A., Eisemann, M. & Hägglof, B. (2002). Alcohol use in delinquent adolescents from Northern Russia: The role of personality, parental rearing and family history of alcohol abuse. *Personality and Individual Differences, 32*, 1139-1148.
- Rutter, M. (2003). Practitioner review routes from research to clinical practice in child psychiatry: Retrospect and prospect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 805-816.
- Rutter, M. (2005). Environmentally mediated risk for psychopathology: Research strategies and findings. *Journal of American Academy of Child and Adolescence Psychiatry, 44*, 3-18.
- Rutter, M. & Sroufe, L. A. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and Psychopathology, 12*, 265-296.
- Sameroff, A. (1983). Developmental systems: Context and evolution. En P. H. Mussen & W. Kessen (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. History, Theory, and Methods* (4<sup>th</sup> Ed., pp. 237-294). Nueva York, NY, EE. UU.: Wiley.
- Sanchez, B., Colon, Y. & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth & Adolescence, 34*, 619-628.
- Santoyo, V. C. & Espinosa, A. (2006). *Desarrollo e interacción social: teoría y métodos de investigación en contexto*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sanua, V. D. (1980). Familial and sociocultural antecedents of psychopathology. En H. C. Triandis & J. G. Draguns (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology*. Boston, MA, EE. UU.: Allyn & Bacon.

- Sarmiento, S. C. (2004). *Influencia del funcionamiento familiar y el medio escolar sobre la motivación y el desempeño escolar*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumflex mother for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 59*, 226-235.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development, 36*, 413-424.
- Schulting, B. A., Malone, S. P. & Dodge, A. K. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology, 41*, 860-871.
- Schwarz, J. D., Barton-Henry, M. L. & Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing behaviors: A comparison of ratings made by mother, father, child, and sibling on the CRPBI. *Child Development, 56*, 462-479.
- Secretaría de Desarrollo Social. Comité técnico para la medición de la pobreza. (2002). *Medición de la pobreza. Variantes metodológicas y estimación preliminar*. Serie: Documentos de investigación 1. ISBN: 968-838-476-3. Impreso en México.
- Shek, D. T. (2001). Reliability and factor structure of the Chinese version of the self-report family inventory in Chinese adolescents. *Journal of Clinical Psychology, 57*, 375-385.
- Shek, D. T. (2005). Economic stress, emotional quality of life, and problem behavior in Chinese adolescents with and without economic disadvantage. *Social Indicators Research, 71*, 363-383.
- Sheridan, M. J. (1995). A proposed intergenerational model of substance abuse, family functioning, and abuse/neglect. *Child Abuse & Neglect, 19*, 519-530.
- Silberg, J., Rutter, M., D'Onofrio, B. & Eaves, L. (2003). Genetic and environmental risk factors in adolescent substance use. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*, 664-676.
- Simons, L. G. & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues, 28*, 212-241.
- Smith, A. Schneider, B. H. & Ruck, M. D. (2005) "Thinking about making it: Black Canadian students' beliefs regarding education and academic achievement. *Journal of Youth & Adolescence, 34*, 347-359.

- Smith, Ch. A. (1999). Preface. En C. A. Smith (Ed.), *The Encyclopedia of parenting theory and research* (pp. 9-10). Westport, CT, EE. UU.: Greenwood Press.
- Smith, J. R., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. En G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 132-189). Nueva York, NY, EE. UU.: Russell Sage Foundation.
- Solís-Cámara, R. P. & Fox, R. A. (1995). Parenting among mothers with young children in Mexico and the United States. *The Journal of Social Psychology*, *135*, 591-599.
- Solís-Cámara, R. P., Díaz, R. M., Bolívar, R. E. & García, A. N. (2003). Expectativas del desarrollo y prácticas disciplinarias y de crianza en parejas con niños con necesidades especiales. *Salud Mental*, *26*, 51-58.
- Solís-Cámara, R. P., Díaz, M., Medina, Y., Barranco, L., Montejano, H. & Tiscareño, A. (2002). Estructura factorial y propiedades de la escala de comportamientos para madres y padres con niños pequeños (ECMP). *Psicothema*, *14*, 637-642.
- Someya, T., Uehara, T., Kadowaki, M., Sakado, K., Reist, C., Tang, S. W. & Takahashi, S. (1999). Factor analysis of the EMBU scale in a large sample of Japanese volunteers. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *100*, 252-257.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. En Feldman S. & Elliot G. (Eds.), *At the threshold: Developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA, EE. UU.: Harvard University Press.
- Steinberg, L., Elmen J. D. & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, *60*, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescence achievement: Authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, *63*, 1266-1281.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn S. D. & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, *1*, 19-36.
- Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The family- school relation and the child's school performance. *Child Development*, *58*, 1348-1357.

- Terry, R. & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Development Psychology*, 27, 867-880.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Nueva York, NY, EE. UU.: Brunner/Mazel.
- Tomada, G. & Schneider, H. B. (1997). Aggression, gender; and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 4, 601-609.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action: A cultural historical theory of developmental psychology in the Soviet Union*. Brighton, Inglaterra: Harvester Press.
- Vaughn, B. & Block J. (1988). Parental agreement on child rearing during early childhood and the psychological characteristics of adolescents. *Child Development*, 59, 1020-1033.
- Villatoro, J. A., Medina-Mora, M. E., Hernández, M., Fleiz, C., Amador, N. & Bermúdez, P. (2005). La encuesta de estudiantes de nivel medio y medio superior de la ciudad de México: Noviembre 2003. Prevalencias y evolución del consumo de drogas. *Salud mental*, 28, 38-51.
- Wadsworth, M. E. & Compas, B. E. (2002). Coping with family conflict and economic strain: The adolescent perspective. *Journal of Research of Adolescence*, 12, 243-74.
- Waters, E., Wippman, J. & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829.
- Waters, E., Noyes, D. M., Vaughn, B. E. & Ricks, M. (1985). Q-sort definitions of social competence and self-esteem: Discriminant validity of related constructs in theory and data. *Developmental Psychology*, 21, 508-522.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R. & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wentzel, K. R. & Erdley, E. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 29, 819-826.

- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY, EE. UU.: Cornell University Press.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 72-81.
- Wierson, M. & Forehand, R. (1992). Family stressors and adolescent functioning: A consideration of models for early and middle adolescence. *Behavior Therapy*, 23, 671-688.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago, Illinois, EE. UU.: University of Chicago Press.

## Índice de apéndices

### Apéndice A

#### Escala de nivel socioeconómico percibido

- Tabla A1 Descriptivos y distribución de frecuencias por reactivos de la escala de nivel socioeconómico percibido.
- Tabla A2 Correlaciones entre los reactivos de la escala de nivel socioeconómico percibido.
- Tabla A3 Pruebas t de student para los reactivos de la escala de nivel socioeconómico percibido.

### Apéndice B

#### Escala de Clima Social Familiar (FES)

- Tabla B1. Frecuencias y porcentajes de respuestas en las subescalas de cohesión, conflicto y organización de la escala de clima social familiar.
- Tabla B2. Correlaciones de reactivos de la subescala de cohesión de la escala de clima social familiar.
- Tabla B3. Correlaciones de reactivos de la subescala de conflicto de la escala de clima social familiar.
- Tabla B4. Correlaciones de reactivos de la subescala de organización de la escala de clima social familiar.
- Tabla B5. Resultados de las pruebas U de Mann Whitney de los reactivos de las subescalas de cohesión, conflicto y organización de la escala de clima social familiar.

### Apéndice C

#### EMBU-I: Escala de estilos parentales percibidos

- Tabla C1. Descriptivos por reactivos y distribución de frecuencia de respuestas de las subescalas de calidez, rechazo y control del EMBU-I.
- Tabla C2. Correlaciones de los reactivos de la subescala de calidez-padre del EMBU-I.
- Tabla C3. Correlaciones de los reactivos de la subescala de calidez-madre del EMBU-I.
- Tabla C4. Correlaciones de los reactivos de la subescala de rechazo-padre EMBU-I.

- Tabla C5. Correlaciones de los reactivos de la subescala de rechazo-madre EMBU-I.
- Tabla C6. Correlaciones de los reactivos de la subescala de control-padre del EMBU-I.
- Tabla C7. Correlaciones de los reactivos de la subescala de control-madre del EMBU-I.
- Tabla C8. Resultados de pruebas t de Student de los reactivos de las subescalas de calidez, rechazo y control del EMBU-I.
- Tabla C9. Correlaciones obtenidas entre las subescalas de padres del EMBU-I.

#### Apéndice D

Escala de involucramiento parental en los estudios.

- Tabla D1. Descriptivos y distribución de frecuencias de los reactivos de la escala de involucramiento en padre y madre.
- Tabla D2. Correlaciones de los reactivos de la escala de involucramiento en padre.
- Tabla D3. Correlaciones de los reactivos de la escala de involucramiento en madre.
- Tabla D4. Resultados de pruebas t de Student de los reactivos de la escala de involucramiento en los estudios, en padre y madre.

#### Apéndice E

Examen de habilidades y conocimientos básicos EXHCOBA

- *Gráficas por reactivo correspondientes al área verbal, habilidad que mide, frecuencias y porcentajes.*
- *Gráficas por reactivo correspondientes al área cuantitativa, habilidad que mide, frecuencias y porcentajes.*

## Apéndice A

### Escala de nivel socioeconómico percibido

Antes de contestar lee cuidadosamente estas instrucciones.

Te vamos a hacer algunas preguntas sobre el modo cómo ves a tu familia. Cada pregunta tiene varias respuestas: “**Nunca**”, “**Algunas veces**”, “**Casi siempre**” y “**Siempre**”. Debes escoger la respuesta que mejor explique la situación en tu familia. Antes de elegir la respuesta que más se ajusta a tu caso, lee cada pregunta con atención.

CONTESTA TODAS SIN QUE FALTE UNA.

**Las siguientes afirmaciones tienen las siguientes 4 respuestas posibles**

<b>Nunca</b> <b>A</b> <b>1</b>	<b>Algunas veces</b> <b>B</b> <b>2</b>	<b>Casi siempre</b> <b>C</b> <b>3</b>	<b>Siempre</b> <b>D</b> <b>4</b>
30. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar comida.			
31. Mi familia tiene suficiente dinero para pagar el camión o transporte público o comprar gasolina para el coche			
32. Mi familia tiene suficiente dinero para pagar las cuentas			
33. Mi familia tiene suficiente dinero para mantener la casa arreglada			
34. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar útiles escolares			
35. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar la ropa que necesito			
36. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar la ropa que quiero			
37. Mi familia tiene suficiente dinero para hacer cosas divertidas como ir al cine o comer en un restaurante			
38. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar regalos para navidad y otras fechas			

## Análisis de reactivos y discriminatorio

Tabla A1 Descriptivos y distribución de frecuencias por reactivos de la escala de nivel socioeconómico percibido.

Reactivo	Media	D.E.	Respuestas				Total
			<i>Nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>	
1. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar comida.	3.74	.58	4	24	68	399	495
2. Mi familia tiene suficiente dinero para pagar el camión o transporte público o comprar gasolina para el coche.	3.59	.71	9	38	100	348	495
3. Mi familia tiene suficiente dinero para pagar las cuentas.	3.29	.76	5	78	180	232	495
4. Mi familia tiene suficiente dinero para mantener la casa arreglada.	3.50	.75	8	52	121	314	495
5. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar útiles escolares.	3.62	.67	8	37	100	353	495
6. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar la ropa que necesito.	3.48	.73	2	62	129	302	495
7. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar la ropa que quiero.	2.90	.81	12	151	206	126	495
8. Mi familia tiene suficiente dinero para hacer cosas divertidas como ir al cine o comer en un restaurante.	2.89	.88	18	166	162	149	495
9. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar regalos en navidad y otras fechas.	3.27	.84	10	94	143	248	495

Tabla A2 Correlaciones entre los reactivos de la escala de nivel socioeconómico percibido.

Reactivos	T	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar comida.	.732**								
2. Mi familia tiene suficiente dinero para pagar el camión o transporte público o comprar gasolina para el coche	.797**	.634**							
3. Mi familia tiene suficiente dinero para pagar las cuentas	.810**	.548**	.630**						
4. Mi familia tiene suficiente dinero para mantener la casa arreglada	.830**	.618**	.651**	.647**					
5. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar útiles escolares	.817**	.610**	.688**	.642**	.697**				
6. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar la ropa que necesito	.843**	.591**	.628**	.652**	.691**	.694**			
7. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar la ropa que quiero	.806**	.469**	.534**	.587**	.583**	.573**	.650**		
8. Mi familia tiene suficiente dinero para hacer cosas divertidas como ir al cine o comer en un restaurante	.792**	.457**	.516**	.593**	.559**	.513**	.592**	.715**	
9. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar regalos para navidad y otras fechas	.791**	.502**	.544**	.548**	.584**	.562**	.611**	.629**	.648**

Tabla A3 Pruebas t de student para los reactivos de la escala de nivel socioeconómico percibido.

<i>Reactivo</i>	t	gl	Sig
1. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar comida.	3.020	2,029	.093
2. Mi familia tiene suficiente dinero para pagar el camión o transporte público o comprar gasolina para el coche.	-9.420	109	.000
3. Mi familia tiene suficiente dinero para pagar las cuentas.	-8.342	4.047	.001
4. Mi familia tiene suficiente dinero para mantener la casa arreglada.	-14.173	95	.000
5. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar útiles escolares.	-9.380	104	.000
6. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar la ropa que necesito.	-21.099	81	.000
7. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar la ropa que quiero.	-14.364	11.000	.000
8. Mi familia tiene suficiente dinero para hacer cosas divertidas como ir al cine o comer en un restaurante.	-13.842	16	.000
9. Mi familia tiene suficiente dinero para comprar regalos para navidad y otras fechas.	-10.509	8.459	.000

## Apéndice B

### Escala de Clima Social Familiar (FES)

En las siguientes hojas hay 90 afirmaciones acerca de la familia. Debes decidir cuales de estas afirmaciones son verdad en tu familia y cuales son falsas.

Verdadera      Ponga un círculo en **V** cuando piense que la afirmación es verdadera o casi verdadera.

Falsa            Ponga un círculo en la **F** cuando piense que la afirmación es falsa o casi falsa acerca de su familia.

Quizá piense que algunas de las afirmaciones son verdaderas para algunos miembros de la familia y falsas para otros, en ese caso:

Ponga un círculo en V si la afirmación es verdadera para la mayor parte de los miembros.

Ponga un círculo en F si la afirmación es falsa para la mayor parte de los miembros.

Si los miembros se encuentran divididos, decida cual es su impresión general y conteste de acuerdo con ella.

**Recuerda que se pretende conocer lo que tú piensas sobre tu familia.**

**No intentes reflejar la opinión de los demás miembros de la familia.**

#### CONTESTA TODAS SIN QUE FALTE UNA

V	F	21	En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.
V	F	22	Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.
V	F	23	En nuestra familia peleamos mucho.
V	F	24	En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta.
V	F	25	Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.
V	F	26	A menudo hablamos de temas políticos o sociales.
V	F	27	Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.
V	F	28	Los miembros de la familia asistimos con bastante regularidad a la iglesia o a misa.
V	F	29	Las actividades de nuestra familia se planean cuidadosamente.
V	F	30	En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces.
V	F	31	Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato”.
V	F	32	En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.

