



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**INFLUENCIA DE VARIABLES FAMILIARES SOBRE EL
DESARROLLO PSICOSOCIAL Y ACADÉMICO DE
ADOLESCENTES DEL ESTADO DE MÉXICO DE NIVEL
SOCIOECONÓMICO BAJO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

JOCELYN NOHEMÍ PINEDA RODRÍGUEZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ

REVISORA

MTRA. PATRICIA ROMERO SANCHEZ

MEXICO, D.F., 2013





Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Dedicada con todo mi cariño

a mi abuelita Catalina Gutiérrez Ramírez †,
a mis abuelitos Francisco Pineda Salinas † y Anselmo Rodríguez Ayala †

a mis papás Noemí Rodríguez Gutiérrez y Palemón Pineda Villa

a mis adorados hermanos
Katia Ixchel Pineda Rodríguez
y Juan Francisco Pineda Rodríguez

... los amo y les agradezco su apoyo incondicional.

Mil gracias porque han estado conmigo durante mi desarrollo personal y profesional.

Agradecimientos

A mis alumnos y a sus familias que fueron el impulso para este estudio.

A los profesores que me ayudaron a la realización del mismo, desde un consejo hasta las facilidades otorgadas: Director José de Jesús Melitón Contreras Contreras †, Director Guillermo Galindo Sarabia, a los orientadores y a los compañeros de las escuelas secundarias 0395 “Emiliano Zapata”, 0468 “Isidro Fabela” y 0497 “Gral. Emiliano Zapata”, en especial a la Directora Lilia González Guzmán y al Profesor Juan Karlos Martínez.

A César Irineo Pérez Torres, por llegar a mi vida y estar a mi lado, te amo. A mis amigas Paulina, Pamela, Paty, Karina y Marcela... las quiero mucho. A mis amigos Mariana Ivonne Barrera, Oscar Armando Peña N., Beatriz La Madrid, Jesús G. M., a la Profesora Paty y a la Lic. Irma.

A Salomé Rodríguez Gutiérrez y Federico Galicia Muñoz, que antes de darme la oportunidad de ayudarles a cuidar a Ana Karen, son mis padrinos y personas que quiero muchísimo. A mis abuelitos, Susana Villa y Anselmo Rodríguez.

A la Mtra. Patricia Romero Sánchez, que fue la primera en recibir mi proyecto, y fue la mejor decisión.

A la Dra. Alejandra Valencia Cruz, que no me cansaré de agradecer por su ayuda y apoyo incondicional, por su paciencia y por compartir sus conocimientos conmigo.

A los sinodales por su disposición y consejos para la realización del trabajo. Mil gracias, Dra. Carmen Susana Ortega Pierres, Lic. Miguel Ángel Luna Izquierdo y Mtra. Marquina Terán Guillén.

Mi infinito agradecimiento y aprecio a todos y cada uno de ustedes.

Gracias a mi casa de estudios, Facultad de Psicología, UNAM.

INDICE

◆ Resumen	4
◆ Introducción	6
◆ CAPITULO I Desarrollo y adolescencia	
1. Periodos y teorías del desarrollo humano	10
2. Contextos sociales del desarrollo	
2.1. La familia y la socialización.	17
2.1.1. Estructura familiar.	18
2.1.2. Relaciones entre hermanos.	19
2.1.3. Técnicas educativas.	21
2.2. Los iguales.	22
2.3. La escuela.	23
3. Aproximación y definición de adolescencia	
3.1. Desarrollo biológico.	30
3.2. Desarrollo cognitivo en la adolescencia.	34
3.3. Desarrollo socioemocional en la adolescencia.	36
◆ CAPITULO II Familia: Estilos parentales	
1. Organización de la familia	
1.1. Función de la familia en el desarrollo.	45
2. Estilos y prácticas parentales	
2.1. Dimensiones para el análisis de las relaciones familiares.	55
2.1.1. Dimensiones: afecto, rechazo y control.	60
2.2. Definición y características de los estilos parentales.	69
2.3. Medición de las prácticas de crianza parentales.	76
2.3.1. Medición de estilos parentales en México –Cuestionario de patrones de autoridad parental (CPAP) y Escala de estilos parentales percibidos (EMBU) para niños españoles-.	85

◆ **CAPITULO III**

Efecto de los estilos parentales sobre el desarrollo psicosocial y escolar en adolescentes

1. Investigaciones sobre estilos-prácticas parentales y rendimiento.....	91
2. Involucramiento parental y su relación con el rendimiento escolar	95
3. Implicación de las relaciones de conflicto entre padres e hijos.....	104
4. Atribución de las prácticas parentales en el desarrollo de la autoestima.....	109
5. Atribución de la relación padre e hijo en la motivación escolar.....	114
6. Prácticas parentales y desarrollo de la agresión en adolescentes.....	121
7. Investigaciones sobre estilos parentales –a través del EMBU- y agresión.....	129

◆ **CAPITULO IV Método**

1. Instrumentos	139
2. Diseño	142
3. Escenario y procedimiento	142
4. Análisis de datos	142

◆ **CAPITULO V Resultados**

1. Confiabilidad de las escalas	145
2. Estadística descriptiva	147
3. Estadística descriptiva por grupo de rendimiento.....	149
4. Relaciones entre variables: correlaciones entre variables familiares y variables psicosociales	153
5. Efecto de las prácticas parentales sobre las variables	157
6. Diferencias entre grupos según nivel de rendimiento y sexo.....	160
7. Modelo estructural de variables familiares, psicosociales y rendimiento.....	167

◆	CAPITULO VI	Conclusión y discusión	171
◆	Referencias	178
◆	ANEXO A	185
◆	ANEXO B. INSTRUMENTOS	189

Resumen

El objetivo general de este trabajo fue identificar la influencia de las relaciones parentales padre y madre sobre varias medidas de desarrollo psicosocial y académico en adolescentes.

Se trata de una investigación descriptiva, en la que participaron alumnos que cursaban primero, segundo y tercer año, de dos secundarias públicas del Estado de México de nivel socioeconómico bajo. Una muestra de 206 adolescentes contestaron un cuestionario conformado por la versión en español de la Escala de Estilos Parentales EMBU (Castro et al., 1993, citado en Aguilar, Valencia y Sarmiento, 2007), y otras escalas referentes a la Frecuencia de Conflictos (Parra & Oliva, 2002), el Cuestionario de Agresión AQ (Buss & Perry, 1992), Involucramiento Parental, Motivación Intrínseca y Autoestima, éstas últimas elaboradas y/o modificadas por Aguilar et al. (2007). El promedio anual registrado en la boleta escolar se utilizó como medida del rendimiento.

Los resultados obtenidos mostraron diferencias en las variables de involucramiento, conflicto con los padres/madres, motivación y agresión física según la práctica parental ejercida. A partir de los resultados de los análisis de correlación y regresión y con base en las hipótesis formuladas, se elaboró un modelo de la relación entre las variables de aspecto familiar –prácticas parentales, involucramiento paterno y frecuencia de conflictos– con las variables motivación, agresión, autoestima y promedio; el cual fue probado mediante el programa AMOS 5. En el modelo se observó que las prácticas paternas inciden de forma indirecta sobre el promedio; mientras que, la autoestima y la agresión física de manera

directa sobre el promedio; y las prácticas maternas influyen de forma directa sobre la motivación y la agresión física.

Los resultados revelan la preponderancia de las prácticas parentales sobre el ámbito afectivo, intelectual y actitudinal; como se ha mostrado en las investigaciones de Aguilar et al. (2007), donde los estilos parentales de ambos padres tuvieron efectos significativos sobre la autoestima y el involucramiento parental sobre la motivación.

Introducción

A partir del trabajo diario en las escuelas secundarias, las autoridades se han percatado de varias problemáticas que existen en torno a los jóvenes, tanto personales como académicas, dentro de éstas se incluyen: casos de desintegración familiar, rebeldía y/o agresión dentro y fuera del salón de clases, poco interés y baja motivación; de tal forma que cualquiera de estos factores influye decisivamente en el ámbito escolar de los alumnos. Por su parte, el docente, al hacerse responsable de un grupo de alumnos llega con altas expectativas de lo que espera obtener de él, sin embargo, en el proceso se encuentra con serias dificultades y ansía saber qué las provoca.

Havighurst (1972, citado en Perinat, 2003), hace referencia a ciertas circunstancias que modifican el sentido de la educación: a) la propia historia de los escolares, b) la influencia familiar (su nivel económico y de educación, la proyección del futuro de los hijos, el consenso básico con la formación escolar que se les da, etc.) y c) el ambiente escolar (relación con los profesores, competencia y capacidad docente, autoridad y disciplina, etc). Como bien expresa el autor, el rendimiento escolar en adolescentes será una suma de decisiones dictadas día a día por varias circunstancias.

Dentro del ámbito escolar, es común juzgar que el fracaso académico en los jóvenes se debe a un bajo nivel intelectual o capacidades inferiores. Sin embargo, no debería hacerse sino hasta explorar las situaciones o causas que hacen para que falle su aprendizaje en la escuela. Para Haddad (1991, citado en López, Villatoro, Medina-Mora & Juárez, 1996) el aprovechamiento se ve influido por factores relacionados y no relacionados con la escuela, clasificados en cuatro: fisiológicos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos.

Para dar con el origen de los factores que influyen en el proceso académico del adolescente habría que comenzar por la familia. Pues la familia, como único sistema que se mantiene a lo largo de la vida influye en la identidad de cada individuo. De ahí, que los esfuerzos preventivos y terapéuticos se basan en las interacciones que se generan tanto dentro, como fuera del sistema, y que aparecen a lo largo del desarrollo del sujeto.

Por lo mismo, el papel de los estilos de crianza parentales en el proceso de socialización se ha documentado. Estudios longitudinales de Baumrind (1968, 1971, 1991; citada en Aluja, del Barrio & García, 2005) mostraron que niños con buen ajuste psicosocial se asociaron con un estilo parental consistente, firme y cálido. Específicamente, el estilo autoritario se ha relacionado con baja autoestima, falta de motivación, menor desarrollo intelectual y bajo rendimiento académico.

Por su parte, Aguilar, Valencia y Sarmiento (2007) han enfocado su trabajo al desarrollo del Cuestionario de Patrones de Autoridad Parental (CPAP), así como a la investigación de la relación entre estilos parentales y variables de ajuste personal, escolar y social. En su libro publicado han dado a conocer los efectos significativos de los estilos como el autoritativo –involucramiento y supervisión parental– sobre las medidas de competencia social, desempeño académico y ajuste emocional, en comparación con los padres caracterizados como negligentes; así como el impacto de los conflictos padre-hijo sobre la motivación escolar.

También, se ha establecido la influencia de los estilos de crianza parentales en la niñez y adolescencia, sobre el ajuste social y de comportamiento en la vida adulta, como conductas delincuentes (Palmer & Hollin, 1999) y específicamente, el rechazo paterno

sobre el desarrollo de la hostilidad, que finalmente, pudiera desencadenar alguna enfermedad física en el corazón (CHD) (Meesters, Muris & Esselink, 1995).

Bien dice, Jay Belsky (1981, citado en Shaffer, 2000), el afecto y sensibilidad del cuidador “es la dimensión más influyente del estilo parental en la niñez. No sólo estimula un funcionamiento psicológico sano durante esta época del desarrollo, sino que también... establece los cimientos sobre los que se construirán las experiencias futuras” (p. 8).

Entonces, la familia es la base para el óptimo desarrollo social, emocional y académico del alumno. Así, la influencia que ejerza la familia en el ámbito educativo será determinante del sano crecimiento personal y profesional del adolescente. Por lo cual, a lo largo de la tesis, se pretende mostrar la implicación de la familia en el desarrollo cognitivo y social y así, tener una perspectiva integral del alumno.

Los capítulos I, II y III muestran el marco teórico en que se basa y fundamenta el objetivo de este trabajo. Se inicia con una descripción de los periodos y teorías del desarrollo humano, para después describir los contextos sociales del desarrollo y la definición de adolescencia. Enseguida, se describe la función de la familia, la concepción de la tipología de Baumrind de los estilos parentales, la forma de evaluación de los estilos y prácticas de crianza paternas, las investigaciones realizadas en Europa, Asia y México y cada una de las interrelaciones generadas entre las variables familiares (estilos parentales, involucramiento parental, conflictos), las medidas de ajuste psicosocial (motivación y autoestima) y los conflictos entre padres e hijos. También se presentan investigaciones que relacionan cada una de las variables psicosociales y familiares con el rendimiento de los adolescentes.

En el capítulo IV se presentan las preguntas de investigación, el diseño de estudio, la muestra con la que se trabajó, el escenario, procedimiento e instrumentos utilizados.

El capítulo V describe los resultados de la investigación, la confiabilidad de los instrumentos, la estadística descriptiva para representar la distribución de las variables, la estadística descriptiva de los cuatro grupos de rendimiento: grupo 1 de *rendimiento bajo* con un promedio de 6.2 a 7.3, grupo 2 de *rendimiento medio - bajo* con un promedio de 7.4 a 7.9, grupo 3 de *rendimiento medio - alto* con un promedio de 8.0 a 8.7 y grupo 4 de *rendimiento alto* con un promedio de 8.8 a 9.9. Así como los resultados de las relaciones existentes entre las variables familiares, psicosociales y el rendimiento académico, que se obtuvieron por medio de los análisis de correlación, regresión y del modelo estructural.

En el capítulo VI se exponen las conclusiones a las que se llegaron en la presente investigación, así como la limitación a la que se vio expuesto el estudio y las sugerencias que al respecto se plantean.

Por último se anexan los instrumentos que se aplicaron a los estudiantes.

CAPÍTULO I

Desarrollo y adolescencia

1. Periodos y teorías del desarrollo humano

El desarrollo es el patrón de cambios que tienen lugar a lo largo de todo el ciclo vital; y el ciclo vital de una persona se divide en tres periodos de desarrollo: a) el desarrollo infantil, el cual incluye el periodo prenatal –de la concepción al nacimiento–, infancia –los dos primeros años–, niñez temprana –de los 3 a los 5 años–, y niñez intermedia –de los 6 a los 11 años –; b) el desarrollo adolescente de los 12 a los 19 años; c) el desarrollo adulto, el cual incluye a la juventud –los veinte y los treinta–, la edad madura –los cuarenta y los cincuenta– y la vejez –de 60 en adelante–.

Así mismo, el proceso de desarrollo se divide en cuatro dimensiones básicas: el físico, cognoscitivo, emocional y social. Para ahondar en el desarrollo humano se exploran algunas teorías que investigadores han elaborado para explicar dicho desarrollo. Enseguida se describirán dichas teorías según la revisión de Rice (1997).

Teoría psicosocial. Erik Erickson dividió el desarrollo humano en ocho etapas y en cada una el individuo tiene una tarea psicosocial que resolver, y dependiendo del resultado de dicha tarea, la personalidad adquirirá una cualidad positiva o negativa. La tarea global del individuo consiste en adquirir una identidad positiva a medida que va pasando de una etapa a la siguiente. Las etapas son: confianza vs desconfianza (0 a 1 año), autonomía vs vergüenza y duda (1 a 2 años), iniciativa vs culpa (3 a 5 años), industria vs inferioridad (6 a 11 años), identidad vs confusión de roles (12 a 19 años), intimidad vs aislamiento (20 – 30

años), generatividad vs estancamiento (40 – 50 años) e integridad vs desesperación (60 en adelante). A diferencia de Freud, Erikson concluyó que además del aspecto sexual, existen motivaciones y necesidades psicosociales que se convierten en fuerzas que impulsan el desarrollo y la conducta humana; así mismo, criticaba su descuido en los años adultos. En cuanto a la etapa escolar, los años de escuela elemental corresponden a la cuarta etapa, es decir, si las aptitudes y competencias del alumno llevan al éxito, éste adquirirá el apoyo y la aprobación de la familia, de los amigos y de los maestros y desarrollará el sentido de iniciativa e industria, en cambio, si como experiencia se tiene el fracaso y desaprobación, predominará el complejo de inferioridad. Así, el resultado en ambos casos, determinará los sentimientos que los niños tendrán de sí mismos y su desarrollo durante los periodos siguientes de la vida. Finalmente, para Erikson, los seres humanos son capaces de resolver las necesidades y conflictos cuando se presentan.

Teoría psicoanalítica. Sigmund Freud (1856-1939) destaca la influencia en la conducta de las experiencias vividas en la niñez temprana y de las motivaciones inconscientes. Elaboró el método de *asociación libre* en el que el paciente es animado a hablar, permitiendo que se deslicen pensamientos y pulsiones reprimidas, que eran la causa de sus conflictos, además de hacer uso de la interpretación de los sueños para ahondar en el inconsciente. Freud creía que los principales determinantes de la conducta eran las pulsiones instintivas vinculadas al sexo y la agresión, *principio de placer*, lograr el máximo placer y evitar el dolor; mientras que el conflicto sería la causa de la perturbación emocional y la enfermedad. Freud desarrolló una explicación de la estructura básica de la personalidad. Su teoría afirma que la personalidad está compuesta por tres elementos: el ello (o id) pulsiones instintivas, el yo (o ego) parte racional de la mente, y el superyo (o

superego) restricciones morales. El ello y el superyó a menudo entran en conflicto y el yo se esfuerza por minimizar el conflicto. Una de las formas en que la gente mitiga la ansiedad y el conflicto es con el uso de *mecanismos de defensa*, que son dispositivos mentales que distorsionan la realidad para minimizar el dolor psíquico, y se vuelven patológicos cuando se utilizan en exceso ya que dañan el funcionamiento efectivo. Los mecanismos de defensa son: represión, regresión, sublimación, desplazamiento, formación reactiva y negación.

Teoría psicosexual. Para Freud, el centro de sensibilidad sensual cambia por etapas de una zona corporal a otra conforme el niño madura. Las etapas son: a) oral (primer año de vida) la fuente de gratificación se centra en la boca, y se expresa en actividades como chupar, masticar y morder, b) anal (2 y 3 años) la fuente de placer se encuentra en las funciones de eliminación, las actividades y el entrenamiento del control de esfínteres, c) fálica (4 y 5 años) el centro de placer cambia a los genitales; se desarrolla el complejo de Edipo y de Electra, d) de latencia (6 años a la pubertad) la fuente de placer se centra en la amistad, y e) genital (juventud en adelante) se refiere a la maduración, estimulación y satisfacción sexual. Freud denominó el término *fijación* a permanecer en una etapa psicosexual particular porque se ha recibido muy poca o demasiada gratificación, por lo que su desarrollo psicosexual es incompleto. Específicamente, los niños de edad escolar están entre la tercera y cuarta etapas, la fálica o genital inicial, y las consecuencias de éstas (sentimientos de ansiedad-represión y envidia) perduran hasta que empieza la cuarta etapa con la pubertad, en ésta, los sentimientos sexuales van madurando y descomponen la represión cuando la persona dirige hacia un compañero los sentimientos que antes tenía hacia el progenitor de sexo opuesto.

Teoría ecológico contextual. Bronfenbrenner explica las influencias sociales –serie de sistemas– a través de un modelo ecológico: a) microsistema, influencias más inmediatas y con las que la persona tiene contacto inmediato, como la familia, los pares, la escuela y el vecindario; b) mesosistema, relaciones recíprocas entre los escenarios del microsistema, las conexiones entre las experiencias familiares y las experiencias escolares y aquellas entre la familia y los pares; c) exosistema, ambientes en los que la persona no tiene un papel activo como participante, pero que lo afectan de manera indirecta por medio de sus efectos sobre el microsistema, y el, d) macrosistema, son las ideologías, valores, actitudes, leyes, tradiciones y costumbres de una cultura particular. Así, cada uno de los elementos del sistema tienen distintos efectos sobre los niños. Esta teoría sostiene el análisis de las dimensiones macro y micro de los sistemas ambientales, la consideración de las conexiones entre los contextos ambientales y la influencia de las condiciones sociohistóricas sobre el desarrollo.

Teorías cognitivas. Se presentarán dos teorías cognitivas importantes, la de Vygotsky (1896-1934) y la de Jean Piaget (1896-1980). Para L. S. Vigotsky el funcionamiento mental se deriva de las influencias sociales y culturales; los procesos mentales ocurren entre gente sobre un plano intermental (fuera del individuo), dicho funcionamiento es derivado y surge del dominio y la internalización de los procesos sociales, es una acción realizada por diadas o grupos mayores. Vigotsky (1978, citado en Rice, 1997) desarrolló la *zona de desarrollo proximal (ZDP)*, término para las tareas que son demasiado difíciles para que las personas puedan dominarlas solos y que necesitan la guía y la ayuda de los demás; la meta es mejorar y cambiar el funcionamiento intramental gracias a la enseñanza recíproca. Vigotsky también afirma que al principio el lenguaje y el

pensamiento se desarrollan uno independientemente del otro, pero que a la larga se fusionan, es decir, de forma gradual, los niños hacen una transición del habla externa al habla interna –que es el habla del niño a él mismo y se convierte en sus pensamientos–, pasando por el habla egocéntrica. El propósito es hacer contacto social y expresar pensamientos internos. Por su parte, la teoría de Piaget (1932, 1952, 1954, 1972, citado en Santrock, 2004) sostiene que las personas construyen activamente su comprensión del mundo y pasan por cuatro estadios de desarrollo cognitivo; dos procesos subyacen a esta construcción cognitiva: la organización y la adaptación. Según Piaget, las personas atraviesan por cuatro estadios para la comprensión del mundo, cada uno relacionado con la edad e implica una forma particular de pensar, haciendo hincapié en que la forma diferente de entender el mundo es lo que determina que una persona se encuentre en un estadio o en otro. Enseguida se describen cada uno de los estadios de desarrollo cognitivo propuestos por Piaget: a) sensoriomotor, (nacimiento a los 2 años), los niños construyen la comprensión del mundo coordinando experiencias sensoriales –como la visión y la audición– y acciones físicas o motoras; b) preoperacional, (2 a los 7 años), los niños empiezan a representarse el mundo con palabras, imágenes y dibujos; c) operaciones concretas, los niños son capaces de realizar operaciones y el razonamiento lógico sustituye al pensamiento intuitivo, siempre y cuando se aplique a ejemplos concretos o específicos; y d) operaciones formales, (entre los 11 y 15 años), la persona piensa de una forma más abstracta y lógica, esto permite que los adolescentes elaboren imágenes mentales de situaciones hipotéticas, los adolescentes dan vueltas a las posibilidades que tienen a su alcance y se sienten fascinados con lo que podrían convertirse en el futuro, a la hora de resolver un problema, son más sistemáticos, formulan hipótesis y las ponen a prueba.

Teoría sociocognitiva. Esta teoría acepta la idea de que la conducta es aprendida y que el ambiente influye en el desarrollo, pero rechaza la postura mecanicista de que la conducta es modificada como respuesta a los estímulos en un proceso que no participa la mente. El enfoque sociocognitivo enfatiza la importancia de la investigación empírica en el estudio del desarrollo; así, para Bandura, el aprendizaje vicario o por observación es un aspecto fundamental de cómo aprende el ser humano, él es uno de los exponentes más importantes de la teoría del aprendizaje social, al señalar que los niños aprenden observando la conducta modelada por los demás e imitándola (modelamiento). Una vez imitada, la conducta puede ser fortalecida o debilitada mediante recompensas o castigos; reforzamiento vicario es el incremento en la probabilidad de la conducta propia al observar que la conducta del modelo tiene consecuencias positivas. Por ejemplo, Rice (1997) describe la investigación de Bandura, Ross y Ross (1963) sobre la relación entre la violencia televisiva y la conducta agresiva en los niños, ellos encontraron que era menos probable que los niños imitaran la conducta violenta de modelos de personajes de caricatura que la violencia de modelos humanos reales. Albert Bandura (1986, 1997, 2000; citado en Santrock, 2004) afirma que el comportamiento, el ambiente y los factores personales/cognitivos interactúan recíprocamente. El comportamiento de la persona puede modificar el ambiente, y los factores personales/cognitivos –como la autoestima, los planes y las habilidades de pensamiento– pueden influir sobre el comportamiento de una persona y viceversa. Por lo mismo, y debido al énfasis en el papel de las influencias ambientales en el modelamiento de los patrones de conducta, esta teoría subraya la responsabilidad de crear ambientes positivos en el hogar y la escuela.

A manera de conclusión, mientras que las teorías psicoanalíticas subrayan la importancia de los pensamientos inconscientes de los adolescentes, las teorías cognitivas, proporcionan una visión positiva del desarrollo, enfatizando sus pensamientos conscientes; así mismo, examinan los cambios evolutivos en el pensamiento del niño y adolescente. Tomando en cuenta las teorías psicoanalíticas, para Freud los años escolares son de poca importancia para el desarrollo de la personalidad; y, para Erikson la personalidad sí se desarrolla de forma importante durante los años de escuela. Y por su parte, para la teoría del aprendizaje social, durante los años escolares, tanto las identificaciones continuadas que empezaron en los primeros años como las nuevas identificaciones que van apareciendo, influyen en la personalidad. Mientras que, la teoría sociocognitiva subraya la importancia de los determinantes ambientales en el comportamiento y la implementación de programas de modificación de conducta para eliminar comportamientos problemáticos; y la de Bronfenbrenner, que considera la influencia de las condiciones sociohistóricas y las conexiones de los contextos ambientales sobre el desarrollo.

2. Contextos sociales del desarrollo

Como demuestran las teorías, los contextos sociales en los que las personas se desenvuelven, son críticos y significativos, debido a su influencia en el desarrollo humano. Tres son los contextos decisivos en el ajuste personal, social y académico de los adolescentes: la familia, los pares y la escuela.

2.1. La familia y la socialización.

La socialización es el proceso mediante el cual los individuos aprenden los valores, las creencias y los patrones de conducta de su grupo social, así como los cambios que resultan de este influjo social. Así, los atributos del grupo social llamado familia se relacionan con el desarrollo del individuo; lo cual advierte la trascendencia de la diversidad de éste grupo a lo largo de los años escolares del niño y del adolescente.

Por consiguiente, se considera a la familia como un sistema social, una sociedad con tradición y patrones propios de interacción que persisten a través del tiempo y evolucionan para dar entrada a los cambios que se van verificando en los miembros de la familia. Los atributos personales de cada uno de los miembros de la familia, tanto de los hijos como de los padres determinan las formas de interacción que se desarrollan en la familia, así como la composición o estructura de la familia (Strommen, McKinney & Fitzgerald, 1982).

Enseguida se describen la estructura familiar, la relación que existe entre hermanos, las técnicas educativas parentales, la relación entre iguales y la función de la escuela y su correspondencia con el desarrollo.

2.1.1. Estructura familiar.

Cuando se constituye una unidad familiar legal o no, cada adulto aporta una historia de vivencias y experiencias que intervendrá en el funcionamiento familiar y en la crianza del hijo (Trianes & Gallardo, 2001).

A continuación se enlistan y describen algunos de los tipos de familia (Rice, 1997):

a) una familia con un solo padre o la madre; b) una familia nuclear, el padre, la madre y sus hijos; c) la familia extendida, una persona, un compañero, los hijos que puedan tener y otros familiares que viven con ellos en la misma casa; d) la familia mixta o reconstituida, se trata de una persona viuda o divorciada, con o sin hijos que contrae nuevas nupcias con otra persona que puede haber estado casada o no y que puede o no tener hijos; e) la familia binuclear, consta de dos familias nucleares divididas por el divorcio, materna y paterna, incluyen a los niños que se hayan tenido en la familia original; f) familia comunal, consiste en un grupo de personas que viven juntas y comparten diversos aspectos de sus vidas; g) familia homosexual, adultos del mismo sexo que viven juntos con sus hijos y g) familia cohabitante, dos personas del sexo opuesto que viven juntas, con o sin hijos, y que comparten la expresión y el compromiso sexual sin que haya formalizado el matrimonio legal.

Con lo anterior, se quiere decir que cuando las familias son diferentes en estructura y composición, la influencia de los diferentes miembros de la familia es variable, es decir, la influencia total varía con las formas de familia (Stevens, 1988, citado en Rice, 1997, p. 269). El grado de influencia de los padres depende de la frecuencia, duración, intensidad y prioridad de los contactos sociales que tienen con sus hijos y de las diferencias individuales

entre los niños –debidos a la herencia, el temperamento, la percepción cognoscitiva, las características del desarrollo y los niveles de maduración.

2.1.2. Relaciones entre hermanos.

Además de los padres, los hermanos desempeñan un papel importante en el desarrollo, por lo mismo, se exponen cada uno de los factores que se presume influyen en los hijos (Rice, 1997).

Orden de nacimiento. Los primogénitos tienen ciertas ventajas sobre los otros niños de la familia, pues los padres usualmente conceden más importancia a su primer hijo, además de que los padres dedican toda su atención y su energía a criarlo hasta que nace el siguiente; así, los primogénitos suelen ser más sociables, afectuosos, y logran más en la vida que los otros miembros; mientras que los niños menores reciben atención especial de los hermanos mayores, estos niños que nacen después poseen mejores habilidades sociales que los primogénitos; y por último, los niños que nacen en medio muestran menor autoestima que los primogénitos y los más pequeños, probablemente porque su función en la familia está menos definida.

Número de hermanos. Entre mayor sea el número de hijos, hay menos probabilidad de que terminen su educación, puesto que el tamaño de la familia está vinculado a un mayor o menor grado de logro académico.

Hermanos y hermanas mayores. Hermanos (as) mayores en la familia puede tener una influencia significativa sobre los menores, ya sea positiva o negativa, puesto que sirven

como modelo de roles y tienen una influencia considerable sobre la socialización de los niños.

En fin, las relaciones de hermanos y hermanas son de suma importancia porque tienen una influencia sobre el desarrollo del adolescente; los hermanos proporcionan compañía, fungen como padres sustitutos, actúan como cuidadores, maestros, compañeros de juegos y confidentes, y fungen como modelos.

Cualquiera de los rubros de la estructura familiar, sea orden de nacimiento o padres ausentes, van a depender finalmente, del ambiente familiar, de la supervisión parental y en menor grado de las circunstancias sociales y económicas en que se desenvuelve la familia.

2.1.3. Técnicas educativas.

Interesados en el desarrollo social competente de los niños y adolescentes, investigadores se han dado a la tarea de identificar las dimensiones de la educación paterna, específicamente las características del estilo educativo parental que lo promueve. Se ha verificado que el estilo de paternidad de los padres es un factor que tiene un efecto sobre la madurez emocional, la competencia social y el desarrollo cognoscitivo.

Diana Baumrind interesada en los patrones de control utilizados por los padres, identificó los siguientes estilos educativos paternos (Santrock, 2004; Rice, 1997): autoritario, permisivo negligente, permisivo indulgente, democrático o autoritativo; dichos estilos se describen en función de dimensiones como son: exigente-controlador, sensible-basado en la aceptación-centrado en el hijo, nada exigente-escaso control e insensible-distante.

En 1991, Diana Baumrind encontró que el factor parental que correlacionó con competencia social de los adolescentes fue la sensibilidad; mientras que cuando los padres presentaban comportamientos problemáticos, los adolescentes tenían más probabilidades de presentar problemas y menos habilidades sociales. También, investigaciones han validado que los estilos permisivos y autoritarios son estrategias menos eficaces que el estilo democrático.

Cabe aclarar que muchos padres pueden no mantener un estilo educativo único, pueden hacer una combinación de técnicas, sin embargo, Santrock (2004) recomienda ser consistente con la crianza de los hijos.

Por los fines de esta investigación en capítulos posteriores se desarrollará el tema de estilos parentales y su correlación con varios aspectos del desarrollo adolescente.

2.2. Los iguales.

Los iguales son los niños o adolescentes que tienen aproximadamente la misma edad o nivel madurativo, la función del grupo de iguales es ser una fuente de información sobre el mundo externo a la familia. A partir de investigaciones con adolescentes Santrock (2004) deduce que las relaciones entre iguales positivas se asocian con un desarrollo social normal, mientras que el rechazo por parte de los iguales, se asocia a problemas de salud mental y delincuencia; es decir, la influencia de los iguales puede ser tanto positiva como negativa. Por otra parte, las relaciones familiares sanas suelen facilitar el desarrollo de relaciones entre iguales positivas; tan solo, los padres actúan como modelos e instruyen a sus hijos para que se relacionen con iguales de forma apropiada, por ejemplo, las elecciones que hacen los padres relacionadas con el vecindario, la iglesia, el centro educativo en el que se escolariza a los hijos y los propios amigos acotan el universo dentro del cual los adolescentes pueden establecer posibles amistades.

Durante la adolescencia, la amistad es un factor relevante en la socialización de los adolescentes. Es un medio para aprender habilidades sociales y juega un papel central en la búsqueda del adolescente del conocimiento y la definición de él mismo. La amistad es importante para lograr la emancipación de los padres, el establecimiento de relaciones heterosexuales y la afirmación de la identidad. Gottman y Parker (1987, citados en Santrock, 2004) exponen seis funciones básicas de la amistad adolescente: a) compañerismo; b) estimulación, al proporcionar información interesante, diversión y

disfrute; c) apoyo físico como tiempo, recursos y asistencia, d) autoestima, da apoyo, ánimo y hace percibir a los adolescentes como personas competentes, atractivas y valiosas; e) comparación social, en que posición se encuentra el adolescente en comparación con los demás, y si lo están haciendo bien; y f) intimidad y afecto. Así mismo, Sullivan, teórico que ha expuesto sobre la adolescencia, declara que en la adolescencia aumenta la importancia psicológica y el grado de intimidad de las relaciones de amistad, es decir, juega un papel importante en la modulación del bienestar. De igual forma, la intimidad y las semejanzas constituyen rasgos importantes de las relaciones de amistad en la adolescencia.

También, durante la adolescencia, el joven se integra a grupos formales e informales, dichos grupos, tienen la función de satisfacer las necesidades de afecto de los adolescentes, los refuerzan, les proporcionan información, elevan su autoestima y les confieren una identidad, dichos grupos tienen dos características, las normas y los roles, las primeras son aquellas reglas aplicables a todos los miembros del grupo, y lo segundo, son las expectativas que rigen determinadas posiciones dentro del grupo. Durante la etapa escolar los niños forman grupos reducidos del mismo sexo, ya para la adolescencia temprana, los grupos unisexuales interactúan entre sí y al final, los grupos mixtos desplazan a los unisexuales, y todo culmina en la adolescencia tardía cuando los grupos se disuelven por formar parejas que elaboran planes a largo plazo como el compromiso o el matrimonio.

2.3. La escuela.

La escuela es una institución donde la persona pasa mucho tiempo y se convierte en un contexto social importante, que se modifica desde el preescolar hasta la preparatoria.

Durante la niñez temprana, el escenario escolar es un ambiente cuyo límite es el salón de clases y la interacción se da con pocos maestros, en su mayoría mujeres, la interacción es con pares en parejas o en grupos pequeños. Mientras que en la secundaria o preparatoria el ambiente escolar cambia, se incrementa; los adolescentes interactúan con maestros y pares con un rango más amplio de intereses, ahora muchos profesores son varones, los adolescentes se dirigen con mayor fuerza hacia los pares, las actividades extracurriculares, los clubes y la comunidad; además de que los adolescentes están más conscientes de la escuela como un sistema social y pueden sentirse motivados a adaptarse a él o a cuestionarlo.

Para los adolescentes, la transición a la escuela secundaria o preparatoria puede ser motivo de estrés, ya que coincide con demasiados cambios físicos, cognoscitivos y socioemocionales; ya que los estudiantes se preocupan por su imagen corporal, hay un creciente interés por los temas sexuales, se vuelven más independientes de sus padres y quieren pasar más tiempo con los pares, pasan de un aula pequeña y personalizada a una más grande e impersonal, obtener buenas calificaciones se torna más competitivo y pasan de la posición de poder a la posición más baja en la jerarquía escolar. Finalmente, las escuelas efectivas para adolescentes jóvenes son las que se adaptan a las diferencias individuales de los estudiantes, tomando en cuenta lo que se sabe acerca del desarrollo de éstos y dando importancia al desarrollo socioemocional y al cognoscitivo (Santrock, 2006b).

En lo que se refiere al tamaño de los centros de enseñanza, no se ha detectado ninguna relación sistemática entre el tamaño del centro educativo y el rendimiento académico de los alumnos, sin embargo resultados de investigaciones como las de Rutter et

al., (1979; citados en Santrock, 2004) sugieren que la reducción substancial del tamaño de la clase mejora efectivamente el rendimiento de los alumnos; en los centros de menor tamaño ocurren más conductas prosociales y posiblemente, menos conductas antisociales. También, un clima de clase positivo, que se ve favorecido por un estilo docente democrático y una organización eficaz de las actividades grupales, mejora el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos; y, la eficacia del clima de un aula suele depender de las creencias y de las prácticas del profesor, por decir, la satisfacción de los alumnos, su crecimiento personal y su rendimiento se maximizan solamente cuando el apoyo y la calidez del profesor van acompañados de una organización eficaz, un énfasis en los contenidos académicos y el planteamiento de actividades dirigidas a los objetivos (Trickett & Moos, 1974; citados en Santrock, 2004).