V	F	33	En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enojos.
V	F	34	En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.
V	F	35	Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.
V	F	36	Casi nunca asistimos a conferencias, eventos artísticos o conciertos.
V	F	37	Frecuentemente vienen amigos a comer en casa, o a visitarnos.
V	F	38	En mi casa rezamos en familia.
V	F	39	En mi casa somos muy ordenados y limpios.
V	F	40	En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.
V	F	41	Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.
V	F	42	En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo.
V	F	43	En casa a veces nos enojamos tanto que golpeamos o rompemos algo.
V	F	44	En mi familia cada uno decide sus propias cosas.
V	F	45	Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno.
V	F	46	En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.
V	F	47	Alguno de mi familia practica habitualmente deportes: fútbol, baloncesto, etc.
V	F	48	A menudo hablamos del sentido religioso de la navidad, pascua y otras fiestas.
V	F	49	En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.
V	F	50	En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.
V	F	51	En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.
V	F	52	En mi casa platicamos nuestros problemas personales.
V	F	53	Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enojos.
V	F	54	Cada uno entra y sale en casa cuando quiere.
V	F	55	Nosotros aceptamos que haya competencia y “que gane el mejor”.
V	F	56	Nos interesan poco las actividades culturales.
V	F	57	Vamos a menudo al cine, a eventos deportivos, excursiones, etc.
V	F	58	No creemos en el cielo ni en el infierno.
V	F	59	En mi familia la puntualidad es muy importante.
V	F	60	En casa las cosas se hacen de una forma establecida.
V	F	61	Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca algún voluntario.
V	F	62	En casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.

V	F	63	Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.
V	F	64	En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente.
V	F	65	Nos esforzamos en hacer las cosas un poco mejor.
V	F	66	En mi casa casi nunca tenemos pláticas intelectuales.
V	F	67	En mi casa, todos tenemos uno o dos hobbies.
V	F	68	Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal.
V	F	69	En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.
V	F	70	En mi casa se da mucha importancia en cumplir las normas.
V	F	71	Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.
V	F	72	En mi familia cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado.
V	F	73	En mi familia a veces nos peleamos a golpes.
V	F	74	Generalmente, en mi familia cada persona confía en sí misma cuando surge un problema.
V	F	75	En casa, nos preocupamos poco por los asensos en el trabajo o en las calificaciones escolares.
V	F	76	Alguno de nosotros toca algún instrumento musical.
V	F	77	Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o de la escuela.
V	F	78	Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe.
V	F	79	En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones quedan limpias.
V	F	80	En las decisiones familiares todas las decisiones tienen el mismo valor.
V	F	81	En mi familia hay poco espíritu de grupo.
V	F	82	En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.
V	F	83	Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.
V	F	84	Las personas de la familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos.
V	F	85	En nuestra familia apenas nos esforzamos para tener éxito.
V	F	86	Las personas de mi familia vamos con frecuencia a las bibliotecas.
V	F	87	Los miembros de la familia asistimos a veces a cursos o clases particulares por afición o por interés.
V	F	88	En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que está bien o mal.

V	F	89	En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.
V	F	90	En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.
V	F	91	Realmente nos llevamos bien unos con otros.
V	F	92	Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.
V	F	93	Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.
V	F	94	En mi casa es difícil ser independiente sin herir los sentimientos de los demás.
V	F	95	“Primero el trabajo, luego la diversión”, es una norma en mi familia.
V	F	96	En mi casa, ver la televisión es más importante que leer.
V	F	97	Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos.
V	F	98	En mi casa, leer la Biblia es algo muy importante.
V	F	99	En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.
V	F	100	En mi casa las normas son bastante inflexibles.
V	F	101	En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.
V	F	102	En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.
V	F	103	En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.
V	F	104	En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.
V	F	105	En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o el estudio.
V	F	106	A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.
V	F	107	Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la radio.
V	F	108	En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo.
V	F	109	En mi casa, de ordinario, la mesa se recoge inmediatamente después de comer.
V	F	110	En mi familia uno no puede salirse con la suya.

**POR ÚLTIMO COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS AFIRMACIONES**

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## Análisis de reactivos y discriminatorio.

Tabla B1. Frecuencias y porcentajes de respuestas en las subescalas de cohesión, conflicto y organización de la escala de clima social familiar.

Reactivos	Verdadero	%	Falso	%
<i>Cohesión.</i>				
1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.	442	89.3	53	10.7
11. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos "pasando el rato". ( Es decir, no hacen nada, se pasan las horas sin ninguna actividad)	167	33.7	328	66.3
21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa. (el arreglo de la casa, la limpieza, tareas en el hogar, etc.)	405	81.8	90	18.2
31. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.	377	76.2	118	23.8
41. Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca algún voluntario.	184	37.2	311	62.8
51. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.	404	81.6	91	18.4
61. En mi familia hay poco espíritu de grupo. (hay poco "todos para uno y uno para todos)	154	31.1	341	68.9
71. Realmente nos llevamos bien unos con otros.	397	80.2	98	19.8
81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.	341	68.9	154	31.1
<i>Conflicto</i>				
3. En nuestra familia peleamos mucho.	103	20.8	392	79.2
13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enojos.	205	41.4	290	58.6
23. En casa a veces nos enojamos tanto que golpeamos o rompemos algo.	102	20.6	393	79.4
33. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enojos.	224	45.3	271	57.7
43. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.	113	22.8	382	77.2
53. En mi familia a veces nos peleamos a golpes.	86	17.4	409	82.6
63. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.	393	79.4	102	20.6
73. En mi familia estamos peleados unos con otros.	108	21.8	387	78.2
83. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando el volumen de la voz.	289	58.4	204	41.2
<i>Organización</i>				
9. Las actividades de nuestra familia se planean cuidadosamente. (como las vacaciones, las compras, las visitas, etc.)	389	78.6	106	21.4
19. En mi casa somos muy ordenados y limpios.	426	86.1	69	13.9
29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.	219	44.2	276	55.8
39. En mi familia la puntualidad es muy importante.	386	78	109	22
49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.	237	47.9	258	52.1
59. En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones quedan limpias.	428	86.5	67	13.5
69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.	367	74.1	128	25.9
79. En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.	179	36.2	316	63.8
89. En mi casa a diario se recoge la mesa inmediatamente después de comer.	415	83.8	80	16.2

Tabla B2. Correlaciones de reactivos de la subescala de cohesión de la escala de clima social familiar.

	Cohesión	1	11	21	31	41	51	61	71
	.51**								
1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.									
11. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos "pasando el rato". ( Es decir, no hacen nada, se pasan las horas sin ninguna actividad)	.50**	.14**							
21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa. ( el arreglo de la casa, la limpieza, tareas en el hogar, etc.)	.51**	.16**	.21**						
31. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.	.66**	.33**	.19**	.29**					
41. Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca algún voluntario.	.57**	.22**	.25**	.22**	.25**				
51. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.	.62**	.36**	.17**	.25**	.42**	.17**			
61. En mi familia hay poco espíritu de grupo. (hay poco "todos para uno y uno para todos)	.45**	.13**	.09*	.09*	.16**	.22**	.15**		
71. Realmente nos llevamos bien unos con otros.	.56**	.14**	.16**	.27**	.30**	.23**	.31**	.12**	
81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.	.60**	.28**	.16**	.24**	.30**	.16**	.35**	.17**	.29**

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabla B3. Correlaciones de reactivos de la subescala de conflicto de la escala de clima social familiar.

	Conflicto	3	13	23	33	43	53	63	73
3. En nuestra familia peleamos mucho.	.50**								
13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enojos.	.34**	-.02							
23. En casa a veces nos enojamos tanto que golpeamos o rompemos algo.	.46**	.21**	-.03						
33. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enojos.	.39**	.04	.29**	-.01					
43. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.	.54**	.27**	-.08	.28**	.03				
53. En mi familia a veces nos peleamos a golpes.	.51**	.22**	-.03	.26**	-.05	.37**			
63. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.	.48**	.18**	.05	.12**	.04	.24**	.20**		
73. En mi familia estamos peleados unos con otros.	.45**	.19**	-.06	.16**	-.05	.24**	.31**	.13**	
83. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando el volumen de la voz.	.28**	-.02	.04	-.01	.06	-.06	-.05	.02	*.02

Tabla B4. Correlaciones de reactivos de la subescala de organización de la escala de clima social familiar.

	Organización	9	19	29	39	49	59	69	79
9. Las actividades de nuestra familia se planean cuidadosamente. (como las vacaciones, las compras, las visitas, etc.)	.41**								
19. En mi casa somos muy ordenados y limpios.	.45**	.16**							
29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.	.50**	.07	.12**						
39. En mi familia la puntualidad es muy importante.	.50**	.15**	.20**	.17**					
49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.	.45**	.00	.09*	.12**	.07				
59. En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones quedan limpias.	.54**	.13**	.23**	.17**	.21**	.17**			
69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.	.47**	.19**	.10*	.12**	.18**	.04	.15**		
79. En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.	.36**	.00	.01	.06	.03	.08	.13**	.00	
89. En mi casa a diario se recoge la mesa inmediatamente después de comer.	.44**	.06	.17**	.08	.11*	.13**	.22**	.14**	.04

Tabla B5. Resultados de las pruebas U de Mann Whitney de los reactivos de las subescalas de cohesión, conflicto y organización de la escala de clima social familiar.

<i>Escala</i> No. Reactivo	U de Mann	Z
<i>Cohesión</i>		
1.- En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos con otros.	11 993.0	-9.611**
2.- Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato”	7 965.5	-12.721**
3.- Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.	10 471.5	-10.776**
4.- En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.	6 981.0	-13.509**
5.- Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca algún voluntario.	5 996.5	-14.319**
6.- Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.	7 876.0	-12.792**
7.- En mi familia hay poco espíritu de grupo.	8 413.0	-12.368**
8.- Realmente nos llevamos bien unos con otros.	8 413.0	-12.368**
9.- En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.	5 996.5	-14.319**
<i>Conflicto</i>		
1.- En nuestra familia peleamos mucho.	11 186.5	-9.544**
2.- En casa a veces nos enojamos tanto que golpeamos o rompemos algo.	13 896.0	-7.370**
3.- Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enojos.	17 083.0	-2.975**
4.- Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.	11 658.5	-9.256**
5.- En mi familia a veces nos peleamos a golpes.	14 161.5	-7.383**
6.- Si en la familia hay desacuerdo todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.	11 606.5	-9.320**
7.- En mi familia estamos peleados unos con otros.	12 125.0	-9.006**
8.- En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando el volumen de la voz.	17 950.0	-1.922**
<i>Organización</i>		
1.- Las actividades de nuestra familia se planean cuidadosamente.	13 752.0	-6.747**
2.- En mi casa somos muy ordenados y limpios.	13 445.5	-7.988**
3.- En mi casa muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.	11 460.5	-8.598**
4.- En mi familia la puntualidad es muy importante.	12 246.5	-6.546**
5.- En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.	13 834.5	-6.184**
6.- En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones quedan limpias.	13 401.5	-8.189**
7.- En mi familia están claramente definidos las tareas de cada persona.	14 077.0	-6.443**
8.- En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.	16 294.0	-3.975**
9.- En mi casa a diario se recoge la mesa inmediatamente después de comer.	14 705.0	-6.439**

\*\* Significativas a un nivel de  $p < .01$

## Apéndice C

### EMBU-I: Escala de estilos parentales percibidos

Anota tu nombre, sexo, grado escolar y fecha de nacimiento en la HOJA DE RESPUESTAS.

A continuación lee las frases de este impreso y después rellena el número de la opción que seleccionaste en el lugar correspondiente de la HOJA DE RESPUESTAS.

Sigue el orden de la numeración que tienen las frases aquí y en la HOJA DE RESPUESTAS, para evitar equivocaciones.

**NO ESCRIBAS NADA EN ESTE IMPRESO**

#### **EMBU-I**

Te vamos a hacer algunas preguntas sobre el modo cómo te han tratado y te tratan tus padres. Antes de contestar lee cuidadosamente estas instrucciones.

Para contestar este cuestionario es muy importante que procures recordar lo que has sentido y observado en las relaciones con tus padres.

Cada pregunta tiene varias respuestas: **“No, Nunca”**, **“Si, Algunas veces”**, **“Si, Frecuente”** y **“Si, Casi Siempre”**. Debes escoger la respuesta que mejor explique el comportamiento que han tenido contigo tu papá y tu mamá.

Antes de elegir la respuesta que más se ajusta a tu caso, lee cada pregunta con atención.

No olvides que debes elegir por separado la respuesta que mejor describa el comportamiento de tu papá y el de tu mamá. Aún cuando creas que los dos se han portado igual contigo, rellena como siempre tu respuesta para cada uno.

CONTESTA TODAS SIN QUE FALTE UNA. Si eres hijo único y se te pregunta algo relacionado con tus hermanos deja en blanco la respuesta de esa afirmación.

No hay contestaciones buenas o malas, por tanto no es un examen.

Las opciones de respuesta son:

No Nunca 1	Si Algunas veces 2	Si Frecuente 3	Si Casi siempre 4
------------------	--------------------------	----------------------	-------------------------

1 (2) ¿Te dice tu papá (mamá) que te quiere y te abraza o te besa?

3 (4) ¿Te mimas tu papá (mamá) más que a tus hermanos?

5 (6) ¿Te sientes disgustado cuando tu papá (mamá) no te da lo que quieres?

7 (8) ¿Te deja tu papá (mamá) tener cosas que tus hermanos no pueden tener?

9 (10) Si haces algo malo, ¿puedes arreglarlo pidiendo perdón a tu papá (mamá)?

11 (12) ¿Te dice tu papá (mamá) como tienes que vestirte, peinarte, etc.?

13 (14) ¿Crees que tu papá (mamá) te quiere menos que a tus hermanos?

15 (16) ¿Te trata tu papá (mamá) peor (injustamente) que a tus hermanos?

17 (18) ¿Tu papá (mamá) te prohíbe hacer cosas que en cambio tus amigos pueden hacer, por miedo a que te suceda algo malo?