Por otra parte, algunos de los cambios psicológicos negativos asociados al desarrollo adolescente pueden ser la consecuencia del desajuste existente entre las necesidades de los adolescentes, en proceso de desarrollo, y las oportunidades que les ofrecen los centros educativos a los que asisten. Siendo así, la interacción aptitud-tratamiento está íntimamente relacionada con el ajuste persona-ambiente. Los investigadores como Cronbach y Snow (1977, citados en Santrock, 2004) han comprobado que la motivación de logro de los adolescentes (aptitud) interactúa con la estructura de la clase (tratamiento) para producir el aprendizaje; es decir, los estudiantes con una alta motivación de logro suelen rendir y disfrutar más en las clases flexibles, mientras que los estudiantes con escasa motivación de logro suelen rendir menos en las mismas circunstancias y no suelen disfrutar de tanta flexibilidad; finalmente, para determinar qué

tipo de educación es más adecuada para los adolescentes, se deben tener en cuenta las características y las motivaciones de los adolescentes.

Haciendo un resumen de lo expuesto hasta el momento se puede decir, que las características de la familia se relacionan con el desarrollo personal y que cada uno de sus integrantes aporta particularidades que intervienen en su funcionamiento; por lo pronto, la relación padre e hijo depende de su calidad e intensidad y de las características de desarrollo y maduración de los hijos; por decir, el orden de nacimiento determina diferencias en la autoestima y ciertas habilidades sociales; el número de hermanos determina el nivel educativo que alcanzará cada uno de los hijos debido a la inversión económica que significa mayor grado de estudios, además de que los hermanos (as) mayores fungen como modelos positivos o negativos a seguir; las relaciones entre pares tienen efectos tanto positivos como negativos en la búsqueda del conocimiento, la definición de sí mismo, el logro de la identidad y en la emancipación de los padres. Por otra parte, la identificación de las dimensiones de educación paterna han determinado que ciertos estilos son más eficaces; por lo cual, en los siguientes capítulos se desarrollará el tema de estilos y prácticas parentales y su efecto en el desarrollo individual.

En los apartados anteriores se han descrito las etapas y teorías del desarrollo del ciclo vital, la función de la familia como agente socializador, y varios factores y su relación con el desarrollo a lo largo de la infancia y adolescencia, por lo cual, enseguida se ampliará el apartado de adolescencia, desde los inicios de su estudio, hasta su definición y aspectos físicos, cognitivos y emocionales.

3. Aproximación y definición de adolescencia

De la revisión hecha por Florenzano (1998), se puede decir que G. Stanley Hall en 1904 publicó “*Adolescencia, su psicología y sus relaciones con la fisiología, antropología, sociología, crimen, religión y educación*”; y fue el primer psicólogo en presentar una teoría sobre la adolescencia; tanto él como S. Freud y A. Freud la concibieron como una etapa de turbulenta transición; mientras que la antropóloga M. Mead, señala la importancia de los factores culturales en el desarrollo, sin negar la influencia de los factores biológicos; por su parte, Erikson (1970, 1993) describe la adolescencia como una crisis de identidad y no una confusión de papel.

Coleman (1989, citado en Florenzano, 1998) se refiere al desarrollo del concepto de adolescencia; él expresó los dos parámetros en cuanto al estudio del tema se concebían; por una parte, se encuentra el considerar a la adolescencia como una etapa de turbulenta transición para la especie humana; y por otro lado, está el aceptar que los conflictos que provocaba “la transición de la adolescencia” únicamente en ciertas ocasiones eran relevantes por su aspecto clínico, llevando a sobresalir así, las oportunidades de crecimiento y desarrollo positivo.

Meneghello (2000) cita algunas investigaciones como la de Offer y col., (1990) en la que tanto varones como mujeres no presentan alteraciones psicopatológicas ni crisis en este periodo; así mismo, los resultados recopilados por Millstein y col., (1993) indican que sólo en el 15% de las familias las relaciones entre los padres y los hijos adolescentes se ven severamente perturbadas y los conflictos son intensos; por lo tanto, no se puede tipificar la adolescencia como una crisis.

Serra y Gómez (1996) y Serra (1997) (citados en Florenzano, 1998) consideran la adolescencia como:

Una transición del desarrollo, ya que es predecible, se relaciona con el paso de una etapa a otra y se puede intervenir sobre ella preparando al sujeto para aminorar el grado de estrés y de vulnerabilidad que acompaña a cualquier transición (p. 45).

Por su parte, para Krauskopf (1994, citado en Meneghello, 2000), la adolescencia es:

Un periodo crucial del ciclo vital durante el cual los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, elaboran su identidad y se plantean el sentido de su vida, su pertenencia y responsabilidad social. En la fase juvenil se aprecia con mayor intensidad que en ningún otro período de la vida la interacción entre los recursos psicológicos y sociales del individuo y las metas disponibles del entorno (p. 661).

Adolescencia es el periodo de transición entre la niñez y la edad adulta, un estadio trascendente en la vida de todo ser humano, ya que es una etapa en la cual hombres y mujeres definen su identidad afectiva, psicológica y social (González, 2001).

Adolescencia significa “*crecimiento*”; etimológicamente, *Adulescens* proviene del verbo *adoleceré: crecer, desarrollarse* (González, 2001; Izquierdo, 2003).

Para la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia comprende a todas aquellas personas que oscilan entre los 10 y los 19 años; separándola así:

- Primera adolescencia o adolescencia temprana de los 10 a los 14 años. Corresponde con los años de enseñanza secundaria obligatoria e incluye la mayoría de los cambios asociados a la pubertad.
- Segunda adolescencia o adolescencia tardía de los 15 a los 19 años. Se caracteriza por los intereses profesionales, las citas románticas y la exploración de la identidad.

Florenzano (1998) expone diversos puntos de vista respecto a los parámetros de la adolescencia, puesto que la duración de esta transición en la sociedad occidental varía, algunos autores consideran que el principio y fin de este periodo no está claro (Quinn et al., 1985); por decir, para Papalia (1986,1992) comienza a los 12-13 y termina a los 19-20; para Garrido y Fernández-Santos (1995) inicia a los 11-12 y termina a los 18-20; mientras que para Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn (1995) inicia a los 11 y finaliza a los 21; y para Serra (1997) se da entre los 12 y 19 años, siendo así, el común denominador entre los 12 y 19 años.

3.1. Desarrollo biológico.

Ser adolescente en la actualidad se interpreta como el periodo de cambios físicos a los que tienen que ajustarse los jóvenes; es un proceso de maduración que comienza con el cambio del cuerpo. Por consiguiente, a continuación se describen los cambios físicos que se producen en la adolescencia, comenzando por los cambios que acompañan a la pubertad (Santrock, 2004).

Pubertad se deriva del latín *pubes*, “*pubis*”, en clara referencia a los cambios que se producen en dicha zona; es la etapa que se inicia con la aparición de los caracteres sexuales secundarios –como el vello púbico en ambos sexos, el botón mamario en las chicas y el aumento del volumen testicular en los chicos- y culmina con el logro de la capacidad reproductiva (Izquierdo, 2003). Toda persona tiene programado en sus genes el momento en que aparecerá la pubertad (Adair, 2000, citado en Santrock, 2004).

La pubertad es un período de rápida maduración física que implica una serie de cambios hormonales y corporales que tienen lugar básicamente durante la adolescencia temprana. Entre los determinantes de la pubertad se incluyen la herencia, las hormonas, el peso corporal, el porcentaje de grasa corporal y la leptina. En el caso de los varones los cambios pueden comenzar a los 10 años y/o retrasarse hasta los 13.5 años, y finalizar a los 13 años o retrasarse hasta los 17. En el caso de la mujer, puede que aparezca la primera menstruación a los 9 años o que se retrase hasta los 15.

Hernández (2008), menciona que durante la adolescencia se hace aparente el aumento de peso, estatura y madurez sexual. En la siguiente tabla se muestran los cambios

físicos que se producen en el hombre y en la mujer, en la primera columna aquello que crece, en la segunda, aquello que aparece y en la tercera, aquello que se acomoda:

	Crece	Aparece	Se acomoda
En la mujer	<ul style="list-style-type: none"> • Los senos y la cadera • Los huesos y músculos de las extremidades • Los órganos reproductores internos: útero, ovarios y trompas de Falopio 	<ul style="list-style-type: none"> • El vello en el pubis y las axilas • La menstruación por el inicio de la producción de óvulos • El acné por activación de las glándulas sebáceas • El olor corporal adulto, el sudor se intensifica 	<ul style="list-style-type: none"> • La grasa corporal en cadera y piernas • Los rasgos faciales
En el hombre	<ul style="list-style-type: none"> • La espalda • Los huesos y músculos de las extremidades • El pene, los testículos y la próstata 	<ul style="list-style-type: none"> • El vello del pubis, las axilas, piernas y brazos • La barba y el bigote • La producción de espermatozoides y las primeras eyaculaciones • La “manzana de Adán” por el ensanchamiento de la laringe • El olor corporal adulto, el sudor se intensifica 	<ul style="list-style-type: none"> • La grasa corporal en tórax y espalda • Los rasgos faciales • La voz que pasa de aguda a grave

La pubertad consta de dos fases: la adrenarquía y la gonadarquía. La culminación de la gonadarquía en los chicos se denomina espermarquía y en las chicas menarquía. En las mujeres, para que se produzca la menarquía y continúe la menstruación, el porcentaje de grasa corporal debe constituir el 17 por 100 del peso total de una mujer. Cabe aclarar, que tanto las adolescentes anoréxicas cuyo peso disminuye de forma acentuada, como las mujeres que practican ciertos deportes como la gimnasia pueden no menstruar (Phillips, 2003; citado en Santrock, 2006a).

La alimentación es indispensable para la realización de las actividades de la vida diaria. Actualmente, refieren el posible adelanto del inicio de la pubertad durante este siglo a la mejora de la salud y la nutrición; sin embargo, en caso de ocurrir lo contrario, la desnutrición puede retrasar la aparición de la pubertad (Susman, Don & Schiefelbein, en prensa; citados en Santrock, 2004).

Durante esta etapa, el crecimiento físico en talla representa 20 a 25% de la talla final y en peso refleja hasta 50% del peso ideal del adulto. Las chicas crecen un promedio de 8,89 cm cada año y los chicos 10,16 cm. Por su parte, las proporciones corporales sufren modificaciones que no son simultáneas; al principio se desarrollan pies y manos; después, los miembros inferiores, seguidos del crecimiento del tronco y, por último, los rasgos faciales y la musculatura. Cabe mencionar, que aunque el pico máximo de crecimiento se produce en un breve lapso de alrededor de 3 años, desde el inicio el proceso total de desarrollo requiere aproximadamente 10 años para completarse (Izquierdo, 2003).

Por otra parte, la preocupación por el aspecto físico se acentúa durante la pubertad, una etapa en la que los adolescentes se muestran más insatisfechos con sus cuerpos que

durante la adolescencia tardía; especialmente las niñas se muestran más insatisfechas, tal vez porque aumenta el porcentaje de grasa corporal, mientras que los hombres están más satisfechos, porque aumenta su masa muscular (Santrock, 2006a).

3.2. Desarrollo cognitivo en la adolescencia.

Se presentan las características del pensamiento adolescente a partir de tres teorías.

Piaget (1952; citado en Santrock, 2004; Santrock, 2006a) propuso que los individuos pasan por una serie de estadios cognitivos: sensoriomotor, preoperacional, operacional concreto y operacional formal. El pensamiento operacional formal, que Piaget creía que aparecía entre los 11 y los 15 años, se caracteriza por ser abstracto, idealista y utilizar el razonamiento hipotético-deductivo. Es decir, los adolescentes son capaces de crear situaciones verosímiles, hechos que constituyen posibilidades puramente hipotéticas o estrictamente abstractas, y pueden intentar razonar de forma lógica sobre ellas; tienen una capacidad verbal para resolver problemas, deducen o concluyen de forma sistemática cuál es la mejor forma de resolver una ecuación; comienzan a especular sobre características ideales, cualidades que desean ver en ellos mismos y en los demás; y, suponen con frecuencia viajes fantásticos que se adentran en las posibilidades del futuro. Durante los primeros años de la adolescencia, muchas personas todavía están consolidando su pensamiento operacional concreto o están empezando a pensar en términos formales.

Cognición social. Se refiere a cómo las personas conceptualizan el mundo social y razonan sobre él, incluyendo la relación del yo con los demás. En este caso, David Elkind (1976, citado en Santrock 2006a), propuso que los adolescentes desarrollan un egocentrismo que consta de dos dimensiones: el concepto de audiencia imaginaria, el cual

hace referencia a la conciencia exacerbada de los adolescentes que se refleja en su convencimiento de que despiertan en los demás un interés igual al que sienten por ellos mismos; y la fábula personal, que da lugar a que el adolescente se considere único e invulnerable; para mantener esa sensación de ser únicos, los adolescentes crean historias llenas de fantasía sobre ellos mismos y se alejan de la realidad y sostienen la sensación de invencibilidad al creer que jamás sufrirán experiencias dolorosas, que se presume es el origen del comportamiento temerario de los adolescentes.

Procesamiento de la información. Dos de los cambios en el procesamiento de la información durante la adolescencia se relacionan con la toma de decisiones y el pensamiento crítico. Así, la adolescencia es un periodo de toma de decisiones; los adolescentes de más edad son mejores a la hora de tomar decisiones que los adolescentes más jóvenes, sin embargo, el que un adolescente tome decisiones, no significa que tome las decisiones adecuadas en su vida cotidiana, donde entra en juego la experiencia. La adolescencia es un importante período de transición en el pensamiento crítico –plantearse las cosas reflexiva y productivamente, evaluando las pruebas disponibles– como el incremento de la velocidad, la automatización y la capacidad de procesamiento de la información, la ampliación de los conocimientos, la mayor capacidad para construir nuevas combinaciones de conocimientos, la ampliación del abanico de estrategias y la mayor espontaneidad a la hora de utilizarlas. Según Pressley et al. (1983, 1997, 2002; citados en Santrock, 2004) la clave de la educación está en ayudar a los estudiantes a aprender un amplio repertorio de estrategias que les permitan solucionar problemas. Deanna Kuhn (2000; citado en Santrock, 2004) considera que la metacognición –implica saber cosas sobre el conocimiento propio o ajeno– debería ayudar a los individuos a mejorar sus

habilidades de pensamiento crítico, sobre todo en la enseñanza secundaria y preuniversitaria. Mientras que para Winne y Perry (2000; citados en Santrock, 2004) el aprendizaje auto-regulado consiste en la generación y el control de pensamientos, sentimientos y comportamientos para alcanzar una meta, como los siguientes: fijarse metas, ser consciente del componente emocional y tener estrategias para dominar las emociones, controlar periódicamente los progresos, ajustar y revisar las estrategias y evaluar los obstáculos que van surgiendo y hacer los reajustes pertinentes. Los adolescentes que destacan en los estudios utilizan este tipo de aprendizaje.

3.3. Desarrollo socioemocional en la adolescencia.

Para iniciar, se retoman dos perspectivas sobre el desarrollo emocional como son: la teoría ecológica de Bronfenbrenner y la teoría del desarrollo del ciclo de vida de Erikson.

La teoría ecológica de Bronfenbrenner explica la manera en que los sistemas ambientales influyen en el desarrollo de los niños y adolescentes, recordando que él describió cinco sistemas ambientales –microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema– que incluyen entradas micro y macro. Por ejemplo, para esta teoría, los maestros requerirán considerar con frecuencia no sólo lo que sucede en el aula, sino también lo que sucede en la familia, los vecindarios y los grupos de pares de los estudiantes. Aunque las críticas a esta teoría son que no pone atención a los factores biológicos y cognoscitivos y no habla de los cambios del desarrollo paso por paso.

La teoría del desarrollo del ciclo de vida de Erikson propone ocho etapas, cada una se centra en un tipo particular de desafío o dilema: confianza frente a desconfianza, autonomía frente a vergüenza y duda, iniciativa frente a culpa, laboriosidad frente a

inferioridad, identidad frente a confusión de la identidad, intimidad frente a aislamiento, generatividad frente a estancamiento e integridad frente a desesperanza. El concepto de identidad es especialmente útil para entender a los adolescentes (10 a 20 años) y a los estudiantes universitarios. Esta teoría ha hecho contribuciones importantes a la comprensión del desarrollo socioemocional, aunque se dice que las etapas son demasiado rígidas.

De considerar a la adolescencia como una etapa turbulenta o un periodo de crisis, se le considera como una etapa en la que se define la identidad afectiva, psicológica y social, acompañada de cambios físicos que se inician con la aparición de los caracteres sexuales secundarios, el crecimiento en talla y peso, la preocupación por el aspecto físico, y que termina con la capacidad reproductiva; acompañada también, de transformaciones en el pensamiento del adolescente, la concepción del mundo social, la relación del adolescente con los demás y su capacidad para tomar decisiones; en cuanto al desarrollo emocional, se considera la influencia que ejercen los sistemas en los que crece el adolescente para el logro de su identidad. Entonces, ahora corresponde hacer un análisis de la relación de la familia, los pares, y la escuela con el desarrollo socioemocional.

Retomando el apartado anterior sobre técnicas educativas, Diana Baumrind (1971, 1996; citada en Santrock, 2006b) propuso cuatro *estilos de paternidad*: autoritario, autoritativo, negligente e indulgente; siendo así, que la paternidad autoritativa está asociada con niños competentes a nivel social; existen evidencias que relacionan la paternidad autoritativa con la competencia del niño en un amplio rango de grupos étnicos, estratos sociales, culturas y estructuras familiares (Steinberg & Silk, 2002; citados en Santrock,

2006b); aunque, también investigadores han encontrado que en algunos grupos étnicos, ciertos aspectos del estilo autoritario pueden estar asociados con resultados positivos.

Por otra parte, otros aspectos de la familia que interesan son el divorcio, la diversidad étnica y el nivel socioeconómico. Tan sólo, los efectos del divorcio son complejos, dependiendo de factores como la edad del niño, sus fortalezas y debilidades en el momento del divorcio, el tipo de custodia involucrada, el nivel socioeconómico y el funcionamiento de la familia después del divorcio (Amato, 2004; Clingempeel & Brand, 2004; Palmer, 2004; Wallerstein & Johnson-Reitz, 2004; citados en Santrock, 2006b), sin embargo, el uso de sistemas de apoyo como los parientes, amigos y cuidadores, una relación positiva entre el padre que tiene la custodia y el ex esposo, la capacidad de satisfacer las necesidades económicas y la calidad de la escolaridad, ayudan al niño a ajustarse a las circunstancias estresantes del divorcio (Cox & Harter, 2001; citados en Santrock, 2006b). También, se tiene evidencia del papel que juega la escuela en los niños de padres divorciados; la investigación realizada por E. Mavis Hetherington (1995, 2000; citada en Santrock, 2006b) documenta la importancia que tiene la escuela cuando los niños crecen en una familia divorciada; a lo largo, de la educación primaria, los niños de familias divorciadas obtuvieron el rendimiento más alto y el menor número de problemas cuando tanto el ambiente paternal como el ambiente escolar eran autoritativos; y en las familias divorciadas, cuando sólo uno de los padres era autoritativo, asistir a una escuela autoritativa mejoraba el ajuste del niño.

Otro aspecto, son las variaciones étnicas y socioeconómicas de las familias; donde las familias de clase media son más propensas a utilizar la disciplina que fomenta la internalización, y las familias de bajos ingresos suelen utilizar una disciplina enfocada en

características externas; es decir, los padres con bajos ingresos suelen otorgar un gran valor a características externas, tales como la obediencia y la pulcritud; en contraste, las familias de clase media dan un gran valor a características internas, tales como el autocontrol y la postergación de las gratificaciones; y los padres de clase media tienden más a explicar, a alabar y a acompañar la disciplina con el razonamiento y a interesarse por las preguntas de sus hijos; mientras que los padres de clase baja generalmente usan el castigo físico y critican a sus hijos. Y por último, el fomento de la vinculación escuela y familia implica brindar ayuda a las familias, comunicarse de forma efectiva con las familias acerca de los programas escolares y el progreso de los estudiantes, animar a los padres a ser voluntarios, involucrar a las familias con sus hijos en actividades de aprendizaje en el hogar, incluir a las familias en decisiones escolares y coordinar la colaboración comunitaria.

A parte de lo antes mencionado, está la influencia del *grupo de pares*, niños o adolescentes de la misma edad. La relación con los pares lleva a un desarrollo normal, mientras que, el aislamiento social o la incapacidad para “conectar” con una red social está vinculada a muchos problemas, que van desde la delincuencia y los problemas con la bebida, hasta la depresión; también, las malas relaciones con los pares durante la niñez se asociaron con la deserción escolar y conductas delictivas en la adolescencia; en cambio, las relaciones armoniosas con los pares durante la adolescencia se relacionaron con una salud mental positiva en la adultez (Santrock, 2006b). Los niños y adolescentes pueden tener uno de cinco estatus ante los pares: popular, promedio, rechazado, ignorado o polémico; los rechazados con frecuencia tienen problemas de ajuste más graves que los niños ignorados, la agresión, la impulsividad y la desorganización caracterizan a la mayoría de los niños rechazados, aquí cabría mencionar que la meta de muchos programas de entrenamiento

para niños ignorados es ayudarlos a atraer la atención de sus pares de formas positivas y a mantener su atención haciendo preguntas, escuchando de manera cálida y amistosa.

Un aspecto de las relaciones sociales de los estudiantes, es la amistad. Para Sullivan, (1953, citado en Santrock, 2006b) la amistad tiene un papel más importante en el desarrollo durante la escuela secundaria que durante la escuela primaria. Las relaciones con los pares empiezan a consumir más tiempo de los niños en la escuela primaria y secundaria; y en la adolescencia temprana, la participación en grupos mixtos se incrementa. Así, los adolescentes dicen confían más en sus amigos que en sus padres para satisfacer sus necesidades de compañerismo, de confirmación de su valor y de intimidad (Furman & Buhrmester, 1992, citados en Santrock, 2006b).

En cuanto a la escuela, en la secundaria, el campo social se amplía para incluir a toda la escuela y el sistema social se vuelve más complejo. La transición a la escuela secundaria es estresante porque coincide con demasiados cambios físicos, cognoscitivos y socioemocionales; implica pasar de la posición de poder a la posición más baja en la jerarquía escolar. Sin embargo, se hace la recomendación de que las escuelas efectivas son aquellas que se adaptan a las diferencias individuales de los estudiantes, toman en serio lo que se sabe acerca del desarrollo de los adolescentes y dan importancia tanto al desarrollo socioemocional como al cognoscitivo.

Por otra parte, el “yo” o “sí mismo”, comprende dos aspectos fundamentales como son la autoestima y la identidad, por lo cual, ahora corresponde describirlos.

La autoestima, valía personal o autoimagen, es la concepción general que tiene el individuo de sí mismo. En lo que corresponde a los estudiantes, los periodos de baja

autoestima vienen y se van; sin embargo, para otros estudiantes, la autoestima baja continua está vinculada con un bajo rendimiento, depresión, trastornos de la alimentación y delincuencia (Harter, 1999; citado en Santrock, 2006b), además de que una baja autoestima se ve agravada por transiciones escolares difíciles o problemas familiares, y así, los problemas del alumno pueden intensificarse. Algunas de las razones que se adjudican a la disminución de la autoestima de los niños y de las niñas son los repentinos cambios físicos de la pubertad, las crecientes demandas y expectativas en el rendimiento y un apoyo inadecuado por parte de las escuelas y los padres. Pero, existen algunos aspectos clave para incrementar la autoestima de los estudiantes: a) identificar las causas de la baja autoestima y las áreas de competencia importantes para el estudiante, b) brindar apoyo emocional y aprobación social, c) ayudar a los estudiantes a tener logros y d) desarrollar las habilidades de afrontamiento los estudiantes.

El otro aspecto de la adolescencia implica el desarrollo de la identidad, que es la búsqueda de respuestas a cuestiones como quién soy y qué voy a hacer con mi vida. El investigador James Marcia (1980, 1998; citado en Santrock, 2006b) propuso que los adolescentes tienen uno de cuatro estados de identidad: difusión de la identidad, exclusión de la identidad, moratoria de la identidad y logro de la identidad, basados en el grado en que han explorado alternativas y si han hecho un compromiso. Los adolescentes pueden estar explorando identidades alternativas en diversas áreas, como en el campo vocacional, el religioso, el intelectual, el político, el sexual, el de género, el étnico y de sus intereses, y es probable que un adolescente se encuentre más lejos en el camino de la identidad en algunas áreas que en otras.

Por último, en cuanto al desarrollo moral, se refiere a las reglas y convencionalismos sobre las interacciones justas entre la gente. Las reglas se pueden estudiar en tres áreas: a) cognoscitiva, es la manera en que los estudiantes razonan o piensan acerca de las reglas para una conducta ética; b) conductual, la manera en que los estudiantes se comportan y c) emocional, la forma en que los estudiantes se sienten moralmente. Así, Piaget propuso dos etapas del pensamiento moral: la moralidad heterónoma –de los cuatro a los siete años– y la moralidad autónoma (de los diez años en adelante); Piaget creía que las relaciones mutuas de dar y recibir entre los pares fomentan el desarrollo moral, según esta perspectiva, los padres tienen un papel menos importante en el desarrollo moral. De la misma forma, Kohlberg enfatizó que la clave para comprender el desarrollo moral es el razonamiento moral y que éste evoluciona en etapas; en su teoría identificó tres niveles de desarrollo moral –preconvencional, convencional y posconvencional–, con dos etapas en cada nivel. Conforme los individuos pasan por los tres niveles, su pensamiento moral se vuelve más internalizado. Kohlberg creía que los cambios subyacentes en el desarrollo cognoscitivo promueven un pensamiento moral más avanzado, e igual que Piaget que el dar y recibir mutuo de las relaciones con los pares promueve un pensamiento moral más avanzado.

Como se viene mencionando, el eje fundamental de la presente investigación son las prácticas de crianza paternas, por lo que la información disponible expone la influencia positiva de la paternidad autoritativa sobre la competencia social por encima del contexto social, cultural y familiar. De igual forma, se describieron factores como el divorcio, pues el equilibrio entre la ex- pareja, la familia, el grupo de amigos, el ambiente escolar autoritativo, la condición económica y el adolescente facilitan el sano ajuste, así como la

relación con los pares se relaciona con una salud mental positiva en la adultez. Cabe aclarar que el buen funcionamiento entre cada uno de los elementos como una alta autoestima, el logro de la identidad y el desarrollo moral fomentarán la conquista de un adolescente competente.

A lo largo del capítulo se ha expuesto el desarrollo humano, las teorías que explican a éste y los contextos donde se desenvuelve: la familia, el grupo de pares y la escuela; de cada uno se ha descrito su función y, también, se ha ampliado la revisión sobre la adolescencia, desde el cambio físico, cognitivo y socioemocional. Sin embargo para los fines de esta investigación, en los apartados siguientes se expone sobre la familia y específicamente, el papel que juegan las prácticas parentales en el desarrollo psicosocial y académico del adolescente.

CAPITULO II

Familia: Estilos parentales

1. Organización de la familia

Durante el siglo XVII la familia se basaba en las actividades de la vida diaria como el cultivo, el ganado y cuidar a los hijos, éstos convivían con los adultos desde que eran capaces de ayudar en el campo, taller u otra ocupación; de ahí su cohesión inquebrantable. La llegada de la industrialización en el siglo XVIII, provocó que las labores se realizaran fuera del hogar; así, el grupo familiar dejó de ser el centro en cuyo derredor giraba la vida de sus miembros (Meneses, 1991).

A partir de la revisión de Meneses (1991), Mousseau considera que con la industrialización y la formación de la sociedad urbana ha aparecido otro tipo de familia, cuya unión no depende de las labores de cada uno de sus miembros en beneficio mutuo, sino de las necesidades emocionales de sus miembros. El padre se ausenta por lo menos durante ocho horas, el vínculo más importante que enlaza a los miembros de la familia urbana es el cariño y si éste se termina, la pareja se separa y los hijos quedan al cuidado de alguno de los papás.

1.1.Función de la familia en el desarrollo.

Martínez (1996) presenta la siguiente definición de familia:

La familia representa un sistema de participación y exigencias, un contexto donde se generan y expresan emociones, donde se proporcionan satisfacciones y se desempeñan funciones relacionadas con la educación y cuidado de los hijos, (Musgrove, 1975; Fromm, Horkheimer & Parsons, 1978; Edgar, 1980; Musgrave, 1983; Suárez & Rojero, 1983; Vilchez, 1985; Musitu Ochoa, 1988; p. 6).

La familia es un sistema social y dinámico – en continua evolución biológica y psicológica- en donde se desarrollan gran parte de las experiencias del niño, constituye una red de influencias e interacciones en donde las conductas, pensamientos y actitudes parentales influyen en las de los hijos y las de éstos en aquéllos. En la familia, existe una transmisión intergeneracional, ya que la familia moldea la personalidad de los niños y les transmite modos de pensamientos y formas de actuar que se vuelven habituales (Trianes & Gallardo, 2001).

Para Florenzano (1998) la familia desarrolla un conjunto de funciones: a) proporcionar seguridad emocional y psicológica, a través del cariño, amor y compañía que se generan al vivir juntos los esposos con sus hijos, b) provee una función social y política, al institucionalizar la procreación y al proveer de pautas para regular la conducta sexual, c) funciones sociales positivas como la crianza y la socialización de los hijos y, d) desde el

punto de vista económico, proporciona alimentación, techo, vestuario y seguridad física a sus miembros.

Cataldo (1991, citado en Vila, 1998, p.44), considera cuatro funciones de la familia, refiriéndose específicamente al cuidado y la educación de los niños, compatibles con las propuestas de LeVine (1974):

En primer lugar, la familia proporciona cuidados, sustento y protección a sus hijos (p. 49). En segundo lugar, socializa al niño en relación a los valores y roles adoptados por la familia (p. 49). En tercer lugar, respalda y controla el desarrollo del niño como alumno y le ofrece preparación para la escolarización (p. 49). Y cuarto, la familia apoya el crecimiento de cada niño en el camino de llegar a ser una persona emocionalmente sana (p. 50).

Las funciones que anota LeVine (1974, citado en Vila, 1998) son semejantes: a) de supervivencia, se refiere a crear las condiciones físicas y de salud que permitan vivir; b) económica, se relaciona con proveer las habilidades y capacidades que permitan a los niños autobastecerse económicamente para cuando lleguen a ser adultos, y c) autoactualización, se remite al uso de prácticas educativas en las que los infantes desarrollen capacidades cognitivas y procedimientos para maximizar los valores culturales como la moral, el prestigio, la religión, la autoestima, etc.

Por decir, para Barber, Chadwick y Oerter (1992, citados en Rice, 1997) es más probable que se desarrolle una autoestima positiva entre los adolescentes cuyos padres les

brindan apoyo social y que usan métodos de control de razonamiento democrático que en los muchachos cuyos padres les ofrecen poco apoyo o que utilizan formas negativas de control. Mientras que los padres que rechazan a sus hijos contribuyen al desarrollo de un autoconcepto negativo (Whitbeck et al., 1992, citado en Rice, 1997).

Es así como el desarrollo personal de los adolescentes esta inmerso en las relaciones personales que se producen en una estructura o sistema llamado familia. La necesidad de mantenerse al margen de la evolución de las generaciones que atraviesan por la adolescencia lleva no sólo a un análisis individual, sino también social y familiar.

En el ambiente familiar influyen a) las percepciones y vivencias entre sus miembros, así como sus interpretaciones y roles que asumen, b) las situaciones externas de tipo laboral del padre y la madre, relaciones con la familia extensa, amistades de los padres y hermanos, vecinos de la comunidad, etc., c) las relaciones con la escuela, las decisiones y normas que establece, y son tomadas por los profesores, consejo escolar, etc., y en las que, a veces, no participan, y d) la legislación en vigor, los cambios políticos, la cultura de la imagen y las nuevas tecnologías de la información, los medios de comunicación (Ma. C. Aguilar, 2001).

A partir de la teoría general de sistemas, la familia es considerada como un sistema abierto. Enseguida, se anota una concepción sobre la familia:

Una familia es un sistema que comprende a individuos que sostienen relaciones. Tenemos que vincular el comportamiento de cada individuo no simplemente con el comportamiento de los otros, sino con el suyo propio y

con la experiencia de las otras personas (Laing, 1986, p. 114, citado en Rivera, 1999).

Aguilar (2001) considera a la familia como un sistema compuesto por los subsistemas: conyugal, parental y fraterno; las dificultades entre estos, son provocadas por sus propias relaciones y por la influencia del medio; lo relevante de su afirmación radica en señalar que:

El equilibrio depende de las interacciones que se producen entre ellos, el tipo de comunicación y su retroalimentación, la autorregulación por reglas de interacción, los límites claramente especificados entre ellos, su grado de cohesión y sobre todo por su capacidad de adaptación para enfrentarse a conflictos y tensiones (p. 16).

Para Marutana y Varela (1990, citados en Perinat, 2003) la familia se ve afectada por diversos tipos de perturbaciones; unas vienen del exterior, tales como las transformaciones del entorno sociocultural, los cambios en las relaciones entre los miembros del sistema familiar y el medio social y otras son interiores, como la separación de un miembro (muerte o ausencia definitiva), o aquellas que son generadas por la dinámica del desarrollo (nacimiento de un nuevo miembro, entrada en la escuela o la adolescencia).

Bien dicen Lalueza y Crespo (2003) se dan cambios en distintos sistemas y en poco tiempo: el incremento de los conflictos en las relaciones familiares durante la adolescencia

cumple una importante función: posibilitar la transición ecológica que marca el fin de la infancia, promoviendo la transformación de las reglas que operan en el sistema. El conflicto es un “ímpetu esencial al cambio, la adaptación y el desarrollo”.

En opinión de Meneghello (2000) al considerar al hombre como ser social no es posible descontextualizarlo de la realidad que lo circunda, por lo tanto, es necesario descubrir los elementos que modulan su entorno e influyen en su desarrollo; tales son: las características de los padres, el tipo de crianza, la presencia o no de normas y la coherencia de éstas, el grado de exigencias y expectativas, la supervisión del tiempo libre y las amistades, el ambiente físico, las desventajas sociales y económicas y/o las características de la sociedad y los aspectos socioculturales, religiosos, históricos y políticos.

El sistema familiar es transmisor de formas de ser, actuar y pensar, se ha demostrado su atribución en el área personal y académica, de ahí, que en esta investigación se analice el ambiente familiar a través de las prácticas parentales y comprender así, la influencia de las variables familiares en el desarrollo cognitivo y psicosocial del adolescente.

2. Estilos y prácticas parentales

El proceso de aprender a ser adulto tanto en el aspecto emocional, sexual y ocupacional, se lleva a cabo en dos instancias, la familia y la escuela. Primero, el clima familiar determina el bienestar individual, es decir, interviene en el ajuste social y emocional; y segundo, la familia es el agente de socialización principal, a partir del cual el adolescente adquiere su estilo de vida único.

Como se dijo en el primer capítulo, la socialización se refiere a la educación y a la disciplina recibida en la familia y con la cual las personas van a lograr adaptarse a la familia y a la cultura en la que viven. Para que la socialización sea exitosa se requiere en buena medida de la presencia de modelos paternos apropiados, lo cual significa revelar las diferentes formas con las que los padres de familia, o en dado caso tutores, disciplinan a sus hijos; obviamente, los métodos utilizados varían dependiendo de la situación, la conducta realizada en ese momento y la cultura.

Los investigadores concuerdan en que los diferentes estilos y prácticas parentales producen efectos propios; de ahí, que se relacionen con un desarrollo psicológico saludable, o con el uso y abuso de drogas, el comportamiento agresivo y el desempeño en la escuela. La presente investigación, se enfoca específicamente a los estilos parentales, para lo cual es imprescindible revelar la diferencia entre ambos conceptos.

Las **prácticas parentales** son conductas específicas que utilizan los padres con un fin de socialización específico, como por ejemplo el triunfo escolar de sus hijos, llevando a cabo acciones como hacer la tarea con ellos, proveer de tiempo a los niños para leer, en fin, atender las actividades escolares; mientras que los **estilos parentales** consisten en el clima

emocional en el cual los padres crían a sus hijos. Los estilos parentales se caracterizan por dimensiones de responsabilidades y demandas parentales (Darling & Steinberg, 1993; citados en Spera, 2005).