Continuación

- 
- 19 (20) ¿Se preocupa tu papá (mamá) por saber que haces cuando sales del colegio, cuando vas con algún amigo, etc.?
- 
- 21 (22) Si las cosas te salen mal, ¿Crees que tu papá (mamá) trata de comprenderte y ayudarte?
- 
- 23 (24) Cuando haces algo mal, ¿Tu papá (mamá) se pone tan triste que te hace sentir culpable?
- 
- 25 (26) ¿Crees que tu papá (mamá) te quiere más que a tus hermanos?
- 
- 27 (28) ¿Crees que tu papá (mamá) te ayuda cuando tienes que hacer algo difícil?
- 
- 29 (30) ¿Tu papá (mamá) te trata como “el malo de la casa” y te hecha la culpa de todo lo que ocurre?
- 
- 31 (32) ¿Le gustaría a tu papá (mamá) que te parecieras a otro niño?
- 
- 33 (34) ¿Tu papá (mamá) te demuestra que está contento contigo?
- 
- 35 (36) ¿Crees que tu papá (mamá) confía en ti y te deja decidir cosas por tu cuenta?
- 
- 37 (38) ¿Crees que tu papá (mamá) escucha y tiene en cuenta lo que tú opinas?
- 
- 39 (40) ¿Tu papá (mamá) quiere que le cuentes tus secretos?
- 
- 41 (42) ¿Crees que tu papá (mamá) quiere ayudarte?
- 
- 43 (44) ¿Crees que tu papá (mamá) es tacaño y “cascarrabias” contigo?
- 
- 45 (46) ¿Te dice tu papá (mamá) cosas como ésta: “si haces esto voy a ponerme muy triste”?
- 
- 47 (48) Al llegar a casa, ¿tienes que explicar a tu papá (mamá) lo que has hecho?
- 
- 49 (50) ¿Tu papá (mamá) hace algo para que aprendas cosas y te la pases bien (por ejemplo comprarte libros, procurar que salgas de excursión, etc.)?
- 
- 51 (52) ¿Te dice tu papá (mamá) que te portas bien?
- 
- 53 (54) ¿Tu papá te dice que no te compra algo para que no seas un niño mimado?
- 
- 55 (56) ¿Te sientes culpable cuando no te comportas como quiere tu papá (mamá)?
- 
- 57 (58) Cuando estas triste, ¿te consuela y anima tu papá (mamá)?
- 
- 59 (60) ¿Te dice tu papá (mamá) que no le gusta como te comportas en casa?
- 
- 61 (62) ¿Tu papá (mamá) te regaña o te llama flojo delante de otras personas?
- 
- 63 (64) Cuando pasa algo malo en casa ¿eres tú el hermano a quien tu papá (mamá) echa la culpa?
- 
- 65 (66) ¿A tu papá (mamá) le gusta tu forma de ser?
- 
- 67 (68) ¿Te pega tu papá (mamá) sin motivo?
- 
- 69 (70) ¿Juega tu papá (mamá) contigo y participa en tus diversiones?
- 
- 71 (72) ¿Tu papá (mamá) tiene mucho miedo de que a ti te pase algo malo?
- 
- 73 (74). ¿Crees que tu papá (mamá) te quiere y tu lo quieres a el?
- 
- 75 (76) ¿Tu papá (mamá) se pone triste o enojado contigo sin que te diga porqué lo está?
- 
- 77 (78). ¿Crees que tu papá te prefiere más a ti que a tus hermanos?
- 
- 79 (80) ¿Tu papá (mamá) le echa la culpa a tus hermanos de cosas que tú has hecho?
- 
- 81 (82) Si tu papá (mamá) está contento contigo, ¿te lo demuestra con abrazos, besos, caricias, etc.?
-

Análisis de reactivos y discriminatorio.

Tabla C1. Descriptivos por reactivos y distribución de frecuencia de respuestas de las subescalas de calidez, rechazo y control del EMBU-I.

No. Reactivo	Distribución de frecuencia de respuestas					
	Media	D.E.	No nunca	Si, algunas veces	Si, frec.	Si, casi siempre
1. ¿Te dice tu papá que te quiere y te abraza o te besa?	2.84	1.00	47	156	123	169
2. ¿Te dice tu mamá que te quiere y te abraza o te besa?	3.12	.92	20	122	132	221
3. ¿Te mimas tu papá más que a tus hermanos?	1.88	.96	209	189	44	53
4. ¿Te mimas tu mamá más que a tus hermanos?	1.99	.99	186	189	58	62
5. Te sientes disgustado cuando tu papá no te da lo que quieres?	1.92	.78	140	290	31	34
6. Te sientes disgustado cuando tu mamá no te da lo que quieres?	1.91	.77	142	291	29	33
7. Te deja tu papá tener cosas que tus hermanos no pueden tener?	1.78	.92	232	182	37	44
8. Te deja tu mamá tener cosas que tus hermanos no pueden tener?	1.79	.88	214	208	34	39
9. Si haces algo malo, ¿puedes arreglarlo pidiendo perdón a tu papá?	2.49	.99	65	240	74	116
10. Si haces algo malo, ¿puedes arreglarlo pidiendo perdón a tu mamá?	2.53	.99	56	245	69	125
11. ¿Te dice tu papá como tienes que vestirte, peinarte, etc.?	1.43	.73	338	117	24	16
12. ¿Te dice tu mamá como tienes que vestirte, peinarte, etc.?	1.71	.82	234	196	40	25
13. ¿Crees que tu papá te quiere menos que a tus hermanos?	3.69	.70	18	14	72	391
14. ¿Crees que tu mamá te quiere menos que a tus hermanos?	3.71	.66	15	13	75	392
15. ¿Te trata tu papá peor (injustamente) que a tus hermanos?	3.73	.65	14	14	64	403
16. ¿Te trata tu mamá peor (injustamente) que a tus hermanos?	3.68	.66	14	12	91	378
17. ¿Tu papá te prohíbe hacer cosas que en cambio tus amigos pueden hacer, por miedo a que te suceda algo malo?	2.54	1.04	74	211	78	132
18. ¿Tu mamá te prohíbe hacer cosas que en cambio tus amigos pueden hacer, por miedo a que te suceda algo malo?	2.71	1.00	45	205	94	151
19. ¿Se preocupa tu papá por saber que haces cuando sales del colegio, cuando vas con algún amigo, etc.?	2.97	1.04	51	124	108	212
20. ¿Se preocupa tu mamá por saber que haces cuando sales del colegio, cuando vas con algún amigo, etc.?	3.24	.93	25	95	110	265
21. Si las cosas te salen mal, ¿Crees que tu papá trata de comprenderte y ayudarte?	2.97	1.06	55	120	103	217
22. Si las cosas te salen mal, ¿Crees que tu mamá trata de comprenderte y ayudarte?	3.28	.90	22	88	113	272

## Continuación

No. Reactivo	Distribución de frecuencia de respuestas					
	Media	D.E.	<i>No nunca</i>	<i>Si, algunas veces</i>	<i>Si, frec.</i>	<i>Si, casi siempre</i>
23. Cuando haces algo mal, ¿Tu papá se pone tan triste que te hace sentir culpable?	1.73	.92	256	154	47	38
24. Cuando haces algo mal, ¿Tu mamá se pone tan triste que te hace sentir culpable?	1.96	1.00	204	167	66	58
25. ¿Crees que tu papá te quiere más que a tus hermanos?	1.40	.78	362	90	19	24
26. ¿Crees que tu mamá te quiere más que a tus hermanos?	1.42	.81	362	86	18	29
27. ¿Crees que tu papá te ayuda cuando tienes que hacer algo difícil?	2.92	1.07	60	126	104	205
28. ¿Crees que tu mamá te ayuda cuando tienes que hacer algo difícil?	3.14	.95	28	112	116	239
29. ¿Tu papá te trata como "el malo de la casa" y te hecha la culpa de todo lo que ocurre?	1.41	.82	367	80	19	29
30. ¿Tu mamá te trata como "el malo de la casa" y te hecha la culpa de todo lo que ocurre?	1.52	.91	341	93	18	43
31. ¿Le gustaría a tu papá que te parecieras a otro niño?	1.28	.71	410	55	7	23
32. ¿Le gustaría a tu mamá que te parecieras a otro niño?	1.39	.78	373	78	19	25
33. ¿Tu papá te demuestra que está contento contigo?	3.08	.98	37	107	128	223
34. ¿Tu mamá te demuestra que está contento contigo?	3.29	.87	21	75	136	263
35. ¿Crees que tu papá confía en ti y te deja decidir cosas por tu cuenta?	2.74	1.02	58	168	114	155
36. ¿Crees que tu mamá confía en ti y te deja decidir cosas por tu cuenta?	2.80	.96	41	168	137	149
37. ¿Crees que tu papá escucha y tiene en cuenta lo que tú opinas?	3.02	1.06	56	107	103	229
38. ¿Crees que tu mamá escucha y tiene en cuenta lo que tú opinas?	3.19	.96	32	94	119	250
39. ¿Tu papá quiere que le cuentes tus secretos?	1.83	.97	231	171	41	52
40. ¿Tu mamá quiere que le cuentes tus secretos?	2.34	1.09	130	181	71	113
41. ¿Crees que tu papá quiere ayudarte?	3.24	.98	34	91	93	277
42. ¿Crees que tu mamá quiere ayudarte?	3.45	.79	10	66	110	309
43. ¿Crees que tu papá es tacaño y "cascarrabias" contigo?	1.42	.81	362	86	19	28
44. ¿Crees que tu mamá es tacaño y "cascarrabias" contigo?	1.29	.64	389	82	10	14
45. ¿Te dice tu papá cosas como ésta: "si haces esto voy a ponerme muy triste"?	1.43	.76	343	114	16	22
46. ¿Te dice tu mamá cosas como ésta: "si haces esto voy a ponerme muy triste"?	1.56	.85	306	128	32	29
47. Al llegar a casa, ¿tienes que explicar a tu papá lo que has hecho?	1.87	.94	204	199	42	50
48. Al llegar a casa, ¿tienes que explicar a tu mamá lo que has hecho?	2.32	.99	100	226	79	90

## Continuación

No. Reactivo	Distribución de frecuencia de respuestas					
	Media	D.E.	<i>No nunca</i>	<i>Si, algunas veces</i>	<i>Sí, frec.</i>	<i>Si, casi siempre</i>
49. ¿Tu papá hace algo para que aprendas cosas y te la pases bien (por ejemplo comprarte libros, procurar que salgas de excursión, etc.)?	2.81	1.05	62	145	114	174
50. ¿Tu mamá hace algo para que aprendas cosas y te la pases bien (por ejemplo comprarte libros, procurar que salgas de excursión, etc.)?	2.97	.98	36	139	122	198
51. ¿Te dice tu papá que te portas bien?	2.60	1.03	75	178	113	129
52. ¿Te dice tu mamá que te portas bien?	2.76	1.02	55	169	112	159
53. ¿Tu papá te dice que no te compra algo para que no seas un niño mimado?	1.45	.79	343	99	33	20
54. ¿Tu mamá te dice que no te compra algo para que no seas un niño mimado?	1.45	.76	341	103	35	16
55. ¿Te sientes culpable cuando no te comportas como quiere tu papá?	2.12	.95	136	228	66	64
56. ¿Te sientes culpable cuando no te comportas como quiere tu mamá?	2.26	.96	102	241	74	78
57. Cuando estas triste, ¿te consuela y anima tu papá?	2.64	1.12	99	135	107	154
58. Cuando estas triste, ¿te consuela y anima tu mamá?	3.06	1.03	52	96	119	228
59. ¿Te dice tu papá que no le gusta como te comportas en casa?	1.91	.95	200	189	56	50
60. ¿Te dice tu mamá que no le gusta como te comportas en casa?	2.12	.99	154	195	81	65
61. ¿Tu papá te regaña o te llama flojo delante de otras personas?	1.44	.78	348	101	23	23
62. ¿Tu mamá te regaña o te llama flojo delante de otras personas?	1.52	.77	302	153	17	23
63. Cuando pasa algo malo en casa ¿eres tú el hermano a quien tu papá echa la culpa?	3.50	.82	26	30	110	329
64. Cuando pasa algo malo en casa ¿eres tú el hermano a quien tu mamá echa la culpa?	3.43	.84	27	34	134	300
65. ¿A tu papá le gusta tu forma de ser?	2.87	1.04	56	138	116	185
66. ¿A tu mamá le gusta tu forma de ser?	2.94	1.03	51	125	121	198
67. ¿Te pega tu papá sin motivo?	1.09	.39	466	18	7	4
68. ¿Te pega tu mamá sin motivo?	1.13	.47	452	27	10	6
69. ¿Juega tu papá contigo y participa en tus diversiones?	2.51	1.08	97	180	89	129
70. ¿Juega tu mamá contigo y participa en tus diversiones?	2.63	1.04	72	178	106	139
71. ¿Tu papá tiene mucho miedo de que a ti te pase algo malo?	3.18	.96	30	102	111	252
72. ¿Tu mamá tiene mucho miedo de que a ti te pase algo malo?	3.42	.83	15	65	113	302
73. ¿Crees que tu papá te quiere y tu lo quieres a él?	3.49	.85	27	36	98	334
74. ¿Crees que tu mamá te quiere y tu lo quieres a ella?	3.62	.70	12	27	98	358
75. ¿Tu papá se pone triste o enojado contigo sin que te diga porqué lo está?	1.46	.74	327	122	31	15

Continuación

No. Reactivo	Distribución de frecuencia de respuestas					
	Media	D.E.	<i>No nunca</i>	<i>Si, algunas veces</i>	<i>Si, frec.</i>	<i>Si, casi siempre</i>
76. ¿Tu mamá se pone triste o enojado contigo sin que te diga porqué lo está?	1.52	.75	300	145	36	14
77. ¿Crees que tu papá te prefiere más a ti que a tus hermanos?	1.34	.71	381	82	12	20
78. ¿Crees que tu mamá te prefiere más a ti que a tus hermanos?	1.33	.72	387	73	15	20
79. ¿Tu papá le echa la culpa a tus hermanos de cosas que tú has hecho?	1.23	.52	402	77	12	4
80. ¿Tu mamá le echa la culpa a tus hermanos de cosas que tú has hecho?	1.21	.48	403	80	10	2
81. Si tu papá está contento contigo, ¿te lo demuestra con abrazos, besos, caricias, etc.?	2.73	1.10	84	137	103	171
82. Si tu mamá está contento contigo, ¿te lo demuestra con abrazos, besos, caricias, etc.?	3.06	.98	38	113	124	220

Tabla C2. Correlaciones de los reactivos de la subescala de calidez-padre del EMBU-I.

Reactivos	T	1	9	21	27	33	35	37	41	49	51	57	65	69	73
1. ¿Te dice tu papá que te quiere y te abraza o te besa?	.67**														
9. Si haces algo malo, ¿puedes arreglarlo pidiendo perdón a tu papá?	.47**	.31**													
21. Si las cosas te salen mal, ¿Crees que tu papá trata de comprenderte y ayudarte?	.73**	.42**	.34**												
27. ¿Crees que tu papá te ayuda cuando tienes que hacer algo difícil?	.70**	.37**	.27**	.54**											
33. ¿Tu papá te demuestra que está contento contigo?	.78**	.58**	.30**	.57**	.49**										
35. ¿Crees que tu papá confía en ti y te deja decidir cosas por tu cuenta?	.56**	.25**	.23**	.43**	.34**	.36**									
37. ¿Crees que tu papá escucha y tiene en cuenta lo que tú opinas?	.73**	.44**	.31**	.51**	.56**	.54**	.44**								
41. ¿Crees que tu papá quiere ayudarte?	.74**	.43**	.29**	.59**	.53**	.59**	.41**	.58**							
49. ¿Tu papá hace algo para que aprendas cosas y te la pases bien (por ejemplo comprarte libros, procurar que salgas de excursión, etc.)?	.68**	.38**	.25**	.45**	.43**	.49**	.41**	.44**	.52**						
51. ¿Te dice tu papá que te portas bien?	.50**	.34**	.21**	.28**	.25**	.35**	.17**	.27**	.27**	.30**					
57. Cuando estas triste, ¿te consuela y anima tu papá?	.77**	.46**	.33**	.49**	.51**	.55**	.37**	.55**	.50**	.48**	.30**				
65. ¿A tu papá le gusta tu forma de ser?	.68**	.41**	.22**	.42**	.46**	.52**	.33**	.47**	.44**	.36**	.32**	.47**			
69. ¿Juega tu papá contigo y participa en tus diversiones?	.66**	.40**	.20**	.46**	.40**	.48**	.27**	.37**	.36**	.44**	.27**	.60**	.47**		
73. ¿Crees que tu papá te quiere y tu lo quieres a el?	.63**	.38**	.19**	.45**	.43**	.50**	.35**	.41**	.54**	.39**	.25**	.42**	.41**	.34**	
81. Si tu papá está contento contigo, ¿te lo demuestra con abrazos, besos, caricias, etc.?	.73**	.59**	.28**	.41**	.41**	.57**	.31**	.47**	.45**	.45**	.35**	.61**	.48**	.48**	.42**

\*\* Correlación significativa con un nivel de confiabilidad de  $p = .01$

Tabla C3. Correlaciones de los reactivos de la subescala de calidez-madre del EMBU-I.