Estilo parental es un concepto general que se conforma por las prácticas de crianza concretas. El clima del estilo parental es definido por variaciones en la autonomía, la armonía y el conflicto. Es decir, dos familias pueden compartir el mismo estilo parental, pero llevar a cabo prácticas de crianza diferentes en el mismo rubro (Romero, 2007).

Spera (2005) recapitula distintos estudios donde han encontrado una relación positiva entre estilos parentales autoritativos y el logro estudiantil (Baumrind, 1967; Dornbusch et al., 1987; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1989; Steinberg et al., 1991). Baumrind (1989, citada en Spera, 2005) examinó la relación entre estilos parentales y logro escolar durante la adolescencia. Ella encontró que los estilos parentales y su relación con los resultados de la escuela fueron consistentes con la investigación en niños preescolares, los hijos de padres autoritativos fueron mejores tanto en el aspecto social como académico.

Los estudios sobre prácticas parentales se han relacionado con otros constructos como son los valores, las aspiraciones o el involucramiento parental; éste último, representa el esfuerzo de los padres de involucrarse directamente con las decisiones y actividades escolares. Por decir, investigaciones como la de Heath (1995) y Schaffer (1990) (citados en Vila, 1998) en países extranjeros, declaran que la implicación activa de los progenitores se asocia con niñas y niños mejores en China y Japón, buen rendimiento académico en el Reino Unido, India, Sudáfrica, Tailandia y Estados Unidos, autoestima y

autoconfianza en Hong Kong, Irán y Puerto Rico, disminución de la delincuencia juvenil y del consumo de drogas entre los adolescentes en Canadá y Estados Unidos.

A pesar de las evidencias a favor, en la revisión de Spera (2005) sobre el involucramiento parental, Milgram y Toubiana (1999) y Muller (1998) han encontrado que éste declina en la adolescencia; Ryan y Stiller (1991) y Steinberg (1990), sugieren que este declive proviene del reconocimiento de los padres de un aumento de la necesidad de los adolescentes por expresar su autonomía, y para Wentzel y Battle (2001), por la independencia psicológica y emocional de la familia.

A continuación se presenta un cuadro con las diversas investigaciones y perspectivas sobre la relación entre socialización y el desarrollo de patrones de educación familiar con el fin de apoyar el desarrollo del presente estudio; ya que el objetivo planteado es la relación entre prácticas parentales y el desarrollo emocional y académico. En la primera columna se encuentra el tema, en la segunda, autor (es) y en la tercera, la descripción de su tema de estudio.

APARTADO	AUTOR	DESCRIPCIÓN
<p>Responsabilizar a las creencias, expectativas e ideas de los progenitores como el factor principal que explica sus pautas de crianza.</p>	<p>Sabatier (1986; citado en Vila, 1998)</p>	<p>Tras un estudio realizado en Francia sobre el impacto de las creencias culturales en las pautas de crianza maternas, concluye que la relación entre pautas de crianza, representaciones de dichas pautas y teorías sobre el desarrollo infantil no se puede explicar exclusivamente por la influencia de los valores culturales, sino que se deben integrar otras dimensiones como condiciones socioeconómicas, ambientales, etc.</p> <p>Otras investigaciones que introducen más factores muestran que las ideas de los padres son un factor más a tener en cuenta, pero no es determinante ni en relación a las pautas de crianza, ni en relación al desarrollo infantil.</p>
<p>La cultura juega un rol en la relación entre estilos parentales y logro en el adolescente.</p>	<p>Leung et al. (1998; citados en Spera, 2005)</p>	<p>Examinó la influencia de los estilos parentales sobre el logro académico de los niños en cuatro países (USA, Hong Kong, China y Australia). Adopto los ítems del estudio de Dornbusch y cols. (1987). Ellos encontraron que las prácticas autoritarias fueron relacionadas negativamente con el logro académico en todos los países excepto Hong Kong. Ahí la paternidad autoritaria estuvo relacionada positivamente con el logro académico.</p>

APARTADO	AUTOR	DESCRIPCIÓN
<p>Sus hallazgos no apoyan la hipótesis de que las metas de socialización parental varían por étnias.</p>	<p>De la Rosa and Maw, 1990; Muller and Kerbow, 1993; Stevenson et al., 1990; Spera and Wentzel, in press; Wentzel, 1998; Stevenson et al., 1990; Wentzel, 1998 (citados en Spera, 2005)</p>	<p>Una revisión de las investigaciones sobre metas de socialización parental con respecto al logro académico, sugiere que no varían dramáticamente por la étnia.</p> <p>Encontraron que padres con altos valores escolares –tanto minoritarios, como no minoritarios- tienen altas aspiraciones para sus hijos.</p>
<p>Propusieron el modelo contextual de paternidad. Las metas de socialización que los padres tienen para sus hijos guían a los distintos tipos de prácticas parentales.</p>	<p>Darling y Steinberg (1993, citados en Spera, 2005)</p>	<p>Existen variables que ejercen influencia: los valores paternos, metas hacia las cuales tratan de socializar a sus hijos, los recursos emocionales y materiales de los padres y la personalidad del niño y del adolescente.</p> <p>1) <i>Los padres de diferentes etnias tienen aspiraciones educacionales, metas y valores únicos para sus hijos, y además decretan o promulgan diferentes prácticas parentales,</i> y 2) El estatus socioeconómico modera la relación entre las metas de socialización parental para sus hijos (falta de recursos educativos, involucramiento y supervisión).</p>

APARTADO	AUTOR	DESCRIPCIÓN
<p>La calidad de la relación de pareja de los padres es un elemento interventor en la conducta que tienen con sus hijos.</p>	<p>Miller (1993; citado en Ma. G. Jiménez, 2000)</p>	<p>El ajuste marital tiene una fuerte conexión con la calidad del estilo paterno. Sus resultados mostraron que los padres que sufren mayor depresión y que tienen menor apoyo de la pareja y problemas en el matrimonio, no son cálidos cuando interactúan con sus hijos además de que les ofrecen menor apoyo. <i>Cuando los padres no son cálidos y comprometidos es más probable que sus hijos desencadenen problemas de agresividad y otras conductas interpersonales negativas.</i></p>

De lo anterior, se demuestra tanto la intervención de la cultura, de las condiciones socioeconómicas, ambientales y de la relación de pareja como influencia en los patrones de socialización parental, aunque habrá que poner atención al contexto y al grado de influencia de cada una de éstas, ya que ninguna tiene una atribución única sobre los estilos parentales.

2.1. Dimensiones para el análisis de las relaciones familiares.

Los estudios empíricos del concepto comenzaron en la *década de 1930* y los encargados fueron psicólogos, sociólogos y antropólogos culturales; señalando la falta de un modelo para el uso práctico de los padres. Para ese entonces, las investigaciones se centraban en la clase social como variable y la contrastaban con la conducta educativa

paterna tanto de la clase media como con la clase trabajadora. Ya para **1960**, los diseños de esta época facilitaron la interpretación de resultados de estudios empíricos que sirvieran de guía para los padres (Quintana, 1993).

Como punto de partida para el estudio de los estilos educativos varios investigadores elaboraron distintas dimensiones, algunos se basaron en modelos ya elaborados y otros a partir de su propio análisis llegaron a su definición, a continuación se enlistan las dimensiones a partir de la revisión de Ma. G. Jiménez (2000):

1. Symonds (1939) fue de los primeros en el tema, las dimensiones que incluye son “aceptación vs. rechazo” y “dominancia vs. sumisión”.
2. Baldwin (1955) las denominó: “calidez emocional”, “hostilidad” y “separación”.
3. Sears y Eleanor Maccoby (1957; citados en Spera, 2005) reportaron hallazgos de 300 entrevistas hechas a las madres de familia sobre las prácticas de crianza de sus hijos, los estilos y uso de técnicas de disciplina; clasificando las técnicas de disciplina en:
 - 1) Estilo amor orientado, consiste en el uso de la cordialidad materna, alabanzas y afectos emocionales (y retiro de éstos) y respuestas a la conducta de sus hijos.

- 2) Estilo objeto orientado, en el uso materno (y retiro) de objetos tangibles, como son juguetes o tiempo extra de juego, y responder a la conducta de sus hijos.

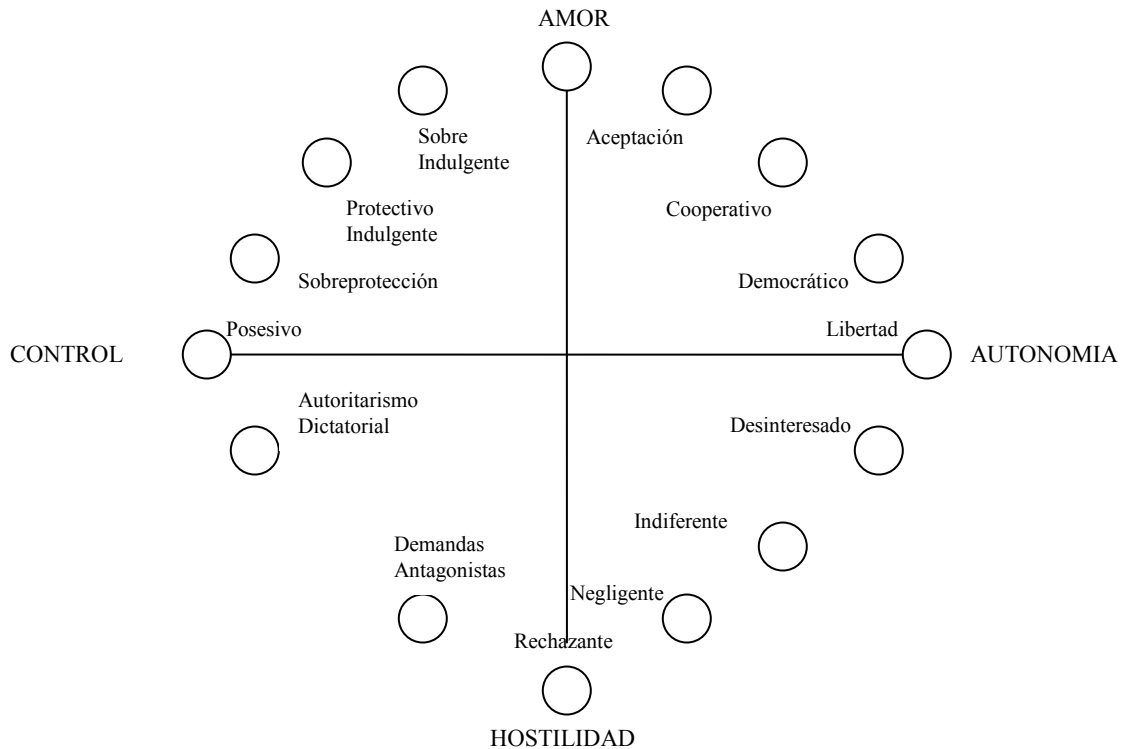
Examinando los efectos de estos estilos de disciplina sobre el desarrollo de sus hijos, encontraron que estos estilos de disciplina únicamente impactan la interiorización en los niños de los valores de sus padres; es decir, en los hijos de padres quienes usaron la técnica de disciplina amor-orientado fue más probable que interiorizaran los valores de sus padres, que los niños de padres quienes usaron un estilo de disciplina de objeto orientado; también, encontraron que el uso de estrategias de amor orientado se asociaron con la manifestación de sus hijos de auto-control y auto-regulación.

En 1957, Sears encontró que la conducta materna de permisividad y agresión incrementaba más la agresividad de los niños, así; formó las dimensiones: “restrictividad”, “permisividad y calidez”.

4. Schaefer (1959) revela dos dimensiones: “amor vs. hostilidad” y “autonomía vs. control”.

En 1964, Becker (citado en Ma. G. Jiménez, 2000) presenta el “*Modelo Circumplejo de la conducta materna de Schaefer, 1959*” para ilustrar: una madre democrática podría ser quien concediera amor y autonomía, mientras que una protectora fuera amorosa y controladora (Ver **Fig. 1**).

Figura 1. Modelo circuplejo de la conducta materna de Schaefer (1959)



Nota: Tomado de *Estilos de crianza materno informado por madres e hijos y su relación con el estatus sociocognitivo del niño preescolar* (Tesis de maestría). Por Ma. G. Jiménez (2000). Facultad de Psicología. UNAM

5. Becker (1964) en su modelo considera tres dimensiones generales de la conducta paterna: a) “calidez vs. hostilidad”, incluyendo en la calidez variables de aceptación como ser: afectuoso, dar aprobación, entendimiento, estar centrado en el niño, el uso de explicaciones, respuestas positivas, razonamiento y disciplina; b) “restrictividad vs. permisividad”, restricciones de los padres en las áreas de juego sexual, conducta modesta, modales, orden, cuidado en las tareas del hogar, obediencia, agresividad hacia hermanos, compañeros y padres; y c) “involucramiento emocional ansioso vs separación calmada”, considerando

la ansiedad como alto sentimiento emocional hacia el niño, con protección y solicitud de bienestar para él.

Becker contribuye al tema con la afirmación de que existe relación entre el castigo físico y la agresividad que presentan los hijos; importante es el que la agresividad de las niñas tiene una relación lineal positiva con el castigo de los padres, mientras que los niños presentan más agresividad cuando sus padres son poco castigantes.

6. Coloma (1993) hace una recapitulación de varios autores y enlista las siguientes dimensiones: control firme en contraposición a control laxo, cuidado y empatía en contraposición a frialdad-hostilidad, calor afectivo en contraposición a frialdad-hostilidad, disponibilidad de los padres a responder a las señales de los hijos en contraposición a la no disponibilidad, comunicación paternofilial bidireccional *versus* unidireccional y comunicación paternofilial abierta *versus* “cerrada”.

2.1.1. Dimensiones: afecto, rechazo y control.

Como señalan Aguilar, Valencia y Romero (2004, 2007) las primeras investigaciones sobre las prácticas parentales evidenciaron que las conductas parentales constituían conjuntos muy numerosos como para poder determinar la influencia de una conducta individual, de ahí que las prácticas parentales se agruparan a nivel molar y surgieran las expresiones de afecto, autonomía, exigencia y penalización; aunque más adelante otros teóricos como Maccoby y Martin (1983) agruparon las actitudes en los llamados estilos parentales o formas de regulación o control parental como: el autoritativo –basado en dichos autores, el Dr. Aguilar, investigador de la Facultad de Psicología de la UNAM, ha empleado el término en investigaciones posteriores– (que significa, alto en involucramiento y supervisión), el permisivo (alto en involucramiento y bajo en supervisión), y el autoritario (bajo en involucramiento y alto en supervisión), y también tiempo después, el estilo negligente (bajo en ambas dimensiones). De aquí la determinación de presentar en primer lugar, las características e influencias de cada una de estas expresiones y después describir cada uno de los estilos parentales.

Coopersmith (1967, citado en Ma. G. Jiménez, 2000), realizó estudios sobre conductas paternas, en el siguiente cuadro se describen las dimensiones de estilos de crianza que propone, en la primera columna se anota la dimensión, y en la segunda, su característica:

DIMENSIÓN	CARACTERÍSTICAS
Aceptación	Los padres se preocupan por los sentimientos de sus hijos y surgen actitudes de amor y aprobación del niño.
Rechazo	Son hostiles, fríos y no aceptan al niño. Consideran al niño un intruso o un objeto negativo. Demuestran su rechazo al ser negligentes e indiferentes a las necesidades y aspiraciones de sus hijos.
Castigo	Las clasifica en tres categorías: castigo corporal, retiro de amor y negación y separación.
Control	Emplean técnicas positivas como recompensas, elogios y apoyo; y negativas como castigo físico, aislamiento y retiro de amor.
Límites	Puede ser de dos maneras: establecer un número ilimitado de reglas, y no tener la fuerza necesaria para que se cumplan, o tener gran número de restricciones inalterables.
Permisividad	Gratifica al niño al expresar abiertamente sus necesidades.

Mientras que, Hurtado (1984, 1986, citado en Ma. G. Jiménez, 2000), investigó los patrones de crianza en relación con tres variables:

- a) Con los **valores** que orientan y guían a los padres de familia en la educación de sus hijos, encontrando los siguientes: respeto a los padres y a los menores, dar buen ejemplo a los hijos y no pelear entre hermanos.

- b) Con las manifestaciones de **afecto** encontró: la preocupación por el bienestar físico de los hijos, demostración de afecto hacia ellos, elogios y aprobación, diálogos y consejos.
- c) Con la **disciplina**, refiriéndose al control que los padres y adultos ejercen sobre el comportamiento no deseable en los niños.

Por otra parte, Gimeno (1999) describe algunas dimensiones y las divide en tres rubros:

- a) **Relaciones de aproximación**: afecto, apego, intimidad, fusión y mutualidad.
- b) **Relaciones de distanciamiento**: emociones negativas, rechazo a diferentes niveles, relaciones conflictivas y el doble vínculo.
- c) **Relaciones de poder**: poder y términos afines, la distribución de poder: cesión e intercambio, dominancia/sumisión, protección y apoyo.

Siendo el **afecto**, el conjunto de sentimientos como el cariño, ternura, amor, aprecio, confianza, lealtad, admiración, atracción, apoyo, empatía; y guarda una relación directa con la satisfacción personal y con las posibilidades de desarrollo de los miembros de la familia; mientras que el **rechazo** se caracteriza por un deseo de distanciamiento de la otra persona, conductas de abandono de responsabilidades y compromisos y reducción de conductas de apoyo.

El rechazo es lo opuesto de la aceptación. Puede asumir formas diversas como la negligencia y la crueldad, el perfeccionismo y la protección exagerada (Meneses, 1991). Algunos estudios como los de Becker, Peterson, Luria, Shoemaker y Hellmer; Rosenthal, Ni, Finkelstein y Berwits (1962, citados en Sánchez-Sosa & Hernández-Guzmán, 1992) han

concluido que el comportamiento del padre, en contraste con el de la madre, influye más sobre el desarrollo emocional de sus hijos(as). La conducta desadaptativa parece asociarse más consistentemente con el rechazo del padre que con el de la madre.

Los padres afectuosos son aquellos que sonríen a sus hijos con mucha frecuencia, los elogian y alientan, no recurren a críticas, castigos, ni señales de desaprobación. Así, se ha demostrado: el control y calidez de los padres -grado de afecto y aprobación paterna- influyen de manera directa en la agresividad y la conducta prosocial de los hijos, en su autoconcepto, en su interiorización de los valores morales y en su adquisición de la competencia social (Becker, 1964; Maccoby, 1984; citados en Craig, 2001).