Reactivos	T	2	10	22	28	34	36	38	42	50	52	58	66	70	74
2. ¿Te dice tu mamá que te quiere y te abraza o te besa?	.66**														
10. Si haces algo malo, ¿puedes arreglarlo pidiendo perdón a tu mamá?	.44**	.22**													
22. Si las cosas te salen mal, ¿Crees que tu mamá trata de comprenderte y ayudarte?	.67**	.37**	.24**												
28. ¿Crees que tu mamá te ayuda cuando tienes que hacer algo difícil?	.65**	.35**	.23**	.43**											
34. ¿Tu mamá te demuestra que está contento contigo?	.70**	.47**	.24**	.43**	.40**										
36. ¿Crees que tu mamá confía en ti y te deja decidir cosas por tu cuenta?	.52**	.24**	.25**	.33**	.29**	.27**									
38. ¿Crees que tu mamá escucha y tiene en cuenta lo que tú opinas?	.69**	.41**	.23**	.43**	.44**	.47**	.41**								
42. ¿Crees que tu mamá quiere ayudarte?	.70**	.39**	.24**	.54**	.51**	.51**	.31**	.51**							
50. ¿Tu mamá hace algo para que aprendas cosas y te la pases bien (por ejemplo comprarte libros, procurar que salgas de excursión, etc.)?	.62**	.35**	.19**	.37**	.38**	.40**	.31**	.35**	.43**						
52. ¿Te dice tu mamá que te portas bien?	.51**	.31**	.22**	.26**	.21**	.28**	.19**	.31**	.22**	.29**					
58. Cuando estas triste, ¿te consuela y anima tu mamá?	.72**	.44**	.26**	.39**	.45**	.47**	.29**	.45**	.46**	.41**	.28**				
66. ¿A tu mamá le gusta tu forma de ser?	.65**	.38**	.24**	.38**	.34**	.46**	.33**	.43**	.38**	.32**	.31**	.43**			
70. ¿Juega tu mamá contigo y participa en tus diversiones?59. ¿Te dice tu papá que no le gusta como te comportas en casa?	.64**	.41**	.17**	.38**	.36**	.41**	.22**	.34**	.33**	.33**	.33**	.47**	.40**		
74. ¿Crees que tu mamá te quiere y tu lo quieres a el?	.53**	.35**	.13**	.37**	.33**	.34**	.23**	.34**	.43**	.24**	.20**	.34**	.29**	.26**	
82. Si tu mamá está contento contigo, ¿te lo demuestra con abrazos, besos, caricias, etc.?	.66**	.49**	.20**	.38**	.34**	.47**	.20**	.37**	.42**	.34**	.29**	.49**	.35**	.46**	.32**

\*\* Correlación significativa con un nivel de confiabilidad de  $p = .01$

Tabla C4. Correlaciones de los reactivos de la subescala de rechazo-padre EMBU-I.

Reactivos	T	5	29	31	43	59	61	67
5. Te sientes disgustado cuando tu papá no te da lo que quieres?	.43**							
29. ¿Tu papá te trata como "el malo de la casa" y te hecha la culpa de todo lo que ocurre?	.69**	.10*						
31. ¿Le gustaría a tu papá que te parecieras a otro niño?	.64**	.15**	.44**					
43. ¿Crees que tu papá es tacaño y "cascarrabias" contigo?	.61**	.17**	.35**	.29**				
59. ¿Te dice tu papá que no le gusta como te comportas en casa?	.61**	.14**	.28**	.34**	.19**			
61. ¿Tu papá te regaña o te llama flojo delante de otras personas?	.73**	.18**	.49**	.35**	.40**	.33**		
67. ¿Te pega tu papá sin motivo?	.46**	.17**	.33**	.26**	.22**	.12**	.30**	
75. ¿Tu papá se pone triste o enojado contigo sin que te diga porqué lo está?	.59**	.12**	.32**	.24**	.28**	.25**	.39**	.22**

\*\* Correlación significativa con un nivel de confiabilidad de  $p = .01$

\* Correlación significativa con un nivel de confiabilidad de  $p = .05$

Tabla C5. Correlaciones de los reactivos de la subescala de rechazo-madre EMBU-I.

Reactivos	T	6	30	32	44	60	62	68
6. Te sientes disgustado cuando tu mamá no te da lo que quieres?	.47**							
30. ¿Tu mamá te trata como "el malo de la casa" y te hecha la culpa de todo lo que ocurre?	.68**	.17**						
32. ¿Le gustaría a tu mamá que te parecieras a otro niño?	.67**	.19**	.47**					
44. ¿Crees que tu mamá es tacaño y "cascarrabias" contigo?	.54**	.20**	.26**	.29**				
60. ¿Te dice tu mamá que no le gusta como te comportas en casa?	.61**	.19**	.30**	.34**	.14**			
62. ¿Tu mamá te regaña o te llama flojo delante de otras personas?	.70**	.21**	.38**	.36**	.35**	.31**		
68. ¿Te pega tu mamá sin motivo?	.47**	.15**	.23**	.17**	.25**	.15**	.37**	
76. ¿Tu mamá se pone triste o enojado contigo sin que te diga porqué lo está?	.55**	.11*	.25**	.26**	.25**	.22**	.32**	.21**

\*\* Correlación significativa con un nivel de confiabilidad de  $p = .01$

\* Correlación significativa con un nivel de confiabilidad de  $p = .05$

Tabla C6. Correlaciones de los reactivos de la subescala de control-padre del EMBU-I.

Reactivos	T	11	17	19	23	39	45	47	53	55
11. ¿Te dice tu papá como tienes que vestirte, peinarte, etc.?	.44**									
17. ¿Tu papá te prohíbe hacer cosas que en cambio tus amigos pueden hacer, por miedo a que te suceda algo malo?	.53**	.23**								
19. ¿Se preocupa tu papá por saber que haces cuando sales del colegio, cuando vas con algún amigo, etc.?	.58**	.16**	.25**							
23. Cuando haces algo mal, ¿Tu papá se pone tan triste que te hace sentir culpable?	.51**	.14**	.20**	.15**						
39. ¿Tu papá quiere que le cuentes tus secretos?	.46**	.09	.03	.17**	.03					
45. ¿Te dice tu papá cosas como ésta: "si haces esto voy a ponerme muy triste"?	.51**	.20**	.11*	.17**	.28**	.27**				
47. Al llegar a casa, ¿tienes que explicar a tu papá lo que has hecho?	.54**	.16**	.16**	.25**	.15**	.31**	.24**			
53. ¿Tu papá te dice que no te compra algo para que no seas un niño mimado?	.43**	.18**	.15**	.11*	.22**	.07	.20**	.18**		
55. ¿Te sientes culpable cuando no te comportas como quiere tu papá?	.53**	.13**	.18**	.19**	.27**	.18**	.15**	.10*	.18**	
71. ¿Tu papá tiene mucho miedo de que a ti te pase algo malo?	.56**	.13**	.29**	.38**	.19**	.13**	.13**	.18**	.02	.27**

\*\* Correlación significativa con un nivel de confiabilidad de  $p = .01$

\* Correlación significativa con un nivel de confiabilidad de  $p = .05$

Tabla C7. Correlaciones de los reactivos de la subescala de control-madre del EMBU-I.

Reactivos	T	12	18	20	24	40	46	48	54	56
12. ¿Te dice tu mamá como tienes que vestirte, peinarte, etc.?	.40**									
18. ¿Tu mamá te prohíbe hacer cosas que en cambio tus amigos pueden hacer, por miedo a que te suceda algo malo?	.55**	.31**								
20. ¿Se preocupa tu mamá por saber que haces cuando sales del colegio, cuando vas con algún amigo, etc.?	.48**	.07	.19**							
24. Cuando haces algo mal, ¿Tu mamá se pone tan triste que te hace sentir culpable?	.50**	.09	.14**	.13**						
40. ¿Tu mamá quiere que le cuentes tus secretos?	.48**	.01	.06	.11*	.15**					
46. ¿Te dice tu mamá cosas como ésta: "si haces esto voy a ponerme muy triste"?	.53**	.16**	.19**	.10*	.20**	.25**				
48. Al llegar a casa, ¿tienes que explicar a tu mamá lo que has hecho?	.53**	.12**	.20**	.23**	.12**	.23**	.24**			
54. ¿Tu mamá te dice que no te compra algo para que no seas un niño mimado?	.40**	.12**	.15**	.10*	.12**	.05	.19**	.13**		
56. ¿Te sientes culpable cuando no te comportas como quiere tu mamá?	.51**	.15**	.17**	.07	.25**	.18**	.14**	.08	.21**	
72. ¿Tu mamá tiene mucho miedo de que a ti te pase algo malo?	.46**	.02	.24**	.30**	.14**	.10*	.12**	.13**	.01	.23**

\*\* Correlación significativa con un nivel de confiabilidad de  $p = .01$

\* Correlación significativa con un nivel de confiabilidad de  $p = .05$

Tabla C8. Resultados de pruebas t de Student de los reactivos de las subescalas de calidez, rechazo y control del EMBU-I.

Reactivos	t	gl	Sig.
<b>Calidez Padre</b>			
1. ¿Te dice tu papá que te quiere y te abraza o te besa?	-17.923	45.249	.000
9. Si haces algo malo, ¿puedes arreglarlo pidiendo perdón a tu papá?	-13.969	109	.000
21. Si las cosas te salen mal, ¿Crees que tu papá trata de comprenderte y ayudarte?	-19.882	67.322	.000
27. ¿Crees que tu papá te ayuda cuando tienes que hacer algo difícil?	-24.800	89.046	.000
33. ¿Tu papá te demuestra que está contento contigo?	-26.461	45.802	.000
35. ¿Crees que tu papá confía en ti y te deja decidir cosas por tu cuenta?	-17.564	130	.000
37. ¿Crees que tu papá escucha y tiene en cuenta lo que tú opinas?	-21.126	167	.000
41. ¿Crees que tu papá quiere ayudarte?	-19.334	171	.000
49. ¿Tu papá hace algo para que aprendas cosas y te la pases bien (por ejemplo comprarte libros, procurar que salgas de excursión, etc.)?	-22.552	90.764	.000
51. ¿Te dice tu papá que te portas bien?	-15.284	118.420	.000
57. Cuando estas triste, ¿te consuela y anima tu papá?	-35.646	107.039	.000
65. ¿A tu papá le gusta tu forma de ser?	-24.305	81.302	.000
69. ¿Juega tu papá contigo y participa en tus diversiones?	-29.781	134.081	.000
73. ¿Crees que tu papá te quiere y tu lo quieres a el?	-11.440	178	.000
81. Si tu papá está contento contigo, ¿te lo demuestra con abrazos, besos, caricias, etc.?	-29.316	99.013	.000
<b>Calidez Madre</b>			
2. ¿Te dice tu mamá que te quiere y te abraza o te besa?	-5.828	14.659	.000
10. Si haces algo malo, ¿puedes arreglarlo pidiendo perdón a tu mamá?	-10.296	102	.000
22. Si las cosas te salen mal, ¿Crees que tu mamá trata de comprenderte y ayudarte?	-6.947	14.897	.000
28. ¿Crees que tu mamá te ayuda cuando tienes que hacer algo difícil?	-10.572	16.728	.000
34. ¿Tu mamá te demuestra que está contento contigo?	-9.132	13.899	.000
36. ¿Crees que tu mamá confía en ti y te deja decidir cosas por tu cuenta?	-10.752	106	.000
38. ¿Crees que tu mamá escucha y tiene en cuenta lo que tú opinas?	-11.514	23.797	.000
42. ¿Crees que tu mamá quiere ayudarte?	-11.530	169	.000
50. ¿Tu mamá hace algo para que aprendas cosas y te la pases bien (por ejemplo comprarte libros, procurar que salgas de excursión, etc.)?	-13.027	30.079	.000
52. ¿Te dice tu mamá que te portas bien?	-11.516	119	.000
58. Cuando estas triste, ¿te consuela y anima tu mamá?	-19.740	158	.000
66. ¿A tu mamá le gusta tu forma de ser?	-13.991	44.217	.000
70. ¿Juega tu mamá contigo y participa en tus diversiones?	-19.183	63.064	.000
59. ¿Te dice tu papá que no le gusta como te comportas en casa?			
74. ¿Crees que tu mamá te quiere y tu lo quieres a el?	-4.729	189	.000
82. Si tu mamá está contento contigo, ¿te lo demuestra con abrazos, besos, caricias, etc.?	-11.559	27.867	.000

Continuación

Reactivos	t	gl	Sig.
<b>Rechazo Padre</b>			
5. Te sientes disgustado cuando tu papá no te da lo que quieres?	-5.499	23.828	.000
29. ¿Tu papá te trata como "el malo de la casa" y te hecha la culpa de todo lo que ocurre?	-7.729	17.697	.000
31. ¿Le gustaría a tu papá que te parecieras a otro niño?	-10.493	16.009	.000
43. ¿Crees que tu papá es tacaño y "cascarrabias" contigo?	-7.958	23.093	.000
59. ¿Te dice tu papá que no le gusta como te comportas en casa?	-9.078	33.835	.000
61. ¿Tu papá te regaña o te llama flojo delante de otras personas?	-10.804	13.665	.000
67. ¿Te pega tu papá sin motivo?	-2.212	2.006	.157
75. ¿Tu papá se pone triste o enojado contigo sin que te diga porqué lo está?	-6.475	10.508	.000
<b>Rechazo Madre</b>			
6. Te sientes disgustado cuando tu mamá no te da lo que quieres?	-5.246	19.476	.000
30. ¿Tu mamá te trata como "el malo de la casa" y te hecha la culpa de todo lo que ocurre?	-6.989	22.454	.000
32. ¿Le gustaría a tu mamá que te parecieras a otro niño?	-8.512	11.489	.000
44. ¿Crees que tu mamá es tacaño y "cascarrabias" contigo?	-4.525	8.153	.002
60. ¿Te dice tu mamá que no le gusta como te comportas en casa?	-9.523	42.438	.000
62. ¿Tu mamá te regaña o te llama flojo delante de otras personas?	-12.759	164	.000
68. ¿Te pega tu mamá sin motivo?	-1.856	3.011	.160
76. ¿Tu mamá se pone triste o enojado contigo sin que te diga porqué lo está?	-3.659	7.180	.008

Continuación

Reactivos	t	gl	Sig.
<b>Control Padre</b>			
11. ¿Te dice tu papá como tienes que vestirte, peinarte, etc.?	-5.659	176	.000
17. ¿Tu papá te prohíbe hacer cosas que en cambio tus amigos pueden hacer, por miedo a que te suceda algo malo?	-9.523	115	.000
19. ¿Se preocupa tu papá por saber que haces cuando sales del colegio, cuando vas con algún amigo, etc.?	-10.537	152	.000
23. Cuando haces algo mal, ¿Tu papá se pone tan triste que te hace sentir culpable?	-7.677	154	.000
39. ¿Tu papá quiere que le cuentes tus secretos?	-9.249	156	.000
45. ¿Te dice tu papá cosas como ésta: "si haces esto voy a ponerme muy triste"?	-7.886	191	.000
47. Al llegar a casa, ¿tienes que explicar a tu papá lo que has hecho?	-9.659	136	.000
53. ¿Tu papá te dice que no te compra algo para que no seas un niño mimado?	-4.070	187	.000
55. ¿Te sientes culpable cuando no te comportas como quiere tu papá?	-9.136	123	.000
71. ¿Tu papá tiene mucho miedo de que a ti te pase algo malo?	-10.360	147	.000
<b>Control Madre</b>			
12. ¿Te dice tu mamá como tienes que vestirte, peinarte, etc.?	-5.837	128	.000
18. ¿Tu mamá te prohíbe hacer cosas que en cambio tus amigos pueden hacer, por miedo a que te suceda algo malo?	-5.970	102	.000
20. ¿Se preocupa tu mamá por saber que haces cuando sales del colegio, cuando vas con algún amigo, etc.?	-4.115	151	.000
24. Cuando haces algo mal, ¿Tu mamá se pone tan triste que te hace sentir culpable?	-7.482	132	.000
40. ¿Tu mamá quiere que le cuentes tus secretos?	-8.081	127	.000
46. ¿Te dice tu mamá cosas como ésta: "si haces esto voy a ponerme muy triste"?	-8.098	176	.000
48. Al llegar a casa, ¿tienes que explicar a tu mamá lo que has hecho?	-7.121	88	.000
54. ¿Tu mamá te dice que no te compra algo para que no seas un niño mimado?	-5.530	182	.000
56. ¿Te sientes culpable cuando no te comportas como quiere tu mamá?	-7.970	103	.000
72. ¿Tu mamá tiene mucho miedo de que a ti te pase algo malo?	-4.257	170	.000

Tabla C9. Correlaciones obtenidas entre las subescalas de padres del EMBU-I.

		<i>Padre</i>			<i>Madre</i>		
		Calidez	Rechazo	Control	Calidez	Rechazo	Control
Padre	Calidez						
	Rechazo	-.28**					
	Control	.44**	.29**				
Madre	Calidez	.63**	-.24**	.24**			
	Rechazo	-.21**	.72**	.24**	-.34**		
	Control	.16**	.31**	.72**	.27**	.35**	

\*\* Con un nivel de confiabilidad de  $p = .01$

## Apéndice D

### Escala de involucramiento parental en los estudios.

A continuación se mencionan una serie de afirmaciones acerca de las actitudes y conductas de tus padres hacia tus estudios.

Indica que tan cierto es lo que se dice en cada una seleccionando sólo una de las opciones de respuesta que se presentan. Debes elegir por separado la respuesta que mejor describa el comportamiento de tu papá y el de tu mamá. Si los dos se han portado igual contigo, de todas formas rellena tu respuesta para cada uno.

Ahora las opciones de respuesta son diferentes.

Hay cuatro tipos de respuesta, sombrea la que mejor describa tu sentir.

Muy poco cierto 1	Poco cierto 2	Cierto 3	Totalmente cierto 4
----------------------	------------------	-------------	------------------------

### CONTESTA TODAS SIN QUE FALTE UNA

1 (2) Mi papá (mamá) se interesa en mis estudios
3 (4) Mi papá (mamá) está pendiente que estudie para los exámenes
5 (6) Mi papá (mamá) me exige que dedique suficiente tiempo al estudio
7 (8) Mi papá (mamá) me regaña cuando tengo malas calificaciones
9 (10) Mi papá (mamá) trata de ayudarme a hacer las tareas y trabajos escolares
11 (12) Mi papá (mamá) se interesa en saber lo que me sucede en la escuela con los profesores y compañeros de clase
13 (14) Mi papá (mamá) se interesa en saber como voy en mis estudios, en que materias voy bien y en cuáles tengo dificultades
15 (16) Mi papá (mamá) se esfuerza por darme los libros, materiales y otras cosas que necesito para mis cursos.
17 (18) Mi papá (mamá) está muy interesado en que estudie una carrera profesional
19 (20) Mi papá (mamá) me felicita cuando saco buenas calificaciones

### Análisis de reactivos y discriminatorio.

Tabla D1. Descriptivos y distribución de frecuencias de los reactivos de la escala de involucramiento en padre y madre.

Percepción de interés de los padres en los estudios.	Media	D.E.	Muy poco cierto	Poco cierto	Cierto	Totalmente cierto	Total
Padre							
1. Mi papá se interesa en mis estudios.	3.52	.799	23	27	114	331	495
3. Mi papá está al pendiente que estudie para los exámenes	2.78	1.024	72	108	170	145	495
5. Mi papá me exige que dedique suficiente tiempo al estudio.	3.00	.984	51	85	170	189	495
7. Mi papá me regaña cuando tengo malas calificaciones.	2.79	1.090	80	115	127	173	495
9. Mi papá trata de ayudarme a hacer las tareas y trabajos escolares.	2.68	10.94	93	121	132	149	495
11. Mi papá se interesa en saber lo que me sucede en la escuela con los profesores y compañeros de clase.	2.91	1.048	65	101	143	186	495
13. Mi papá se interesa en saber como voy en mis estudios, en que materias voy bien y en cuáles tengo dificultades.	3.32	.950	39	52	114	290	495
15. Mi papá se esfuerza por darme los libros, materiales y otras cosas que necesito para mis cursos.	3.57	.814	23	34	77	361	495
17. Mi papá está muy interesado en que estudie una carrera profesional.	3.60	.744	17	26	97	355	495
19. Mi papá me felicita cuando saco buenas calificaciones	3.51	.884	30	41	69	355	495

Continuación

Percepción de interés de los padres en los estudios.	Media	D.E.	Muy poco cierto	Poco cierto	Cierto	Totalmente cierto	Total
<b>Madre</b>							
2. Mi mamá se interesa en mis estudios.	3.73	.581	7	13	89	386	495
4. Mi mamá está al pendiente que estudie para los exámenes	3.15	.899	30	78	175	212	495
6. Mi mamá me exige que dedique suficiente tiempo al estudio.	3.24	.849	23	64	180	228	495
8. Mi mamá me regaña cuando tengo malas calificaciones.	2.98	1.006	54	92	157	192	495
10. Mi mamá trata de ayudarme a hacer las tareas y trabajos escolares.	2.95	1.047	60	103	132	200	495
12. Mi mamá se interesa en saber lo que me sucede en la escuela con los profesores y compañeros de clase.	3.25	.895	31	58	161	245	495
14. Mi mamá se interesa en saber como voy en mis estudios, en que materias voy bien y en cuáles tengo dificultades.	3.59	.691	7	37	107	344	495
16. Mi mamá se esfuerza por darme los libros, materiales y otras cosas que necesito para mis cursos.	3.72	.623	9	19	73	394	495
18. Mi mamá está muy interesado en que estudie una carrera profesional.	3.71	.615	7	21	83	384	495
20. Mi mamá me felicita cuando saco buenas calificaciones	3.66	.716	14	29	68	384	495

Tabla D2. Correlaciones de los reactivos de la escala de involucramiento en padre.

Reactivos	T	1	3	5	7	9	11	13	15	17
1. Mi papá se interesa en mis estudios.	.78**									
3. Mi papá está al pendiente que estudie para los exámenes	.74**	.54**								
5. Mi papá me exige que dedique suficiente tiempo al estudio.	.70**	.54**	.47**							
7. Mi papá me regaña cuando tengo malas calificaciones.	.42**	.24**	.08	.38**						
9. Mi papá trata de ayudarme a hacer las tareas y trabajos escolares.	.68**	.45**	.53**	.33**	.10*					
11. Mi papá se interesa en saber lo que me sucede en la escuela con los profesores y compañeros de clase.	.74**	.48**	.60**	.39**	.17**	.53**				
13. Mi papá se interesa en saber como voy en mis estudios, en que materias voy bien y en cuáles tengo dificultades.	.83**	.64**	.59**	.50**	.25**	.57**	.66**			
15. Mi papá se esfuerza por darme los libros, materiales y otras cosas que necesito para mis cursos.	.72**	.64**	.45**	.43**	.21**	.44**	.41**	.55**		
17. Mi papá está muy interesado en que estudie una carrera profesional.	.62**	.47**	.32**	.39**	.26**	.24**	.34**	.46**	.50**	
19. Mi papá me felicita cuando saco buenas calificaciones	.65**	.48**	.43**	.32**	.12**	.34**	.45**	.50**	.48**	.47**

\*\* Correlación significativa con un nivel de confiabilidad de  $p = .01$

\* Correlación significativa con un nivel de confiabilidad de  $p = .05$

Tabla D3. Correlaciones de los reactivos de la escala de involucramiento en madre.

Reactivos	T	2	4	6	8	10	12	14	16	18
2. Mi mamá se interesa en mis estudios.	.66**									
4. Mi mamá está al pendiente que estudie para los exámenes	.68**	.38**								
6. Mi mamá me exige que dedique suficiente tiempo al estudio.	.59**	.38**	.35**							
8. Mi mamá me regaña cuando tengo malas calificaciones.	.35**	.15**	.04	.28**						
10. Mi mamá trata de ayudarme a hacer las tareas y trabajos escolares.	.63**	.31**	.46**	.22**	-.04					
12. Mi mamá se interesa en saber lo que me sucede en la escuela con los profesores y compañeros de clase.	.69**	.34**	.45**	.30**	.07	.45**				
14. Mi mamá se interesa en saber como voy en mis estudios, en que materias voy bien y en cuáles tengo dificultades.	.72**	.46**	.47**	.31**	.04	.48**	.56**			
16. Mi mamá se esfuerza por darme los libros, materiales y otras cosas que necesito para mis cursos.	.61**	.47**	.27**	.24**	.16**	.31**	.31**	.42**		
18. Mi mamá está muy interesado en que estudie una carrera profesional.	.54**	.33**	.20**	.28**	.22**	.18**	.26**	.35**	.39**	
20. Mi mamá me felicita cuando saco buenas calificaciones	.61**	.44**	.38**	.21**	.01	.30**	.40**	.40**	.41**	.32**

\*\* Correlación significativa con un nivel de confiabilidad de  $p = .01$

\* Correlación significativa con un nivel de confiabilidad de  $p = .05$

Tabla D4. Resultados de pruebas t de Student de los reactivos de la escala de involucramiento en los estudios, en padre y madre.

Reactivos	t	gl	Sig.
<b>Padre</b>			
1. Mi papá se interesa en mis estudios.	-14.944	26.447	.000
3. Mi papá está al pendiente que estudie para los exámenes	-21.880	77.420	.000
5. Mi papá me exige que dedique suficiente tiempo al estudio.	-18.292	61.468	.000
7. Mi papá me regaña cuando tengo malas calificaciones.	-9.366	71.063	.000
9. Mi papá trata de ayudarme a hacer las tareas y trabajos escolares.	-19.142	95.833	.000
11. Mi papá se interesa en saber lo que me sucede en la escuela con los profesores y compañeros de clase.	-20.544	70.242	.000
13. Mi papá se interesa en saber como voy en mis estudios, en que materias voy bien y en cuáles tengo dificultades.	-21.248	48.919	.000
15. Mi papá se esfuerza por darme los libros, materiales y otras cosas que necesito para mis cursos.	-15.248	178	.000
17. Mi papá está muy interesado en que estudie una carrera profesional.	-13.071	20.222	.000
19. Mi papá me felicita cuando saco buenas calificaciones	-10.447	30.009	.000
<b>Madre.</b>			
2. Mi mamá se interesa en mis estudios.	-10.867	192	.000
4. Mi mamá está al pendiente que estudie para los exámenes	-10.658	23.291	.000
6. Mi mamá me exige que dedique suficiente tiempo al estudio.	-8.511	17.067	.000
8. Mi mamá me regaña cuando tengo malas calificaciones.	-5.933	35.849	.000
10. Mi mamá trata de ayudarme a hacer las tareas y trabajos escolares.	-10.318	39.008	.000
12. Mi mamá se interesa en saber lo que me sucede en la escuela con los profesores y compañeros de clase.	-11.880	22.653	.000
14. Mi mamá se interesa en saber como voy en mis estudios, en que materias voy bien y en cuáles tengo dificultades.	-5.948	5.091	.002
16. Mi mamá se esfuerza por darme los libros, materiales y otras cosas que necesito para mis cursos.	-5.185	6.134	.002
18. Mi mamá está muy interesado en que estudie una carrera profesional.	-5.366	6.157	.002
20. Mi mamá me felicita cuando saco buenas calificaciones	-9.024	196	.000

## Apéndice E

### Examen de habilidades y conocimientos básicos

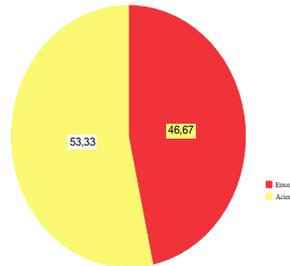
#### EXHCOBA

Gráficas por reactivo correspondientes al área verbal, habilidad que mide, frecuencias y porcentajes.