Los adolescentes necesitan que sus padres les demuestren afecto y amor, aunque Felson y Zielinski (1989, citados en Rice, 2000) marcan una diferencia entre afecto positivo y negativo; el primero implica relaciones de cariño, amor y sensibilidad y el último lo caracterizan la frialdad, el rechazo y la hostilidad.

Reppeti, Taylor y Seeman (2002) sugieren consistentemente que el conflicto, la falta de cohesión u organización, la falta de apoyo, y el rechazo y la distancia emocional caracterizan a las familias en riesgo de desenlaces que comprometen la salud física y mental de los hijos.

A partir de la revisión de Lila y Gracia (2005), para Bluestone y Tamis-Lemonda (1999), los padres afectivos que responden ante las necesidades sus hijos, que les permiten participar activamente en el establecimiento de las normas familiares y que utilizan el razonamiento inductivo como técnica de disciplina, educan, con mayor probabilidad, hijos independientes, sociables, cooperativos y que confían en sí mismos. Así mismo, para

Martínez, Fuertes, Ramos y Hernández (2003), Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, (1991) estas conductas parentales se encuentran relacionadas con altos niveles de ajuste, competencia psicosocial, autoestima y éxito académico. Por el contrario, para Repetti et al., (2002) las relaciones paterno-filiales en las que predomina la agresión, el rechazo y en las que no se proporcionan niveles adecuados de afecto y apoyo, tienden a asociarse con problemas emocionales y conductuales en los hijos, tales como depresión, conducta suicida, ansiedad, agresividad, hostilidad y delincuencia.

En un estudio con padres y madres de familia, que analizó los determinantes de la conducta parental, Lila y Gracia (2005) comprobaron que el clima familiar juega un importante papel en la explicación de la conducta concreta de aceptación o rechazo que los padres manifiestan en la relación con sus hijos. Los autores lo explican de la siguiente forma, la cohesión familiar, la expresión de sentimientos, el nivel de conflicto familiar, el grado de autonomía de los miembros de la familia, la participación en actividades conjuntas, compartir inquietudes culturales o intelectuales son aspectos del clima familiar que determinan la aceptación-rechazo parental.

Tausch y Tausch (1981; citado en Naranjo, 1997) realiza una *tipología de la educación* de los padres a sus hijos en la que combina las variables: cariño, afecto y atención con las normas, reglas, directividad; y así dependiendo de la combinación de ambos campos aparecen unos u otros tipos de padres. Como dice el autor, determinadas actitudes de los padres generan conductas distintas en los hijos, a continuación se describen las características de la tipología.

- a) **Padres afectivos.** Aceptan a sus hijos, son afectuosos y cariñosos y lo demuestran de manera espontánea. Ponen interés en sus actividades dedicándoles tiempo.
- b) **Padres controladores.** Con mayor grado de directividad imponen restricciones y prohibiciones, no explican sus negativas, hacen cumplir estrictamente las normas y exigen obediencia estricta a sus prohibiciones.
- c) **Padres que educan con afecto y control razonable.** Generan en sus hijos conductas positivas y deseables, como son la actividad controlada y ordenada, la comunicación autocontrolada, agresividad controlada y bien dirigida, obediencia sin sumisión, orden y creatividad eficaz.

Relevante también es el considerar que las conductas y actitudes de los padres ponen en juego sentimientos de ambos. Siguiendo con la idea de Naranjo (1997), el afecto es una condición imprescindible para la educación. No es preciso hablar sobre una educación donde lo que está presente es una hostilidad persistente, más asociada al rechazo y al desamor que a algo parecido a educación. La hostilidad-mínimo daría resultados como el resentimiento, aparecería una contrahostilidad, que, al carecer de un control razonable, se traduciría en agresividad.

- d) **La indiferencia.** Son los chicos cuya conducta importa poco a sus padres: lo hagan bien o mal, sus padres no van a responder de forma especial. Cuando existen motivos de alabanza y valoración, esto no se produce, y cuando existen motivos de reprimenda y corrección tampoco. Ni las compañías de su hijo, ni las calificaciones que obtenga, parecen tener importancia, para un padre indiferente.

Para Musitu, Román y Gutiérrez (1996) el término **control** se refiere específicamente al tipo o grado de intensidad de influir de los padres (disciplina), más que la consecución o grado de control.

El control de los padres denota su nivel restrictivo. Los padres rigurosos limitan la libertad de los hijos, exigen la obediencia de ciertas reglas y vigilan que cumplan con sus responsabilidades; mientras, los no restrictivos ejercen un control mínimo, imponen menos exigencias y restricciones a la conducta de sus hijos y a la expresión de las emociones (Craig, 2001).

Para Noller y Callan (1991), cuando las familias son cohesivas, expresivas, organizadas y fomentan la independencia de sus miembros, el ajuste social y emocional del adolescente es mejor; sin embargo, cuando los adolescentes perciben que en su familia hay muchos conflictos y demasiado control, éstos tienden a desajustarse.

También, cabe describir la dimensión “control” como una forma de intromisión, más que como un estilo educativo restrictivo o directivo; investigaciones han identificado familias en las que los padres quieren conservar a toda costa sus roles en la crianza de sus hijos y se sienten inquietos ante la idea de que éstos crezcan (Constantine, 1987; Hauser, 1991; Reiss, Oliveri & Curd, 1983; citados en Kimmel & Weiner, 1998), favorecen la dependencia en sus adolescentes medios regulando su conducta y tomando decisiones en su nombre tanto como es posible, lo que constituye un patrón de exceso de control o exceso de protección o por otra parte, estimulan a sus hijos adolescentes más mayores a que sigan

viviendo en casa, incluso después de haber terminado la enseñanza secundaria y estén asistiendo a la universidad o trabajando.

En un estudio con mujeres jóvenes de Hong Kong, Mahtani, Rao, Bond, McBride-Chang, Fielding y Kennard (1998, citados en Aguilar et al. 2007) encontraron que el control materno correlaciona negativamente con autoestima, relaciones armoniosas y salud percibida mientras que la calidez paterna correlaciona positivamente con relaciones armoniosas y salud percibida; así mismo, la relación entre el control materno y la salud percibida así, como la relación entre la calidez paterna y la salud percibida son mediadas por la autoestima y las relaciones armoniosas.

En 1964, Longstreth y Rice (citados en Grinder, 2001) compararon a muchachos de la escuela media –entre ellos a muchachos agresivos y bravucones; a muchachos no agresivos e ineficientes, lo mismo que a muchachos bien adaptados- con referencia al “amor” y “control” percibidos en los padres. Hallaron que los muchachos que describían a sus padres como notables tanto en el amor como en el control, tendían también a identificarse con ellos; los muchachos agresivos (comparados con los bien adaptados) describían a sus padres como deficientes en amor y dieron a entender que se identificaban menos con sus padres que con sus iguales. En general, los padres amantes y controladores fomentaban más la identificación con los padres que quienes eran menos cariñosos y controladores. Heilbrun, Harrel y Gillard (1967, citados en Grinder, 2001) hallaron que el rechazo por cualquiera de los padres se relacionaba con el deterioro de la personalidad, tanto en los hijos como en las hijas; es decir, interpretan el rechazo como falta de cariño e imposición de control elevado. El progenitor controlador y hostil fomenta un sentido de incompetencia personal.

Por su parte, Clausen (1966; citado en Grinder, 2001) observó que hay un margen óptimo de control por parte de los padres en cada nivel de edad; es decir, si el control es excesivo puede conducir a la sumisión o la timidez, o bien a la rebelión; si el control es escaso puede resultar en inmadurez e irresponsabilidad.

2.2. Definición y características de los estilos parentales.

Aguilar, Valencia y Romero (2004) definen estilos parentales como:

Conjuntos de actitudes y patrones generales de comportamiento de los padres hacia los hijos, así como las prácticas parentales que están dirigidas a establecer habilidades y comportamientos específicos; y lo consideran como la herramienta para comprender el desarrollo psicosocial de los niños (p.119).

Para Coloma (1993), los estilos educativos paternos son:

Esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas, que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar (p.48).

Para Becker (1964) y Schaefer (1965) (citados en Ma. G. Jiménez, 2000), el referirse a estilos de crianza significa considerar la variable “disciplina”, es decir, es un elemento que interviene en la calidad de la relación afectiva que establecen los padres con sus hijos. Mientras que Darling y Steinberg (1993, citados en Ma. G. Jiménez, 2000) atribuyeron a los estilos paternos el clima emocional en donde los padres expresan sus conductas.

Diana Baumrind (1971) en su tipología propone dos dimensiones (citada en Quintana, 1993):

- “Exigencia paterna” (*parental demandingness*). Demanda se refiere a la voluntad de los padres para actuar como agentes socializadores.

El carácter exigente se refiere a establecer expectativas y normas de conducta a los niños, así como a controlar su compromiso con dichas expectativas y el cumplimiento de las normas, es decir, lo que los padres les piden a sus hijos (Kimmel & Weiner, 1998).

- “Disponibilidad paterna a la respuesta” (*parental responsiveness*). Responsabilidad significa responder a las señales de necesidades detectadas en los hijos y accesibilidad e implicación afectiva y reconocimiento de los padres de la individualidad del niño.

La sensibilidad se refiere a atender a las necesidades de los niños, a apoyar afectuosamente sus esfuerzos y a interesarse en general en lo que piensan, sienten y hacen, es decir lo que los padres dan a sus hijos (Kimmel & Weiner, 1998).

Cuando se cruzan crean cuatro estilos paternos (Miller et al., 1993., Smetana, 1995; Steinberg, 1992, citados en Ma. G. Jiménez, 2000; Perinat, 2003):

- Los padres *autoritativos* presentan tanto demandas como responsabilidades altas; sensibilidad y exigencia, capacidad para escuchar las demandas del hijo y

adaptar las pautas educativas a sus necesidades y definir tareas evolutivas relevantes.

- Los padres *autoritarios* demandas altas y pocas responsabilidades; es decir, dificultad en la asunción de responsabilidades y la baja tolerancia a la frustración. No favorece la crianza de hijos autónomos y genera sentimientos de incompetencia.
- Los padres *permissivos* presentan múltiples responsabilidades y pocas demandas; sensibilidad y ausencia de exigencia. La dificultad en la asunción de responsabilidades y la baja tolerancia a la frustración serían algunas de las dificultades que experimentan los adolescentes criados con este tipo de pauta.
- Los padres *negligentes* no se comprometen ni con demandas, ni con responsabilidades. Muchos de los adolescentes que sufren este tipo de relación familiar poseen los más bajos niveles de competencia y el más alto nivel de problemas de conducta.

Baumrind, (1966, citada en Ma. G. Jiménez, 2000) considera los procesos emocionales y conductuales dentro de la conceptualización de estilo paterno y los clasifica como se muestra en el siguiente cuadro, su nombre y características.

ESTILO	CARACTERÍSTICAS
“Permisivo”	<ul style="list-style-type: none"> - El comportamiento de los padres es no punitivo - Consulta con el hijo decisiones, políticas y da explicaciones para las reglas familiares - Hacen pocas demandas para las responsabilidades domesticas y la conducta ordenada - Evitan el ejercicio de control, no le estimulan a obedecer
“Autoritario”	<ul style="list-style-type: none"> - En base a reglas de conducta moldean, controlan y evalúan la conducta y actitudes del niño - La obediencia es considerada una virtud y aprueban el castigo - No proporcionan, ni aceptan el reforzamiento o aliento verbal - Severos en sus cuidados, su disciplina es estricta y consistente.
“Autoritativ” (Control firme o democrático)	<ul style="list-style-type: none"> - Razonamiento, supervisión y disciplina para lograr objetivos - Valoran tanto la voluntad y autonomía del niño como la disciplina

Basados en el trabajo de **Baumrind** de 1971, **Eleanor E. Maccoby** y **John A. Martin** (Quintana, 1993) interpretan y cruzan ortogonalmente estas mismas dos dimensiones; a continuación se presenta su modelo y se describe cada uno de los estilos (Ver **Fig. 2**):

Figura 2. Cuatro estilos paternos Maccoby/Martin

	<i>Responsiveness</i> (reciprocidad, Implic., affect., etc.)	<i>Unresponsiveness</i> (no reciprocidad, no implic., affect., etc.)
<i>demandingness</i> (control fuerte)	1) AUTORITATIVO- RECIPROCO	3) AUTORITARIO- REPRESIVO
<i>undemandingness</i> (control laxo)	2) PERMISIVO- INDULGENTE	4) PERMISIVO- NEGLIGENTE

Nota: Tomado de *Pedagogía Familiar*, (p.49), por J. Quintana (coord.), (1993), Madrid: Narcea.

Para comprender el tema de estudio del presente trabajo, se elaboró un resumen de las características de cada uno de los estilos parentales, dichas características se presentan en el siguiente cuadro, en la primera columna se anota el tipo de estilo, en la segunda sus características generales, en la tercera el tipo de educación, en la cuarta la implicación afectiva, y finalmente, en la quinta, los efectos que origina cada uno de los estilos parentales en el propio desarrollo.

TIPO DE ESTILO	CARACTERISTICAS GENERALES	TIPO DE EDUCACION	IMPLICACION AFECTIVA	EFFECTOS
a) AUTORITATIVO-RECIPROCO	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres ejercen un control firme, consistente y razonado; establecen el criterio de "reciprocidad". - Aceptan los derechos y deberes de los hijos, pero exigen a estos que acepten también los derechos y deberes paternos. 	Se califica como "centrada en el niño" debido a la toma de iniciativa de los padres, el carácter dialogado y razonado de las mismas.	<p>La "Implicación afectiva" consiste en la disposición y proximidad al responder a las necesidades de los hijos e interés de los padres por mantener el calor afectivo en sus relaciones con ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación bidireccional y abierta. 	<p>Consiguen puntuaciones altas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - autoconcepto realista, coherente y positivo - autoestima y autoconfianza - responsabilidad y fidelidad a compromisos reales - competencia social y prosocialidad dentro y fuera de casa - disminución de conflictos padres-hijos - elevado motivo de logro, se manifiesta en mejores calificaciones
b) AUTORITATIVO-REPRESIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Control paterno rígido al combinarse con la falta de reciprocidad y diálogo - Control minucioso y poca libertad personal - Las normas adquieren forma de "edictos" - Exagerada autoridad paterna y se inhibe cualquier intento de ponerla en cuestión 	Se califica como "centrada en los padres" debido a la exclusión del punto de vista de los niños.	<ul style="list-style-type: none"> - Recurren menos a las alabanzas y más a los castigos, incluidos los físicos - Comunicación unidireccional y cerrada 	<p>Consiguen puntuaciones bajas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - autoestima y autoconfianza, autonomía personal y creatividad, competencia social y popularidad social - Efecto socializador negativo de la ansiedad y el de la "ubicación en el control" - Disciplina, docilidad, logros escolares, ausencia de conflictos dentro y fuera del hogar, menor propensión a derivaciones graves como drogadicción <p>Efectos positivos (posiblemente a corto plazo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logros escolares, disciplina, ausencia de conflictos, menor propensión a adicciones
c) PERMISIVO-INDULGENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Control laxo - No acechan la autoridad paterna, no son directivos ni asertivos de poder - No establecen normas estrictas y minuciosas ni en la distribución de tareas ni en los horarios dentro del hogar - Acceden fácilmente a los deseos de los hijos - Son tolerantes en cuanto a la expresión de impulsos, la ira y la agresividad oral 	La permisividad se apoya en la interpretación del principio de la tolerancia o de la no-represión, es decir, son calificados como "permissivos ideológicos".	<ul style="list-style-type: none"> - Les preocupa la formación de los hijos, atienden y responden a sus necesidades 	<p>Puntuaciones altas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - autoestima, autoconfianza, prosocialidad, soporte paterno en las dificultades de entrada en la adolescencia <p>Efectos negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> - falta de autodominio, autocontrol, de logros escolares riesgo de conductas graves como drogas o alcoholismo
d) PERMISIVO-NEGLIGENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Dejan que los hijos hagan lo que quieran, con tal de que no les compliquen la existencia. - Si existen los medios, transquilizan con mínimos materiales. 	"Permissivos prácticos" o por comodidad"	<ul style="list-style-type: none"> - No implicación afectiva en los asuntos de los hijos y por el <u>diminimismo</u> educativo. - El apoyo afectivo lo encuentran en grupos de iguales al no haberlo en los padres. 	<p>Se presentan pocos efectos negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - autoconcepto negativo - carencias en autoconfianza y autorresponsabilidad - bajos logros escolares - trastornos psicológicos y derivaciones graves de conducta como drogas o alcoholismo

Para los fines de esta investigación y como se ha abordado en otras, los estilos parentales se analizan desde las dimensiones –afecto, rechazo y control- antes descritas. Recuérdese que a partir de las investigaciones hechas en México por el Dr. Aguilar, se ha utilizado el término “autorizativo”. El estilo autorizativo se caracteriza por calidez parental, control moderado, disciplina consistente y firme, y a la vez afectuosos y solidarios (Aguilar et al., 2004). Así por ejemplo, específicamente, las medidas de afecto positivo y afecto negativo de la percepción de los padres se han relacionado con los diferentes estilos parentales. Para Endicott y Lioss (2005, citados en Aguilar et al., 2007) los padres autorizativos y los permisivos difieren significativamente de los padres autoritarios y negligentes en las medidas de afecto positivo y afecto negativo del adolescente.

En su publicación, Sánchez-Sosa y Hernández-Guzmán (1992) hablan de la amplia documentación que existe de la relación entre crianza y bienestar. Por decir, el estilo autoritario en el trato de los padres hacia los hijos tiende a vincularse con: autoestima disminuida (Grove, 1980; Kapur & Gill, 1986; Kawash, Kerr & Clewes, 1984; Peterson, Southworth & Peters, 1983), falta de motivación (Rothchild & Wolf, 1976), menor desarrollo intelectual (Jennings & Connor, 1989; McGowan & Johnson, 1984), y bajo rendimiento académico (Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Hess & Holloway, 1984; Hess & McDevitt, 1984; Weinhart & Treiber, 1982).

Durkin (1995, citado en Spera, 2005) citó tres razones de por qué la paternidad autoritativa estaría relacionada con resultados positivos en los niños: 1) provee un alto nivel de seguridad emocional que da a su hijo una sensación de confort e independencia y los ayuda a tener éxito en la escuela, 2) los padres proveen a sus hijos con explicaciones de sus

acciones. La transmisión de metas y valores de padres a hijos provee a los estudiantes con las herramientas necesarias para desempeñar un buen papel en la escuela y 3) él sugiere que padres autoritativos emplean comunicación en ambas direcciones con sus hijos, lo que fomenta herramientas en las relaciones interpersonales, produce un mejor ajuste y ayuda al éxito del niño en la escuela –tanto social, como académicamente-. Sin embargo, ciertas investigaciones han mostrado que la relación entre paternidad autoritativa y logro escolar no es consistente a través de las familias de diversidad étnica y fondos socioeconómicos.

Así, entiéndase que los estilos parentales son actitudes, patrones de comportamiento, incluidas las prácticas parentales, procesos emocionales, y conductuales, basados en el cumplimiento de responsabilidades y demandas por parte de los padres, con el objetivo de establecer habilidades y comportamientos específicos.

Por lo cual, en los siguientes apartados se describen los instrumentos de medición y se presentan investigaciones hechas tanto en México, como en el extranjero.

2.3. Medición de las prácticas de crianza parentales.

Desde la década de 1930, investigadores han desarrollado a un ritmo prolífico herramientas para la evaluación de las características y los procesos de la familia. Para evaluar el funcionamiento familiar se cuenta con algunos métodos como son: la observación de los miembros de la familia, la recopilación de información de cada uno de los miembros de la familia y la descripción de la interacción global de la familia, y la aplicación de cuestionarios y pruebas psicológicas (Atri & Zetune, 1993).

A partir de 1965 se ha incrementado el interés por estudiar a las familias como una estructura única y sistemas interaccionales, lo que resultó en un aumento de las medidas holísticas de funcionamiento y ajuste escolar (Bloom, 1977; citado en Villatoro et al., 1997).

Holden y Edwards (1989, citados en Bersabé, Fuentes & Motrico, 2001) enlistan una serie de críticas dirigidas a instrumentos de evaluación ya existentes. Refiriendo lo siguiente, en cuanto al contenido: a) la mayoría evalúan intenciones u opiniones de los padres en lugar de prácticas concretas; b) los ítems se formulan de forma genérica o en tercera persona, lo que los hace poco claros o ambiguos; es decir, los padres no expresan su comportamiento real con sus hijos. Por otra parte, en cuanto a los aspectos metodológicos: a) los cuestionarios no especifican las edades de los niños a los que van dirigidos, b) no dan información de sus propiedades psicométricas, ni de la escala de respuesta utilizada, c) en algunos casos, el número de ítems es excesivo y d) las pruebas recogen sólo la opinión de los padres, pero no la percepción que tienen los hijos del estilo educativo que reciben.

Rollins y Thomas (1979, citados en Villatoro et al., 1997) analizaron 106 estudios publicados y 129 disertaciones no publicadas de 1960 a 1974, referentes a la relación padres-hijos e identificaron dos variables que son críticas en la socialización de los niños: las técnicas de control parental y el apoyo parental. En la primera incluyen aspectos como la autonomía, la cohesión, el autoritarismo, la disciplina, la dominancia, la permisividad, el poder, el castigo, etc.; y en la segunda, la aceptación-rechazo, el afecto, la hostilidad, el calor, el amor, la negligencia, etc. Rohner y Pettengill (1985, citados en Villatoro et al., 1997) se refieren también a dos dimensiones que denominaron calor parental (aceptación-rechazo) y control parental (permisividad-restricción), como las dos dimensiones parentales más significativas

asociadas con las características de la personalidad de los individuos, y con muchos aspectos de las conductas expresivas individuales y culturales.

Varios investigadores se han dado a la tarea de retomar algunos instrumentos para fines de estudio y han encontrado resultados notables. Por decir, En Málaga, Bersabé et al. (2001) analizaron las propiedades psicométricas de dos escalas, *Escala de Afecto* (EA) y *Escala de Normas y Exigencias* (ENE), los investigadores contemplaron la reciprocidad de las relaciones evaluando los estilos educativos parentales desde dos perspectivas, la de los hijos y la de los padres. Ellos encontraron una baja concordancia entre las puntuaciones dadas por los hijos y los padres; de ahí, que sugieran la necesidad de evaluar los estilos educativos parentales desde ambas perspectivas.

En lo que se refiere a estilos parentales, se encuentran: la *Escala de Evaluación de Estilos Educativos* (4E) (Palacios, 1994) y el *Cuestionario Situacional de Metas y Prácticas Educativas* (Ceballos y Rodrigo, 1992); ambas dirigidas a los padres (citados en Bersabé et al., 2001), El *Parental Authority Questionnaire* (PAQ), con el cual se obtienen tres estilos educativos parentales: autoritario, autoritativo o democrático y permisivo (Buri, 1991, citado en Bersabé et al., 2001). Los siguientes dos instrumentos miden las dos principales variables de las conductas de crianza parentales - atención/afecto y control -; el *Parental Bonding Instrument* –cuidado y protección- (PBI) (Parker et al., 1979; en Livianos–Aldana y Rojo, 1999), y el cuestionario desarrollado inicialmente por Perris, Jacobsson, Lindström, von Knorring y Perris, (1980), *El Egna Minnen Beträffande Uppfostran* (EMBU), La *Escala de estilos parentales percibidos EMBU*, acrónimo de la expresión sueca “Los recuerdos de mi crianza”, consta de 81 reactivos que son asignados a 4 factores: rechazo, calidez emocional,

sobreprotección y persona favorita. Los hallazgos demuestran que a pesar de las características de los datos (retrospectivos), las escalas no ponen en peligro la confiabilidad y validez del instrumento.

El desarrollo del EMBU se da a partir de las investigaciones de Raskin et al. (1971) y de Jacobson et al. (1975) relacionadas con las experiencias a causa de la privación parental en pacientes depresivos (citados en Perris et al., 1980). El EMBU abarca las diez cualidades de las prácticas de crianza que definió Jacobsson et al. (en Romero, 2007): abuso (mal uso físico y verbal), privación (la privación de las cosas materiales), punitividad (el castigo dado debido a la ofensa), avergonzar (degradación por medio de la disciplina), rechazo (privación de amor), favoritismo hacia otras personas y/o hermanos (comportamiento punitivo, privación y/o rechazo en comparación con otros hermanos y/o personas), sobreprotección (temeroso y deseoso de seguridad de manera poco realista), involucramiento (abandonado o careciendo de aislamiento), tolerante (aceptación, de la situación o persona debido a sus particularidades e individualidad), y cariñoso (exposición demostrativa externa de afecto, calor, aceptación emocional y demostración de esta aceptación). Además, los autores incluyeron otras cuatro cualidades: favoritismo del sujeto sobre sus hermanos, funcionamiento orientado, sentimientos de culpabilidad, y estimulación, junto con dos preguntas referentes al rigor y consistencia del comportamiento de los padres. Se disminuyó el número de ítems en comparación con otros instrumentos, se optó por aumentar el número de alternativas de respuesta, y se elaboró una forma que permitiera responder tanto a las conductas de los padres y a la de las madres. La versión final del EMBU resultó en un cuestionario de autoevaluación que comprende 81 preguntas agrupadas en 15 subescalas y dos preguntas. Al realizar el análisis de los ítems, los padres obtuvieron calificaciones más altas en los ítems que

se refieren a la severidad, castigo, y un bajo grado de participación, mientras que las madres obtuvieron calificaciones más altas en los ítems que se refieren a la participación y el afecto. Así, las madres puntúan significativamente más alto en la mayoría de las subescalas y especialmente en sobreprotección, involucramiento, afecto y sentimientos de culpa. En cuanto a los factores, quedaron de la siguiente manera: el primero se refiere al control orientado a un buen rendimiento; el segundo –cercano a la dimensión de Schaefer- aceptación vs rechazo, es decir, un polo se refiere al comportamiento tolerante, cariñoso y estimulante, mientras que el otro se refiere a la privación de amor y rechazo; el tercer factor se refiere al favoritismo hacia los hermanos o hacia ellos mismo, y por último, el cuarto factor hace referencia a la variable de sobreprotección.

De las conclusiones de Perris et al, (1980) resaltan los resultados similares a Droppelman y Schaefer, (1963) y Raskin (1971) en cuanto a la percepción materna, pues su investigación viene a confirmar el hecho de que los padres son menos afectuosos y más controladores; mientras que las madres son más afectuosas y utilizan técnicas de control negativas y de control a través de la culpa, situación que parece ser coherente con los estereotipos culturales.

Arrindell, Emmelkamp, Brilman y Monsma (1983) evaluaron psicométricamente el EMBU en una muestra al azar y en diversas muestras clínicas. Se revelaron los cuatro factores: rechazo, calidez emocional, sobreprotección y persona favorita. En ambas muestras, las medidas de validez demostraron ser aceptables e independientes del sexo de los padres. Para que finalmente, sugieran que la característica retrospectiva de los datos no pone en peligro la confiabilidad y validez de la información por recuerdos defectuosos o falsos.

Por su parte, Gerlsma, Arrindell, van der Veen y Emmelkamp (1991) consideraron recuperar el cuestionario para adultos EMBU y elaborar una versión para adolescentes. Debido a la necesidad de contar con medidas equivalentes para adultos y adolescentes, los autores plantearon los siguientes objetivos, mantener la estructura dimensional del EMBU para adultos en adolescentes, analizar la confiabilidad y examinar la validez. Algunas consideraciones fueron: procurar una traducción holandesa aceptable y equiparable y mantener el formato de respuesta idéntico al de adultos. Finalmente, la versión para adolescentes se compuso de 54 ítems; 19 para rechazo, 19 para calidez emocional, 11 para sobreprotección y 5 para persona favorita. Así, después del análisis factorial encontraron que los factores de rechazo, calidez emocional, sobreprotección y persona favorita del denominado EMBU-A se relacionan con los factores originales; lo cual concuerda con las investigaciones con muestras pequeñas de sujetos españoles y húngaros, que han mostrado que los siguientes tres factores: rechazo, calidez y sobreprotección, son generalizables tanto para adolescentes como adultos. Sin embargo, en lo que respecta al cuarto factor, favoritismo, no se puede decir lo mismo, ya que se aclara que es una dimensión específica de la cultura. Mientras que los aspectos de confiabilidad y validez son alentadores. Los autores concluyeron que no se encontraron diferencias significativas e importantes en los resultados de acuerdo al sexo y la edad de los participantes. Pero, las madres fueron calificadas como más protectoras que los padres, hecho que se considera costumbre en culturas donde las madres son las encargadas del cuidado.

Investigaciones que han usado el EMBU se han realizado en varios países europeos; además, diferentes estudios han mostrado su estabilidad transcultural (Arrindell & Van der Ende, 1984; Arrindell et al., 1988; Arrindell et al., 1992, citados en Aluja et al., 2005).

Aguilar et al., (2007) hablan de las versiones adaptadas y traducidas para niños y adolescentes de España (Castro, Toro, Arrindell, van der Ende & Puig, 1990) y Holanda (Gerlsma et al., 1991); y por su parte, Castro et al., (1993) determinaron la estructura factorial del EMBU en una muestra de niños españoles de siete a doce años. Los resultados con respecto a la confiabilidad de las escalas correspondientes fueron satisfactorias. Aunque posteriormente, se reinterpretó la escala de sobreprotección por intentos de control.

El EMBU se ha utilizado en países como USA y Japón (Huang, Someya, Takahashi, Reist, & Tang, 1996) y China (Zhang, Song, & Zhang, 1993; Huang & Wang, 1994; citados en Palmer & Hollin, 1999). Los resultados sugieren que los padres americanos son similares a los de países europeos, mientras que los padres chinos y japoneses parecen ser cualitativamente diferentes. Específicamente, los padres japoneses parecen ser más distantes emocionalmente de sus hijos, en comparación con los hallazgos en las culturas occidentales.

En un estudio realizado por Mahtani, Rao, Bond, McBride-Chang, Fielding y Kennard (1998; citados en Romero, 2007) en una muestra de mujeres de Hong Kong sobre correlatos de personalidad de los estilos parentales encontraron que el control de la madre correlaciona negativamente con autoestima, relaciones armoniosas y salud percibida, mientras que la calidez emocional del padre correlaciona positivamente con relaciones armoniosas y salud percibida. Así mismo, Guohua Xia y Mingyi Quian (2001, citados en Romero, 2007) realizaron una investigación con 127 jóvenes chinos, encontraron que los estilos parentales – medidos con el EMBU- se asociaron con puntuaciones en salud percibida, y síntomas psicossomáticos se relacionaron significativamente con niveles altos de rechazo y negación

paterna, tendencia al castigo, sobreprotección y con niveles más bajos de calidez emocional y comprensión parental.

A partir de la escala original, Arrindell et al. (1999, citados en Romero, 2007), desarrollaron una versión corta del EMBU, así se conformó una escala de tres factores: rechazo, calidez emocional y protección, con 7, 6, y 9 ítems respectivamente, y un ítem sin escala. Los autores trabajaron en diferentes muestras para determinar correlaciones o diferencias internacionales. La confiabilidad y validez se examinó en una muestra de estudiantes de Italia, Hungría, Guatemala y Grecia. Los resultados arrojados en el estudio fueron satisfactorios ya que se determinó que la versión corta es un equivalente funcional de la primera versión del EMBU.

Los intentos por ahondar en la dinámica familiar han llevado a la elaboración de varios instrumentos; pues tan sólo, ya se ha establecido la influencia que tienen las prácticas parentales sobre el ajuste social y el comportamiento en la vida adulta –como la delincuencia y enfermedades mentales-. Palmer y Hollin (1999) emplearon el EMBU en una muestra de jóvenes ingleses, hombres delincuentes y, hombres y mujeres no delincuentes, con dos propósitos: ser los primeros en ofrecer cifras de una población inglesa habiendo utilizado este instrumento, y comparar las percepciones parentales de los delincuentes y no delincuentes con el fin de evaluar si el EMBU puede discriminar entre los dos. Los resultados mostraron que los hombres delincuentes percibieron a sus padres como más rechazantes, además, del rechazo materno y sobreprotección.

Markus, Lindhout, Boer, Hoogendijk y Arrindell (2003; en Romero, 2007) realizaron un estudio con una población holandesa de 824 niños de 7 a 13 años, para determinar si era

confiable trabajar con una versión modificada del EMBU –en cuanto al número de reactivos-.
Mediante un análisis factorial exploratorio y de segundo orden se confirmó la validez
psicométrica del instrumento.

2.3.1. Medición de estilos parentales en México –Cuestionario de patrones de autoridad parental (CPAP) y Escala de estilos parentales percibidos (EMBU) para niños españoles-

Es imprescindible considerar instrumentos que reflejen las dimensiones de crianza parentales. Sin embargo, la mayoría de los instrumentos que evalúan a la familia provienen del extranjero. Por su parte, en México ha existido una aproximación al análisis, validación y construcción de instrumentos para evaluar los estilos parentales.

Sánchez-Sosa y Hernández-Guzmán (1992), Sánchez-Sosa, et al., (1992) utilizaron el *Inventario de Salud, Estilos de Vida y Comportamiento (SEVIC)*; instrumento compuesto por 216 reactivos; explora problemas psicológicos, factores o estilos familiares de crianza y desarrollo del individuo y datos sociodemográficos; en donde encontraron que la función paterna juega un papel central en el desarrollo de episodios agudos de ansiedad severa, además de que el ejercicio de prácticas autoritarias se relacionan con deficiencias en el desarrollo moral e intelectual, baja autoestima, desadaptación social y desajuste emocional.

En su tesis doctoral, Vallejo (2002) adaptó y validó el cuestionario de Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling (1992) para evaluar los estilos de paternidad, en un grupo de jóvenes totonacas, en donde encontró que el desempeño escolar está relacionado con las acciones de la madre en apoyo a su disciplina, aprendizaje y autonomía.

Con el fin de evaluar el impacto de los estilos parentales y el género sobre varias medidas de competencia escolar, desempeño social, desórdenes afectivos y problemas de conducta, en una muestra de estudiantes de bachillerato de una escuela pública, Aguilar,

Valencia y Romero (2007, capítulo 1) a partir de los enfoques de Baumrind y Buri (1991, citados en Aguilar et al., 2007), desarrollaron el *Cuestionario de Patrones de Autoridad Parental* (CPAP) para adolescentes mexicanos. Dicho instrumento describe las actitudes y conductas características de los cuatro estilos: autoritativo, permisivo, autoritario y negligente; logrando demostrar su confiabilidad y validez. De tal forma, que encontraron efectos significativos de los estilos y el género sobre competencia académica, evitación al trabajo, dependencia y mala conducta escolar; además, de efectos significativos sólo de los estilos sobre orientación a la escuela, depresión y autoconfianza, y únicamente del género sobre el promedio de calificaciones y adicciones. Es decir, los jóvenes que caracterizan a sus padres como autoritativos o permisivos presentaron niveles altos en competencia académica, orientación a la escuela, orientación al trabajo y autoconfianza, en comparación con los de hogares negligentes.

Aguilar, Valencia, Martínez, Romero y Lemus (Aguilar et al., 2007, capítulo 2) con el propósito de descartar efectos de madurez personal, extendieron la investigación anterior a estudiantes universitarios -de las carreras de contaduría y administración en el D. F.-. Elaboraron un cuestionario con escalas como el CPAP, y otras de desarrollo psicosocial y conductuales. Los objetivos fueron determinar las relaciones entre los estilos parentales de ambos padres tanto separados como agrupados y las medidas de desarrollo psicosocial, y evaluar los efectos de género sobre las mismas variables. Así, los estilos autoritativo y permisivo se asocian con mejores niveles de desempeño en todas las variables consideradas, mientras que el estilo negligente se relaciona con niveles más bajos y el autoritario se ubica en una posición un poco mejor, ya que lo supera significativamente en autoconfianza. Los resultados indicaron efectos significativos de los estilos de ambos padres sobre autoconfianza,

depresión y autoestima, así como efectos del estilo del padre sobre competencia académica y del estilo de la madre sobre morosidad, y el género presentó efectos significativos sobre depresión, evitación y consumo de alcohol.