#### 1.- Escoge la palabra que más se acerque al significado opuesto del concepto: Inadmisible.

**Antónimos.** Comprensión del significado opuesto de términos

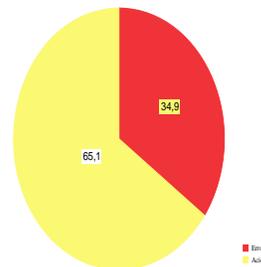
Respuestas	Frec		
1) Tolerable	24		
<b>2) Aceptable</b>	<b>264</b>		
3) Probable	28		
4) Imposible	120		
5) No sé	50		
6) Sin respuesta	9		
	Frec	%	
Error	231	46,7	
Acierto	264	53,3	



#### 2.- ¿Cuál de las siguientes palabras caracteriza mejor al concepto escuela?

**Extensión de un concepto.** Comprensión del significado central de conceptos.

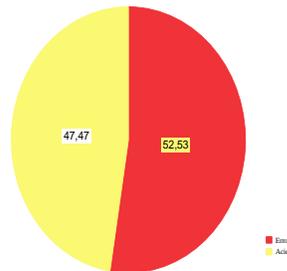
Respuestas	Frec		
1) Edificio	14		
2) Estudio	153		
<b>3) Educación</b>	<b>322</b>		
4) Maestro	3		
5) No sé	2		
6) Sin respuesta	1		
	Frec	%	
Error	173	34,9	
Acierto	322	65,1	



**3.- En clave la palabra rato se escribe tomi y la palabra moto se escribe simi. En esta clave, ¿qué significa la palabra tosi?**

**Traducción de palabras.** Deducción y aplicación de una clave criptográfica de números y letras

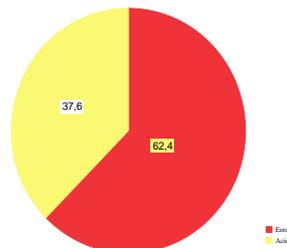
Respuestas	Frec		
1) Amor	65		
2) Roma	23		
<b>3) Ramo</b>	<b>235</b>		
4) Mora	32		
5) No sé	136		
6) Sin respuesta	4		
	Frec	%	
Error	260	52,5	
Acierto	235	47,5	



**4.- En el párrafo Don Quijote y Sancho Panza recorrían el camino. Este era un escudero y aquel un caballero andante. Aquel sustituye a:**

**Significado textual.** Comprensión literal del significado de un enunciado (uso de las mismas palabras).

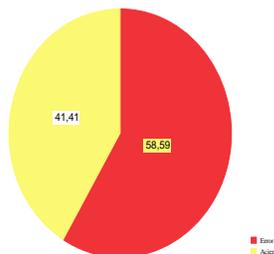
Respuestas	Frec		
1) Un caballero andante	51		
<b>2) Don Quijote</b>	<b>186</b>		
3) Sancho Panza	200		
4) Escudero	17		
5) No sé	41		
6) Sin respuesta	0		
	Frec	%	
Error	309	62.4	
Acierto	186	37.6	



**5.- Si utilizamos la expresión los medios de comunicación están censurados, queremos decir que:**

**Significado no textual.** Comprensión no literal del significado de un enunciado (uso de diferentes palabras).

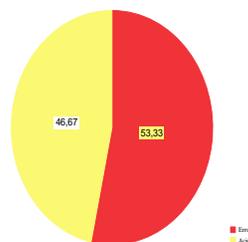
Respuestas	Frec		
1) <b>Lo que se publica requiere estar aprobado</b>	<b>205</b>		
2) Lo que se publica no requiere estar aprobado	99		
3) No se publica la opinión pública	119		
4) Se publica la opinión pública	24		
5) No sé	46		
6) Sin respuesta	2		
	FRE		
	C	%	
Error	290	58.6	
Acierto	205	41.4	



**6.- Manuel era partidario de la revolución y su hermano Pedro era lo contrario. Es decir, Pedro:**

**Significado opuesto.** Comprensión del significado opuesto de un enunciado.

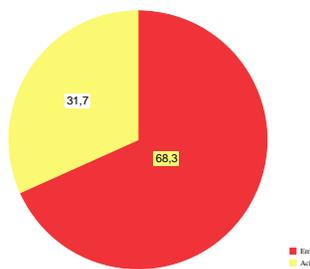
Respuestas	Frec		
1) No era conservador	63		
2) No estaba en contra de la revolución	83		
3) <b>Quería que las cosas no cambiaran</b>	<b>231</b>		
4) Quería que hubieran cambios	57		
5) No sé	58		
6) Sin respuesta	3		
	Frec	%	
Error	254	53.3	
Acierto	231	46.7	



**7.- Escoge la frase cuyo significado se acerca más al del siguiente refrán: Una golondrina no hace verano.**

**Refrán.** Comprensión del significado central de un refrán popular.

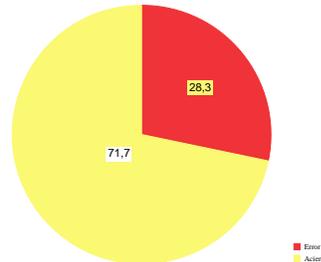
Respuestas	Frec		
1) Se requiere mucha gente para resolver un problema	192		
2) <b>No se debe concluir con base a un solo caso</b>	<b>157</b>		
3) Las golondrinas emigran en invierno	41		
4) Más vale pájaro en mano que un ciento volando	42		
5) No sé	61		
6) Sin respuesta	2		
	Frec	%	
Error	338	68.3	
Acierto	157	31.7	



## 8.- El texto anterior nos habla de:

**Idea principal.** Comprensión de la idea principal de un párrafo.

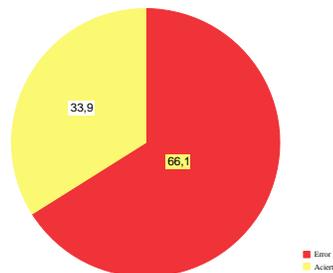
Respuestas	Frec
1) La historia de nuestro sistema solar	6
<b>2) La historia de nuestro planeta</b>	<b>355</b>
3) El origen del universo	27
4) La historia del hombre	101
5) No sé	4
6) Sin respuesta	2
	Frec %
Error	140 28.3
Acierto	355 71.7



## 9.- De los cuatro grupos de vertebrados que se mencionan a continuación, ¿cuáles fueron los penúltimos en aparecer?

**Información concreta.** Comprensión textual del significado de un párrafo (uso de las mismas palabras).

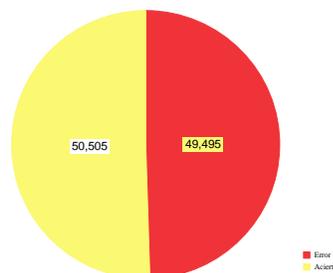
Respuestas	Frec
<b>1) Reptiles</b>	<b>168</b>
2) Mamíferos	187
3) Peces	63
4) Anfibios	59
5) No sé	15
6) Sin respuesta	3
	Frec %
Error	327 66.1
Acierto	168 33.9



## 10.- Si un evento ocurrió hace 100 millones de años, estamos hablando de la era:

**Información no textual.** Comprensión no literal del significado de un párrafo (uso de diferentes palabras)

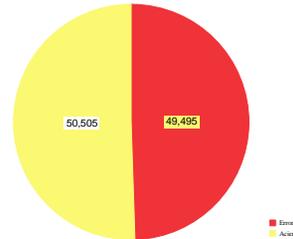
Respuestas	FREC
<b>1) Mesozoica</b>	<b>250</b>
2) Paleozoica	40
3) Cenozoica	141
4) Precámbrica	27
5) No sé	31
6) Sin respuesta	6
	FREC %
Error	245 49.5
Acierto	250 50.5



### 11.- Del texto anterior se puede inferir que:

**Inferencias.** Comprensión de la información que puede ser derivada de un texto dado mediante el razonamiento y de aquella que sobrepasa la lógica de lo escrito.

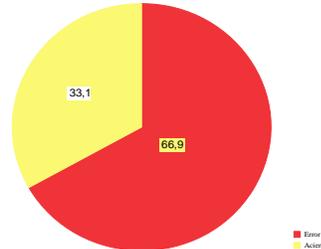
Respuestas	Frec
1) Qué el rigen de la Tierra tiene 4400 millones de años.	181
2) En la era Precámbrica aparecieron animales muy complejos.	20
3) Los dinosaurios vivían en el agua.	13
<b>4) Los seres vivos han ido cambiando con el tiempo.</b>	<b>250</b>
5) No sé	29
6) Sin respuesta	2
	Frec %
Error	245 49.5
Acierto	250 50.5



### 12.- Escoge las palabras faltantes que le den mejor significado al siguiente enunciado:

**Enunciados incompletos.** Selección de las palabras que den sentido correcto a una frase incompleta.

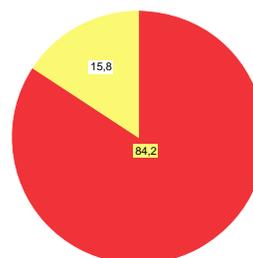
Respuestas	Frec
1) Espía-servil	78
2) traidor-libertino	152
3) libertino-conservador	55
<b>4) curandero-charlatán</b>	<b>164</b>
5) No sé	40
6) Sin respuesta	6
	Frec %
Error	331 66.9
Acierto	164 33.1



### 13.- Escoge el enunciado que gramaticalmente sea más correcto:

**Enunciados incorrectos.** Discriminación de enunciados gramaticalmente correctos, de aquellos que no lo son.

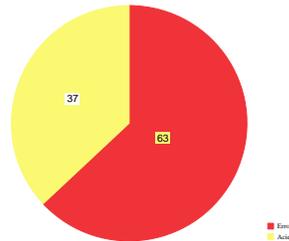
Respuestas	Frec
<b>1) Con la muñeca de su amiga, la niña del jardín quería jugar.</b>	<b>78</b>
2) Quería jugar la niña, del jardín con la muñeca de su amiga.	29
3) La niña quería jugar con la muñeca de su amiga	75
4) La niña del jardín, quería jugar con la muñeca de su amiga.	302
5) No sé	10
6) Sin respuesta	1
	Frec %
Error	417 84.2
Acierto	78 15.8



**14.- Escoge la forma más correcta de negar el sentido de la siguiente afirmación:**

**Cambio de sentido.** Formulación de enunciados que cambian el significado central de una aseveración.

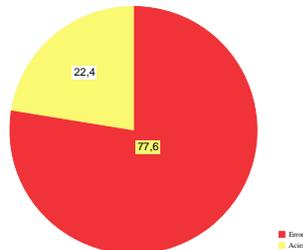
Respuestas	Frec		
1) Gregorio a veces se sube al avión.	16		
2) Gregorio frecuentemente se sube al avión.	18		
<b>3) Gregorio siempre se sube al avión.</b>	<b>183</b>		
4) Gregorio jamás se sube al avión.	273		
5) No sé	4		
6) Sin respuesta	1		
	Frec	%	
Error	312	63	
Acierto	183	37	



**15.- Escoge la forma más adecuada de hacer afirmativa la siguiente frase, sin cambiar su sentido original**

**Negación/afirmación de enunciados.** Transformación de enunciados de forma positiva a negativa, o viceversa, sin cambiar su significado.

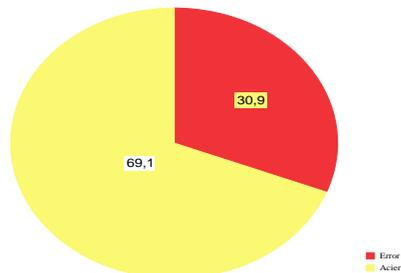
Respuestas	Frec		
<b>1) Al ignorar su opinión...</b>	<b>111</b>		
2) Al no ignorar su opinión...	71		
3) Al no saber lo que opina...	185		
4) Al saber lo que no opina...	104		
5) No sé	21		
6) Sin respuesta	3		
	Frec	%	
Error	384	77.6	
Acierto	111	22.4	



**16.- ¿Cuál de los siguientes párrafos expresa mejor la idea?**

**Puntuación.** Utilización correcta de la puntuación (comas y puntos) en un enunciado.

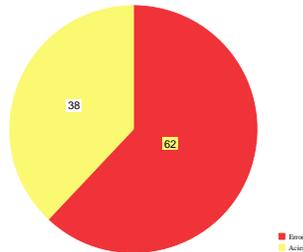
Respuestas	Frec		
1)	23		
2)	72		
<b>3)</b>	<b>342</b>		
4)	53		
5)	3		
6)	1		
	Frec	%	
Error	153	30.9	
Acierto	342	69.1	



**17.- En el párrafo siguiente, ¿en cual de las siguientes palabras subrayadas hay un error gramatical?**

**Palabras incorrectas.** Utilización correcta de la conjugación de verbos en un párrafo

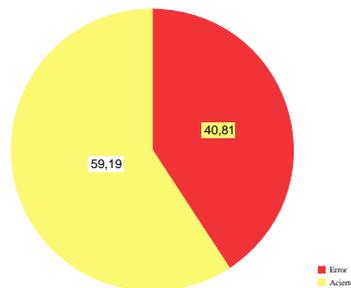
Respuestas	Frec	
1) cuidó	188	
2) julio	92	
3) recoge	110	
4) cosecha	54	
5) No sé	46	
6) Sin respuesta	5	
	Frec	%
Error	307	52
Acierto	188	38



**18.- De las alternativas, selecciona el enunciado que mejor queda en lugar de la parte subrayada del párrafo.**

**Enunciados incorrectos.** Identificación de enunciados apropiados en un párrafo, de aquellos que no lo son.

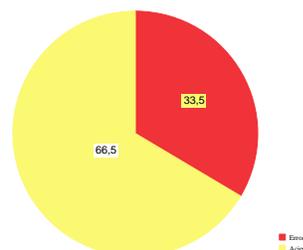
Respuestas	Frec	
1) las calles tendrán más desorden	21	
2) las calles estuvieron muy desordenadas	126	
3) <b>hubo mas desorden en las calles</b>	<b>293</b>	
4) tuvieron las calles más desorden	39	
5) No sé	14	
6) Sin respuesta	2	
	Frec	%
Error	202	40.8
Acierto	293	59.2



**19.- ¿Cómo agruparías a los violines y a las guitarras?**

**Conceptos similares (categorización).** Clasificación de dos o más conceptos de acuerdo a su género próximo.

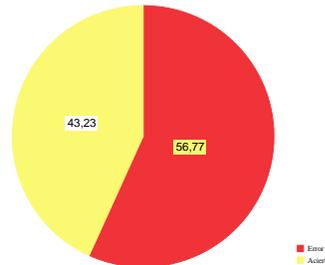
Respuestas	Frec	
1) objetos de madera.	18	
2) objetos de cuerda.	118	
3) <b>instrumentos musicales.</b>	<b>329</b>	
4) instrumentos de trabajo.	20	
5) No sé.	8	
6) Sin respuesta.	2	
	Frec	%
Error	166	33.5
Acierto	329	66.5



**20.- Selecciona el par de palabras que mejor exprese una relación similar a la de: desierto - oasis.**

**Analogías.** Identificación de analogías del significado de pares de palabras.

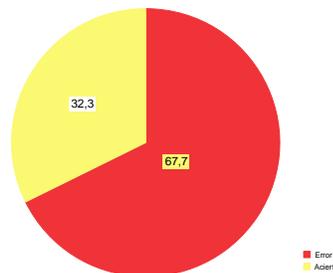
Respuestas	Frec
1) trabajo-dinero.	119
2) árido-espinoso.	81
3) trabajo-descansar.	56
<b>4) escaso-abundante-</b>	<b>214</b>
5) No sé.	22
6) Sin respuesta.	3
	Frec %
Error	281 56.8
Acierto	214 43.2



**21.- ¿Cuál de las siguientes proposiciones es falsa?**

**Proposiciones ciertas/falsas.** Reconocimiento de proposiciones universales y particulares, ciertas y falsas.

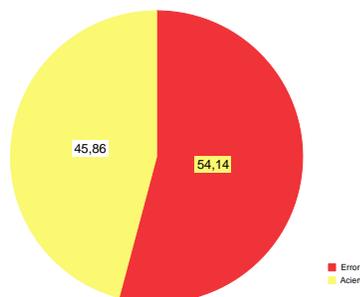
Respuestas	Frec
<b>1) Todos los cachorros son perros.</b>	<b>160</b>
2) Todos los perros no son cachorros.	127
3) Algunos perros son cachorros.	77
4) Algunos animales no son cachorros.	103
5) No sé.	24
6) Sin respuesta	4
	Frec %
Error	335 67.7
Acierto	160 32.3



**22.- Un árbol es:**

**Conceptos relativos.** Evaluación de la relatividad de las atribuciones de los objetos.

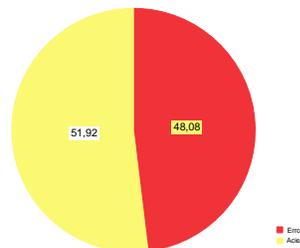
Respuestas	Frec
1) Grande.	180
2) Muy grande.	57
<b>3) Pequeño a comparación de un cerro.</b>	<b>227</b>
4) Pequeño a comparación con un elefante.	18
5) No sé.	11
6) Sin respuesta	2
	Frec %
Error	268 54,1
Acierto	227 45,9



**24.- Si los vertebrados se dividen en mamíferos, aves, reptiles, anfibios y peces, entonces se puede decir que los pájaros y el hombre se parecen en que...**

**Abstracción de conceptos (relaciones conceptuales).** Inferencia de relaciones entre conceptos con base en información proporcionada en un párrafo

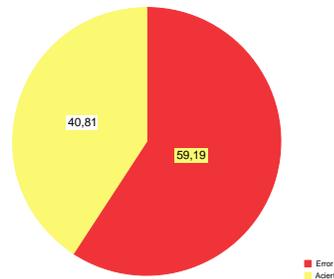
Respuestas	Frec
1) Los dos son seres vivos.	175
2) Los dos son animales.	16
<b>3) Los dos son vertebrados.</b>	<b>257</b>
4) Uno es ave y el otro es mamífero.	30
5) No sé.	16
6) Sin respuesta	1
	Frec %
Error	238 48,1
Acierto	257 51,9



**25.- Si Juan es más chaparro que Pedro y Luís es más alto que Juan, ¿quién es el más alto?**

**Deducciones no textuales.** Inferencia de relaciones nuevas con base en relaciones dadas.

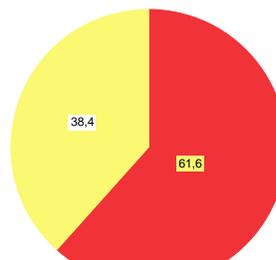
Respuestas	Frec
1) Pedro.	172
2) Juan.	25
3) Luís.	80
<b>4) No se puede saber.</b>	<b>202</b>
5) No sé	14
6) Sin respuesta.	2
	Frec %
Error	293 59,2
Acierto	202 40,8



**26.- En un manicomio Mario dijo: "Aquí ni están todos los que son, ni son todos los que están". ¿Qué quiso decir?**

**Enunciados difíciles.** Comprensión del significado de enunciados complejos en un contexto determinado.

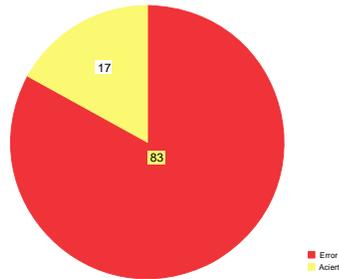
Respuestas	Frec
<b>1) Que fuera del manicomio hay locos.</b>	<b>190</b>
2) Que el manicomio solo hay locos.	39
3) Que en el manicomio hay pocos locos.	67
4) Que hay muchos locos en el mundo.	171
5) No sé.	26
6) Sin respuesta.	2
	Frec %
Error	305 61,6
Acierto	190 38,4



**27.- ¿Cuál de las siguientes condiciones sería necesaria e indispensable para la siguiente frase? Si llueve...**

**Relaciones lógicas.** Comprensión de una relación que se da con certeza.

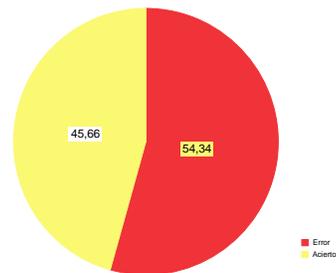
Respuestas	FRE C
1) ...hace frío.	35
2) <b>...nos mojamos.</b>	<b>330</b>
3) ...no sale el sol.	33
4) ...hay nubes.	84
5) ...No sé.	12
6) Sin respuesta	1
	Frec %
Error	411 83,0
Acierto	84 17,0



**28.- Si buscas todas estas palabras por orden alfabético en el diccionario, ¿cuál sería la primera y la última que encontrarías?**

**Diccionario.** Utilización del procedimiento alfabético para buscar palabras en un diccionario.

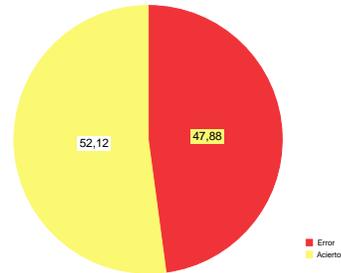
Respuestas	Frec
1) trasnochar-trasladar.	19
2) <b>trascender-trastornar.</b>	<b>226</b>
3) trascender-trasnochar.	182
4) trasladar-trascender.	31
5) No sé.	32
6) Sin respuesta.	5
	Frec %
Error	269 54,3
Acierto	226 45,7



**29.- Si tienes que buscar en una enciclopedia temática el tamaño del diámetro de Plutón, ¿en cuál de los siguientes temas lo buscarías?**

**Enciclopedia.** Utilización del procedimiento temático para buscar contenidos específicos en una enciclopedia

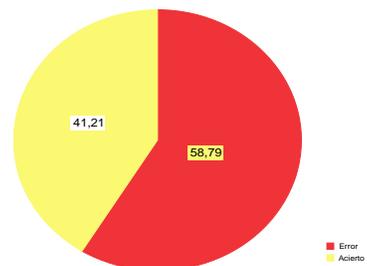
Respuestas	Frec
1) Cuerpos celestes.	143
<b>2) Sistema solar.</b>	<b>258</b>
3) Satélite.	30
4) Universo.	45
5) No sé.	15
6) Sin respuesta.	4
	Frec %
Error	237 47,9
Acierto	258 52,1



**30.- ¿Cuál es la razón más importante por la que se produce electricidad?**

**Razón de las cosas.** Comprensión de la razones por las cuales se realizan acciones en la vida cotidiana.

Respuestas	Frec
1) Tener luz en las noches.	78
2) Utilizar los aparatos electrodomésticos.	65
3) Disponer de energía en la industria.	121
<b>4) Obtener satisfactores.</b>	<b>204</b>
5) No sé.	23
6) Sin respuesta.	4
	Frec %
Error	291 58,8
Acierto	204 41,2

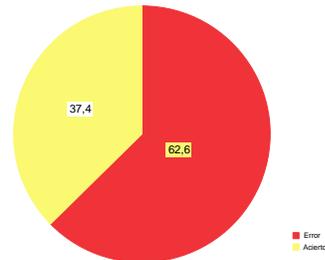


Gráficas por reactivo correspondientes al área cuantitativa, habilidad que mide, frecuencias y porcentajes.

**1.- Si en el día se registró una temperatura máxima de 20° C y en la noche se registró una temperatura mínima de -5° C, ¿cuál fue la variación máxima de la temperatura?...**

**Sumas algebraicas.** Solución de problemas de números positivos y negativos.

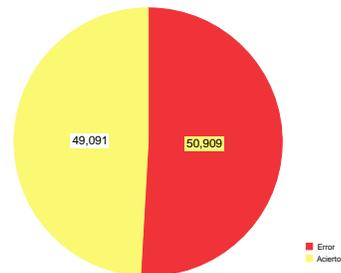
Respuestas	Frec	
1) de 15 ° C.	210	
2) de 25 ° C.	185	
3) de 7.5 ° C.	28	
4) de 12.5 ° C.	30	
5) No sé.	36	
6) Sin respuesta.	6	
	Frec	%
Error	310	62,6
Acierto	185	37,4



**2.- Elige la opción que completa la siguiente serie de números: 6, 16, 24, 30, 34,...**

**Secuencias lógicas.** Determinación de un elemento de series numéricas del tipo: 6, 8, 11, 15...

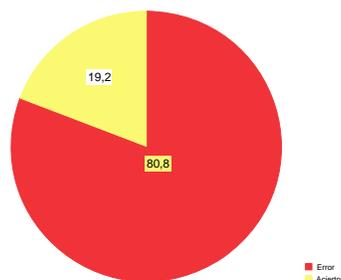
Respuestas	Frec	
1) ...44	61	
2) ...42	72	
3) ...38	80	
4) ...36	243	
5) No sé.	36	
6) Sin respuesta.	3	
	Frec	%
Error	252	50,9
Acierto	243	49,1



**3.- Un gusano cayó en un hoyo de 5 m de profundidad. Si en el día sube 3 m y en la noche resbala 2 m, ¿cuántos días se tardará en salir del hoyo?**

**Solución de problemas.** Solución de problemas aritméticos escritos que involucran el uso de sumas y restas alternadas.

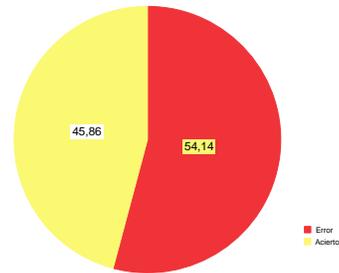
Respuestas	Frec	
1) 2	55	
2) 3	95	
3) 4	174	
4) 6	140	
5) No sé.	27	
6) Sin respuesta.	4	
	Frec	%
Error	400	80,8
Acierto	95	19,2



**4.- Una empresa tiene \$767,000 pesos y tendrá que pagar \$30,000 pesos. Para saber cuanto le quedará sin realizar toda la operación, sólo se debe restar un 3 en:**

**Unidad/decena/centena.** Solución de problemas que impliquen la noción posicional de unidades, decenas y centenas.

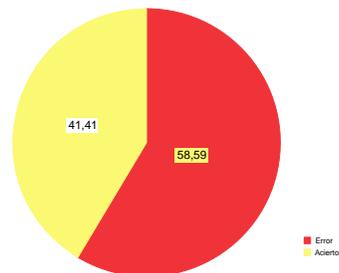
Respuestas	Frec
1) Los millares de millar.	38
2) Las centenas de millar.	127
<b>3) Las decenas de millar.</b>	<b>227</b>
4) Las unidades de millar.	53
5) No sé.	47
6) Sin respuesta.	3
	Frec %
Error	268 54,1
Acierto	227 45,9



**5.- Si tenemos que restar 0.040 a una cantidad, le debemos quitar: Décima/centésima/milésima**

**Solución de problemas que impliquen la noción posicional de décimas, centésimas y milésimas**

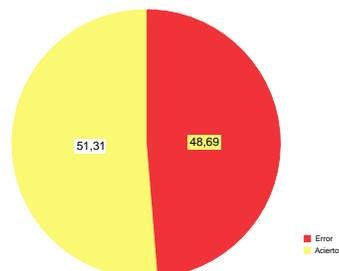
Respuestas	Frec
1) Cuatro décimas.	101
<b>2) Cuatro centésimas.</b>	<b>205</b>
3) Cuatro milésimas.	102
4) Cuatro diezmilésimas.	25
5) No sé.	60
6) Sin respuesta.	1
	Frec %
Error	290 58,6
Acierto	205 41,4



**6.- Si multiplicamos 4 x 0.3, esto es equivalente a:**

**Multiplicación.** Solución de problemas que involucren la multiplicación como suma abreviada.

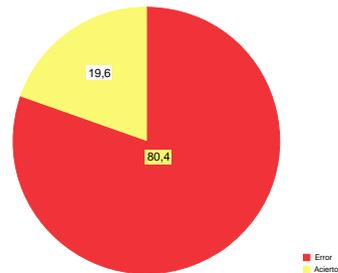
Respuestas	Frec
1) 4/3	77
2) 0.4/3	76
3) 4+4+4	55
<b>4) 0.3 + 0.3 + 0.3 + 0.3</b>	<b>254</b>
5) No sé.	32
6) Sin respuesta.	1
	Frec %
Error	241 48,7
Acierto	254 51,3



**7.- Si dividimos 1.5/3, el resultado es 0.5. Esto se debe a:**

**División.** Solución de problemas que involucren una fracción común como división.

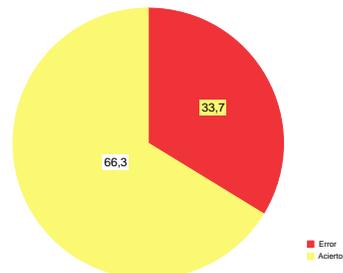
Respuestas	Frec
1) Las veces que cabe 1.5 en 0.5.	79
<b>2) Las veces que cabe 1.5 en 3.</b>	<b>159</b>
3) Las veces que cabe 0.5 en 1.5.	110
4) Las veces que cabe 3 en 1.5.	97
5) No sé	44
6) Sin respuesta	6
	Frec %
Error	398 80,4
Acierto	97 19,6



**8.- La expresión  $1.5^3$  es equivalente a:**

**Exponentes.** Solución de problemas que involucren la exponenciación como multiplicación abreviada.

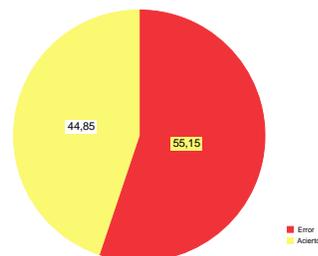
Respuestas	Frec
1) $1.5 \times 3$	69
2) $1.5 + 1.5 + 1.5$	53
<b>3) <math>1.5 \times 1.5 \times 1.5</math></b>	<b>328</b>
4) $3 \times 1.5$	28
5) No sé	17
6) Sin respuesta	
	Frec %
Error	167 33,7
Acierto	328 66,3



**9.- La equivalencia en quebrados de 0.25 es:**

**Equivalencias: fracciones-decimales.** Solución de problemas que involucren conversión de decimales a fracciones comunes.

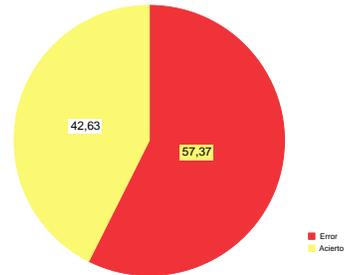
Respuestas	Frec
<b>1) 1/4</b>	<b>222</b>
2) 1/5	60
3) 1/25	110
4) 1/75	31
5) No sé	67
6) Sin respuesta	5
	Frec %
Error	273 55,2
Acierto	222 44,8



**10.- Por la evaporación, el nivel de una presa bajará  $\frac{1}{3}$  de su nivel actual cada año. Si el nivel actual es de 60 m. ¿cuál será el nivel dentro de 2 años?**

**Partes proporcionales.** Obtención de partes proporcionales de un número mediante fracciones comunes.

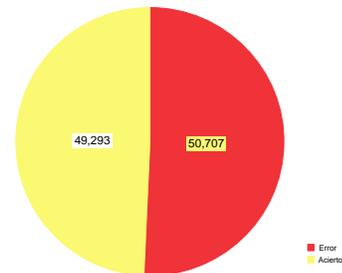
Respuestas	Frec
1) 6 m.	38
2) 10 m.	58
<b>3) 20 m.</b>	<b>211</b>
4) 30 m.	130
5) No sé	51
6) Sin respuesta	7
	Frec %
Error	284 57,4
Acierto	211 42,6



**11.- La fracción dos octavos ( $\frac{2}{8}$ ), implica que:**

**Concepto/fracción.** Explicitación verbal de una fracción común dada del tipo a/b.

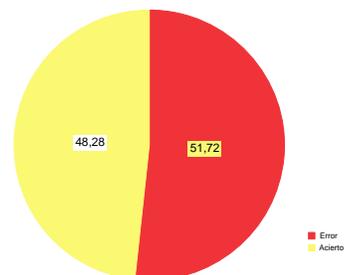
Respuestas	Frec
1) Se divide 2 unidades en 10 fracciones y tomamos 8.	57
2) Se divide 8 unidades en 10 fracciones y tomamos 2.	63
3) Se divide la unidad en 2 fracciones y tomamos 8.	91
<b>4) Se divide la unidad en 8 fracciones y tomamos 2.</b>	<b>244</b>
5) No sé	36
6) Sin respuesta	4
	Frec %
Error	251 50,7
Acierto	244 49,3



**12.- ¿A qué fracción de la figura corresponde la sección "D"?**

**Gráfica/fracción.** Representación gráfica de fracciones comunes simples.

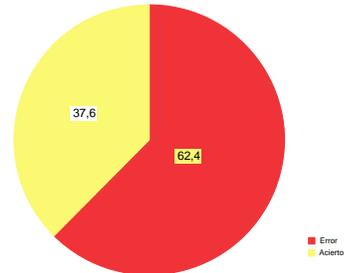
Respuestas	Frec
<b>1) <math>\frac{1}{16}</math></b>	<b>239</b>
2) $\frac{1}{8}$	114
3) $\frac{1}{12}$	62
4) $\frac{1}{20}$	51
5) No sé	24
6) Sin respuesta	5
	Frec %
Error	256 51,7
Acierto	239 48,3



**13.- ¿A que fracción de la figura corresponde la sección "C"?**

**Gráfica/decimal.** Representación gráfica de fracciones decimales simples.

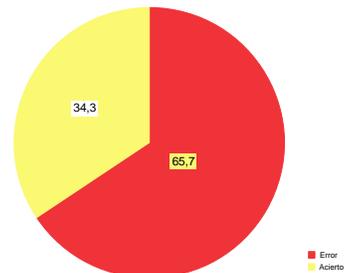
Respuestas	Frec
1) 0.0675	51
<b>2) 0.125</b>	<b>186</b>
3) 1.25	128
4) 0.675	55
5) No sé	72
6) Sin respuesta	3
	Frec %
Error	309 62,4
Acierto	186 37,6



**14.- ¿A qué fracción de la figura corresponde la suma de las secciones "B" y "C"?**

**Suma/fracciones.** Representación gráfica de sumas de fracciones comunes simples.

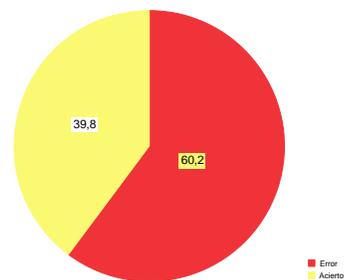
Respuestas	Frec
1) 2/3	66
2) 3/4	117
3) 2/6	100
<b>4) 3/8</b>	<b>170</b>
5) No sé	36
6) Sin respuesta	6
	Frec %
Error	325 65,7
Acierto	170 34,3



**15.- La resta de 2.84m. menos 9 milímetros (0.009 m.), es igual a:**

**Resta/decimales.** Solución de restas simples con números decimales.

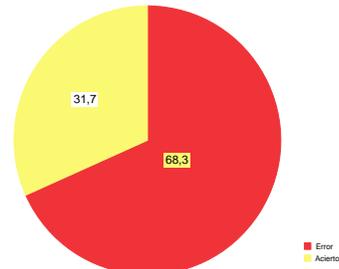
Respuestas	Frec
1) 2.750 m	69
<b>2) 2.831 m</b>	<b>197</b>
3) 1.940 m	79
4) 2.8391 m	85
5) No sé	59
6) Sin respuesta	6
	Frec %
Error	298 60,2
Acierto	197 39,8



16.- Resuelve la siguiente operación:  $150 \times 0.004 =$

**Multiplicación decimales.** Solución de multiplicaciones sencillas con números decimales.

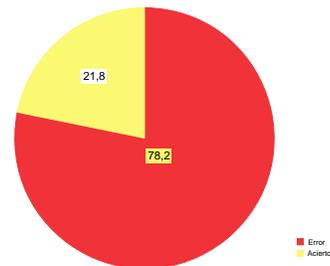
Respuestas	Frec
1) 6	74
2) 0.6	157
3) 0.06	71
<b>4) 0.006</b>	<b>158</b>
5) No sé	31
6) Sin respuesta	4
	Frec %
Error	338 68,3
Acierto	157 31,7



17.- Resuelve la siguiente operación:  $2 / 0.004 =$

**División/decimales.** Solución de divisiones sencillas con números decimales.

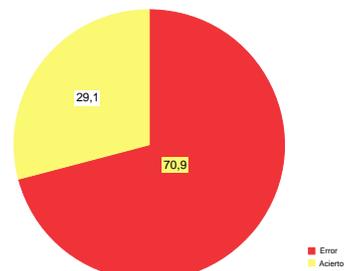
Respuestas	Frec
<b>1) 0.5</b>	<b>124</b>
2) 5	77
3) 50	97
4) 500	108
5) No sé	80
6) Sin respuesta	9
	Frec %
Error	387 78,2
Acierto	108 21,8



18.- Suponiendo que la moneda "guaraní" (de Paraguay) vale \$0.20 pesos mexicanos, ¿cuántos guaraníes necesitamos para comprar \$ 23,000 pesos?

**Cantidad.** Solución de problemas de conversión de monedas.

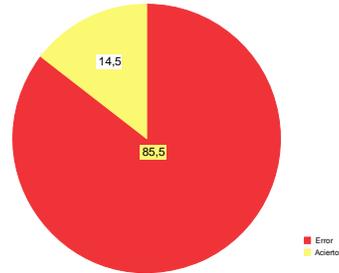
Respuestas	Frec
1) 46,000	84
2) 11,500	102
3) 460,000	113
<b>4) 115,000</b>	<b>144</b>
5) No sé	44
6) Sin respuesta	8
	Frec %
Error	351 70,9
Acierto	144 29,1



**19.- ¿De que largo será la etiqueta de una lata cilíndrica que mide 10 cm. de diámetro y 15 cm. de alto?**

**Longitud.** Solución de problemas que involucren el cálculo de la circunferencia.

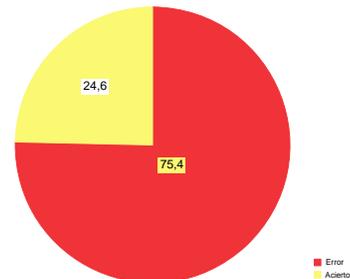
Respuestas	Frec
1) Aproximadamente de 32 cm.	72
2) Aproximadamente de 25 cm	147
<b>3) Aproximadamente de 150 cm</b>	<b>166</b>
4) Aproximadamente de 75 cm	61
5) No sé	39
6) Sin respuesta	10
	Frec %
Error	423 85,5
Acierto	72 14,5



**20.- Si se quieren tapizar dos paredes que miden 3 m de altura y 4 m de largo cada una, ¿cuánto tapiz se debe comprar?**

**Área.** Solución de problemas que involucren el cálculo de la superficie de un sólido geométrico regular.

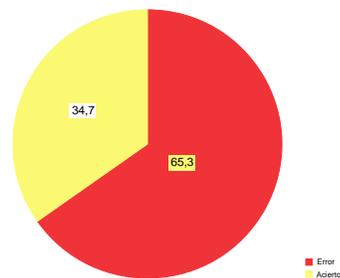
Respuestas	Frec
1) 12 metros cúbicos	104
<b>2) 24 metros cúbicos</b>	<b>142</b>
3) 12 metros cuadrados	92
4) 24 metros cuadrados	122
5) No sé	28
6) Sin respuesta	7
	Frec %
Error	373 75,4
Acierto	122 24,6



**21.- ¿Cuántas veces cabe un cubo que mide 1 cm. de arista en un cubo que mide 3 cm. de arista?**

**Volumen.** Solución de problemas que involucren el cálculo del volumen de un cubo.

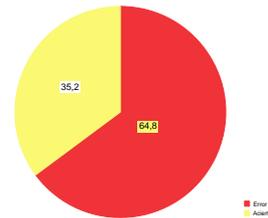
Respuestas	Frec
<b>1) 27</b>	<b>172</b>
2) 9	106
3) 3	123
4) 6	49
5) No sé	35
6) Sin respuesta	10
	Frec %
Error	323 65,3
Acierto	172 34,7



**22.- Juan trae 5 bolsas de algodón que pesan 500 gramos cada una, Pedro 3 litros de leche y Rodolfo 2 kilos de clavos. ¿Quién carga más?**

**Peso/masa.** Solución de problemas escritos utilizando los conceptos de peso, masa y volumen.

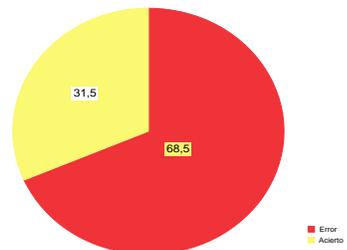
Respuestas	Frec	
1) Juan	105	
<b>2) Pedro</b>	<b>174</b>	
3) Rodolfo	82	
4) No se puede comparar.	85	
5) No sé	30	
6) Sin respuesta	19	
	Frec	%
Error	321	64,8
Acierto	174	35,2



**23.- Un telar automático hace un metro de tela en 3 horas y 10 minutos. ¿Cuánto tiempo tardará en hacer 10 metros de tela?**

**Tiempo.** Solución de problemas escritos utilizando unidades de tiempo (días, horas, minutos, etc.).

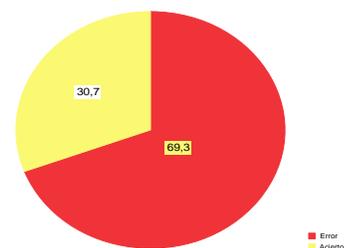
Respuestas	Frec	
1) 310 horas	117	
2) 300 horas, 10 minutos	127	
<b>3) 1 día, 7 horas, 40 minutos.</b>	<b>156</b>	
4) 1 día, 3 horas, 100 minutos.	47	
5) No sé	39	
6) Sin respuesta	9	
	Frec	%
Error	339	68,5
Acierto	156	31,5



**24.- Si en un salón de clase hay 10 niños y 30 niñas, el porcentaje de niños en el salón de clases es de:**

**Equivalencias.** Solución de problemas que involucren la expresión de partes proporcionales como fracciones comunes.

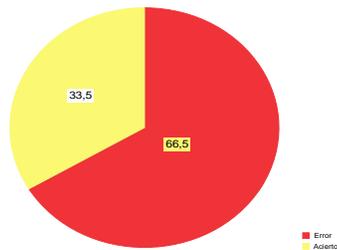
Respuestas	Frec	
<b>1) 25%</b>	<b>152</b>	
2) 40%	119	
3) 75%	71	
4) 20%	123	
5) No sé	20	
6) Sin respuesta	10	
	Frec	%
Error	343	69,3
Acierto	152	30,7



**25.- Una persona al morir tenía \$80,000 dólares. Dejó a su esposa el 25 % de su dinero y el resto a sus cuatro hijos por partes iguales. ¿Cuánto le quedó a cada hijo?**

**Solución/problemas.** Solución de problemas que involucren la obtención de un número a partir de sus partes proporcionales.

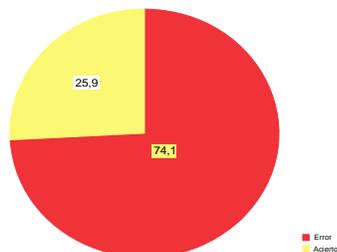
Respuestas	Frec	
1) \$ 15,000	166	
2) \$ 16,000	95	
3) \$ 20,000	120	
4) \$ 25,000	70	
5) No sé	34	
6) Sin respuesta	9	
	Frec	%
Error	329	66,5
Acierto	166	33,5



**26.- A 6 trabajadores les tomó 4 meses construir 2 casas, ¿cuántos meses les tomará a 3 trabajadores construir 1 casa**

**Regla de tres.** Solución de problemas de proporciones utilizando la regla de tres simple e inversa.

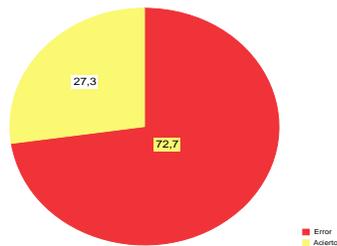
Respuestas	Frec	
1) 3 meses	128	
2) 4 meses	128	
3) 6 meses	96	
4) 8 meses	105	
5) No sé	30	
6) Sin respuesta	8	
	Frec	%
Error	367	74,1
Acierto	128	25,9



**27.- Si la suma de los ángulos internos de un cuadrado cuyos lados miden un metro es de 360°, ¿cuánto medirá la de un cuadrado cuyos lados miden medio metro?**

**Ángulos.** Solución de problemas utilizando la noción de que los ángulos internos de un triángulo o de un cuadrado suman 1800 3600, respectivamente.

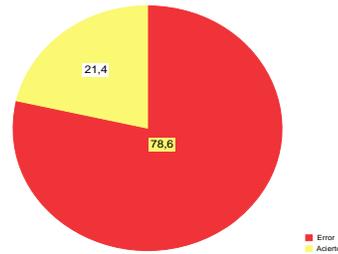
Respuestas	Frec	
1) 720°	63	
2) 360°	135	
3) 270°	74	
4) 180°	166	
5) No sé	50	
6) Sin respuesta	7	
	Frec	%
Error	360	72,7
Acierto	135	27,3



**28.- Una vasija contiene 30 paletas rojas, 10 amarillas y 10 verdes. Si alguien saca una paleta sin ver su color, ¿cuál es la probabilidad de que saque una paleta verde?**

**Probabilidad/decimales.** Solución de problemas de probabilidad involucrando la conversión de partes proporcionales a fracciones decimales.

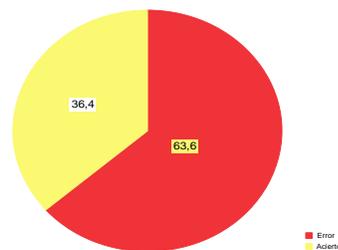
Respuestas	Frec	
1) 0.33	71	
2) 0.50	95	
<b>3) 0.10</b>	<b>171</b>	
4) 0.20	106	
5) No sé	41	
6) Sin respuesta	11	
	Frec	%
Error	389	78,6
Acierto	106	21,4



**29.- Si se arroja un dado, ¿cuál será la probabilidad de que caiga el número 4?**

**Probabilidad/enteros.** Solución de la probabilidad de ocurrencia de un evento expresada en fracciones comunes.

Respuestas	Frec	
1) 1/2	69	
2) 1/3	74	
3) 1/4	124	
<b>4) 1/6</b>	<b>180</b>	
5) No sé	39	
6) Sin respuesta	9	
	Frec	%
Error	315	63,6
Acierto	180	36,4



**30.- Si en un salón de clases hay 6 jóvenes que pesan 40 kg. 1 que pesa 60 kg. y 3 que pesan 50 kg. ¿Cuál es el peso promedio en el salón de clases?**

**Media estadística.** Solución de problemas utilizando el cálculo de la media estadística de un conjunto de datos.

Respuestas	Frec	
1) 40 Kg.	79	
<b>2) 45 Kg.</b>	<b>165</b>	
3) 50 Kg.	125	
4) 55 Kg.	76	
5) No sé	41	
6) Sin respuesta	9	
	Frec	%
Error	330	66,7
Acierto	165	33,3