Con el propósito de analizar las interrelaciones entre los estilos parentales (CPAP) y diferentes áreas de desarrollo del adolescente –bienestar, armonía, problemas de conducta y salud, -. Aguilar, Sarmiento, Valencia y Romero (Aguilar et al., 2007, capítulo 3) realizaron diversos análisis y elaboraron un modelo explicativo de bienestar y las variables relacionadas. Así, los estilos parentales tuvieron efectos significativos sobre todas las medidas de ajuste y competencia. Los jóvenes que caracterizaron a ambos padres como autoritativos tuvieron niveles más adecuados en bienestar y evitación del trabajo que quienes los describieron como autoritarios; también mostraron mejores niveles en salud, bienestar, evitación del trabajo y autoestima que quienes los consideraron negligentes y autoritarios. También, la percepción de la madre es más favorable que la del padre en los patrones autoritativo y negligente. En el modelo, el bienestar se relacionó directamente y en forma significativa con el patrón autoritativo paterno, la armonía y la autoestima, e indirectamente con el mismo estilo paterno y la armonía.

A partir de las conclusiones de Chao (2001) y de Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling (1992, citados en Aguilar et al., 2007) en las que se sugieren que el contenido y el impacto de los estilos parentales están influidos por los valores dominantes en cada cultura, Aguilar, Valencia, Sarmiento y Cázares (Aguilar et al., 2007, capítulo 4) pusieron a prueba y demostraron que los adolescentes mexicanos percibieron las formas moderadas de control y supervisión como expresiones de afecto y cuidado de sus padres; además encontraron, que los

estilos parentales evaluados con el cuestionario basado en el enfoque de Buri, presentaron niveles más altos de validez que el instrumento basado en la perspectiva de Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991, en Aguilar et al., 2007).

Sarmiento y Aguilar (Aguilar et al., 2007, capítulo 5) con datos de alumnos de una preparatoria pública, elaboraron un modelo estructural de motivación de logro, en el cual, la satisfacción familiar destaca, ya que a través de ella, los estilos autorizativo y negligente y la percepción positiva impactan a la motivación de logro, a la motivación intrínseca y a la autoeficacia. Es decir, se demuestra cómo las variables familiares impactan indirectamente a las variables motivacionales; así como también, la relación directa de la motivación intrínseca y de la autoeficacia, con la motivación de logro.

En una muestra de estudiantes de secundaria, Aguilar, Sarmiento, Valencia y Romero (Aguilar et al., 2007, capítulo 6), analizaron las relaciones de los estilos de crianza y la percepción de los padres con la motivación escolar, el interés recreativo y la autoestima. Aplicaron la Escala de Estilos Parentales percibidos EMBU para niños españoles (Castro, Toro, van Der Ende & Arrindell, 1993, citados en Aguilar et al., 2007) –se le hicieron modificaciones menores en algunos términos y expresiones- y otras de ajuste social y escolar. Elaboraron un modelo estructural que corroboró las hipótesis acerca del impacto de las variables escolares y familiares sobre la autoestima, así como la preponderancia de la imagen materna sobre la paterna.

Con el propósito de analizar las relaciones de los estilos de crianza, los conflictos padre-hijo y el involucramiento parental con la motivación escolar, Aguilar, Valencia y Lemus (Aguilar et al., 2007, capítulo 7) en una muestra de estudiantes de secundaria del

Estado de México, aplicaron lo siguiente: la Escala de Estilos Parentales EMBU, el Cuestionario de Motivación Intrínseca de Aguilar, Valencia y Martínez (2001-2002), la Escala de Percepción Parental (Aguilar et al., 2007), la Escala de Conflictos (Parra & Oliva, 2002; citados en Aguilar et al., 2007) –en la cual se eliminaron cuatro reactivos relacionados con la política y la religión, y se añadieron dos reactivos, uno relacionado con el dinero y otro con el alcohol y tabaco-; a la vez, de que elaboraron la Escala de Involucramiento Parental, que comprende nueve reactivos que expresan diferentes actitudes y comportamientos del padre/madre hacia el trabajo escolar del hijo. Finalmente, se elaboró un modelo estructural que corroboró la hipótesis acerca del impacto de la frecuencia de conflictos y el involucramiento materno sobre la motivación escolar, así como la hipótesis acerca de la función mediadora de dichas variables con respecto a la relación entre los estilos de crianza y la motivación escolar.

En su tesis de licenciatura, Romero (2007) en una muestra de estudiantes de secundaria, comparó la consistencia interna de dos instrumentos: la Escala de Estilos Parentales EMBU, desarrollada por Perris et al. (1980) y el Cuestionario de Patrones de Autoridad Parental (CPAP), desarrollada por Aguilar et al., (2007); encontrando valores del coeficiente alfa satisfactorios en la Escala de Estilos Parentales EMBU; del análisis de regresión resultaron validas como predictores de la percepción materna, las escalas de calidez emocional y de rechazo materno del EMBU y negligencia materna del CPAP. Así, las diferencias encontradas entre papás y mamás en las escalas dan puntajes más altos a la madre en varias de las subescalas.

Por su parte, en su tesis, Márquez (2007) exploró las percepciones familiares y parentales que mediarían entre el estatus socioeconómico y el rendimiento académico y la aceptación de pares como componentes del ajuste académico-social; adaptó y validó los instrumentos: clima social familiar (FES) y de los estilos de crianza (EMBU-I). A partir del modelo estructural corroboró que el rendimiento verbal se relacionó directamente con la calidez materna y con la organización familiar e indirectamente la implicación de la madre en los estudios y la cohesión, ambos mediante la organización.

En lo que corresponde a la presente investigación, se evaluó la percepción que tienen los hijos de los comportamientos educativos de sus padres, a través del EMBU.

CAPITULO III

Efectos de los estilos parentales sobre el desarrollo

psicosocial y escolar en adolescentes

1. Investigaciones sobre estilos-prácticas parentales y rendimiento

A lo largo del presente capítulo se ha describirá el comportamiento tanto de los padres como de los hijos en lo que respecta a los **estilos parentales**. Para Quintana (1993) las prácticas educativas paternas son evaluadas positivamente cuando producen en los hijos efectos personalizados positivos como a) la formación de un autoconcepto equilibrado, realista y positivo, b) un yo fuerte, capaz de valerse por sí mismo, convicciones personales fuertes, autorregulación, autodominio, interdependencia interior y creatividad, c) competencia social o prosocial y d) disposición al esfuerzo personal, a la autosuperación, al rendimiento y al motivo de logro.

Un estudio sobre el impacto de las prácticas parentales acerca del desempeño escolar de adolescentes indicó que la influencia del nivel de prácticas autorizativas sobre el rendimiento académico es mediado por el interés (involvement) académico parental (Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992; citados en Aguilar et al., 2007).

Para Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraileigh (1978; citados en Morotilla, 2002) si los padres muestran estilos de crianza regidos por el razonamiento o una mezcla de éste con autoritario, los hijos puntuarán alto en madurez social y a su vez mostrarán

rendimiento escolar alto; y al contrario, cuando se presentan estilos de crianza autoritarios o permisivos.

En el mismo sentido, para Steinberg, Elmen y Mounts (1989; citados en Morotilla, 2002) la autonomía y la autorrealización de los hijos son efecto del estilo de crianza. Si los alumnos identifican a sus padres como garantizadores de autonomía, con control firme, pero que permiten la negociación de reglas, tienden a mostrar índices altos en autonomía, aceptación y autorregulación, entonces mostrarán un rendimiento escolar alto. A diferencia de los alumnos que identifiquen a sus padres con otras características.

En una investigación con alumnos de secundaria, Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991, citados en Kimmel & Weiner, 1998) revelaron que los pertenecientes a familias autoritarias mostraban significativamente más confianza en sí mismos, competencia social y una actitud positiva hacia el trabajo y a la escuela, obtenían mejores notas, así como menos problemas relacionados con su conducta (mal comportamiento escolar, consumo de drogas, delincuencia) o con la sensación de bienestar (ansiedad, tensión o quejas somáticas) en comparación con aquellos cuyos padres eran negligentes. Añaden por supuesto, que los adolescentes criados por padres con autoridad y afecto son más competentes socialmente y en el aula tienen más confianza en sus capacidades y es menos probable que se sientan mal o que se metan en líos.

El estilo de crianza de los padres regido por el razonamiento, pero especialmente la madre, si se caracteriza por estimular la independencia, autonomía y autoconfianza, sus hijos puntuarán alto en la evaluación de estas habilidades y un alto rendimiento académico. A

diferencia de mostrar otros estilos de crianza, el efecto sobre el rendimiento escolar es muy significativo, mostrándose bajo.

Aguilar et al., (2004) mostraron que los estudiantes que percibían a sus padres como autorizativos (altos en involucramiento y supervisión) o permisivos tendían a obtener puntuaciones mayores en orientación hacia la escuela y puntuaciones menores en mala conducta escolar que quienes describían a sus padres como negligentes.

Peregrina, Cruz y Casanova (2002) y Covadonga (2001) (citados en Vargas, 2005) mencionan que los adolescentes que perciben a sus padres como democráticos y permisivos hacen referencia a un entorno emocional equilibrado, disciplina basada en el razonamiento, calidad en las relaciones con padres y profesores, obtención de mayores puntajes escolares y a su vez los mismos adolescentes se consideran a sí mismos más competentes en el ámbito cognitivo, con mayor motivación intrínseca y muestran mayor preferencia por tareas que implican retos.

Laluzza y Crespo (2003) señalan investigaciones en las que adolescentes cuyas *relaciones intrafamiliares* carecen de dos habilidades - sensibilidad a las demandas y necesidades de sus hijos y la exigencia o capacidad para orientar hacia metas evolutivas - poseen los más bajos niveles de competencia y el más alto nivel de problemas de conducta (Holmberck, Parkoff & BrooksGunn, 1995, citados en Perinat, 2003).

Por otra parte, autores como Barrera y Kerdel (1987) explican que numerosos estudios han puesto de manifiesto la influencia del ambiente familiar y de las condiciones socioeconómicas y culturales, así como de las relaciones intrafamiliares del joven, sobre el

éxito o el fracaso educacional y claro está para estos, que habrá diferencias constitucionales aun entre individuos de una misma familia en cuanto a capacidad de aprendizaje; y han expresado que lo que más interviene en el fracaso escolar es el inadecuado clima emocional que haya tenido y tenga el hogar y las relaciones intrafamiliares distorsionadas (entre los padres, entre padres e hijos, o entre los propios hijos).

Para Henderson (1981, citado en Sosa, 2002) la suma de variables (como la colonia donde se vive, el valor que se le da a la educación, el tipo de comida, el entretenimiento, cantidad y naturaleza de la lectura y el gusto por ella, así como las prácticas de crianza de los padres) contenidas en los aspectos socioeconómicos limita su utilidad como un factor que explique el rendimiento escolar por sí mismo. El factor socioeconómico, por lo tanto es una variable que afecta pero no es determinante del desempeño de los sujetos en el ámbito académico.

Por ejemplo, Keeves (1974; citado en Martínez, 1996) encontró que las características estructurales familiares (configuración familiar, nivel de estudios y ocupacional de los padres) no influían directamente sobre el rendimiento de los alumnos de enseñanza secundaria ni en ciencias ni en matemáticas, pero sí contribuían significativamente a la explicación de las actitudes familiares que, a su vez, explicaban las prácticas familiares, y éstas el rendimiento final del alumno en ciencias.

Investigaciones han demostrado que el involucramiento y el aliento parental es el mediador principal del sólido nexo establecido entre la clase social del estudiante y el desempeño académico (Sewell & Hauser, 1980; citados en Aguilar et al., 2007).

De lo expuesto en párrafos anteriores se puede decir que los estilos de crianza paternos autoritarios, autorizativos o democráticos suelen estar relacionados con un alto rendimiento escolar en contraposición con el estilo negligente, es decir padres que estimulan la autonomía, el control y la autoridad, la negociación, y el afecto, fomentan el buen desempeño escolar, que a su vez, promueve la motivación intrínseca de los estudiantes. En suma, los estudios antes mencionados muestran tanto la importancia como la influencia que tienen los estilos y prácticas parentales y el poder que los padres tienen sobre la educación.

2. Involucramiento parental y su relación con el rendimiento escolar

Brueckener (1980; citado en Aguilar y Cruz, 2001) nombra algunos factores determinantes del rendimiento escolar: a) intelectuales, como el CI o una limitación mental en el individuo, b) neurológicos, cualquier alteración en el sistema nervioso central que pueda influir en el aprendizaje, a causa de problemas en la memoria, percepción, coordinación, estado sensorial, etc., c) físicos y psicológicos, es decir la salud general del individuo, tanto física como psicológica, la adecuada nutrición, las necesidades básicamente cubiertas o estado emocional estable, y d) los factores ambientales, como la escuela, amigos, medio socioeconómico y cultural, y la familia; ésta última factor de estudio en esta investigación como determinante en el desarrollo adolescente.

La participación de los padres en la escuela es un elemento importante de acercamiento y entendimiento entre padres y profesores y se considera como una forma de enriquecer y facilitar el proceso de aprendizaje de los hijos, ya que lleva a la consecución de una meta en común: “la formación integral del alumno” (Martínez, 1996).

Varios investigadores han buscado la influencia del ambiente familiar en el éxito escolar de los alumnos, y han señalado por ejemplo, que el tiempo que los estudiantes dedican a hacer la tarea, el interés y apoyo que brindan los padres en regular las actividades escolares y extraescolares tienen un efecto significativo sobre el rendimiento escolar (Chen & Stevenson, 1989; Fehrmann, Keith, Reimers 1987; Hoover, Dempsey, Bassler & Brissiler, 1992; Keith, 1982; Peng & Writh, 1994; citados en Morotilla, 2002).

En una investigación, Henderson (1989:3-4, citado en Martínez, 1996) analizó el ambiente familiar antes y después de que sus hijos iniciaran la edad escolar, para evaluar los cambios que se experimentan en éste y observar los efectos que ejercen los programas de apoyo en actividades escolares dirigidos a los padres, y concluyó:

En general, estos estudios encuentran que creando un ambiente de aprendizaje positivo en el hogar, incluyendo actitudes positivas que alienten a la educación y altas expectativas de éxito en los niños, se tendrá un impacto poderoso en el logro estudiantil. Sin excepción, estudiantes talentosos por ejemplo, casi siempre tienen padres que son entusiastas, involucrados en varios aspectos de su desarrollo (p. 132).

Fraser (1959; citado en Martínez, 1996) realizó una investigación con 408 australianos, estudiantes de secundaria; dedujo que el ambiente familiar estaba más

relacionado con el rendimiento escolar que con el nivel intelectual (los ingresos económicos, los desequilibrios familiares, las actitudes de los padres hacia la educación y las aspiraciones educacionales para sus hijos eran las más asociadas al rendimiento escolar).

Por lo anterior, es importante considerar aquellas relaciones inherentes al sistema familiar y las derivaciones que de ellas resultan. Una característica de los padres es el **involucramiento parental** y se refiere a las actitudes y comportamientos del padre/madre hacia el trabajo escolar del hijo (Aguilar et al., 2007).

A pesar de que este estudio está dirigido a alumnos de secundaria, es imprescindible revisar investigaciones que abordan el tema desde una edad muy temprana; cómo es que el ambiente, la interacción y la educación de la familia influyen a lo largo de su crecimiento, desde su niñez a su adolescencia.

Para Brueckner y Bond (1986) actitud e interés de los padres hacia la escuela y el trabajo escolar de sus hijos son dos factores determinantes, el primero influye sobre el éxito o fracaso y el segundo hará comprender y sentir la importancia de su aprendizaje al niño; así mismo es deber de los padres estimular a sus hijos, evitando ejercer una excesiva presión y toda crítica negativa.

Douglas, Ross y Simpson (1968; citados en Martínez, 1996) realizaron un estudio longitudinal en Gran Bretaña y encontraron que el interés de los padres por los estudios de sus hijos ejercía una influencia mayor en el rendimiento que los factores ambientales; también, en los alumnos de clase media las actitudes de los padres hacia la educación influían más que en

los de clase baja, afirmando que los resultados se mantuvieron durante toda la enseñanza secundaria de estos alumnos.

Según Morrow y Wilson (1961; citados en Morotilla, 2002) la actitud de los hijos con referencia a la escuela, el maestro y actividades culturales, está mediado por el tipo de relaciones familiares. Si los padres se involucran con sus hijos, son más afectuosos con ellos y aprueban sus actividades, no presionando sobre su rendimiento escolar, entonces tienden a mostrar un rendimiento escolar alto. Si presenta una conducta severa y restrictiva poco tolerante, los jóvenes presentan bajo rendimiento escolar.

En su tesis, Sosa (2002) expone la investigación de Kistner y Torgensen y Tollison, Palmer y Stowe (citados en Lyytenen, Rasku-Puttonen, Poikkeus, Laakso & Ahonen, 1994) donde mencionan que la tendencia de los padres a intervenir en el desempeño de sus hijos o a expresar expectativas y evaluaciones negativas de éstos últimos, puede alimentar la dependencia de los hijos, la falta de esfuerzo o la evitación de tareas que reten su capacidad; además de provocar la baja motivación del niño.

Por otra parte, para Aguario y Suares (1984; citados en Morotilla, 2002) la actividad laboral del padre está relacionada con el interés en las actividades escolares de sus hijos y las aspiraciones vocacionales. Si los padres muestran interés en las actividades escolares de los hijos, además de mostrar interés en las actividades culturales, así como valorar las ocupaciones de tipo profesional, los hijos mostrarán un rendimiento escolar alto y aspiraciones de tipo profesional.

Vargas (2005) refiere a Krasnow (1990, citado en Garduño & Cervantes, 1995) puesto que, considera importante la colaboración de los padres, ya que, su interés, comunicación y apoyo repercuten en el logro de los objetivos escolares. Así mismo, a Rich (1985) pues, afirma que los alumnos con este tipo de familias tienen una mejor actitud hacia los estudios, mejor asistencia, mejoría en los hábitos de estudio, así como decremento en la probabilidad de deserción.

Becher (1984; citado en Martínez, 1996) encontró que los padres de los alumnos con mayor rendimiento usaban un lenguaje complejo, interactuaban frecuentemente con sus hijos, actuaban como modelos de aprendizaje y de logro, se percibían a sí mismos capaces de ayudarles en sus tareas escolares, les reforzaban sus aprendizajes, les enseñaban estrategias para resolver problemas, y sostenían altas expectativas educativas para sus hijos.

Baker y Stevenson (1987; citados en Sosa, 2002) examinaron si el nivel educativo de las madres estaba relacionado con la forma y el grado de involucramiento de los padres en la supervisión de la educación de los niños, se encontró que las madres con mayor educación sabían más acerca del desempeño de sus hijos en la escuela, tenía más contacto con los maestros y eran más proclives a actuar cuando fuera necesario para mejorar el desempeño de sus hijos en la escuela.

Zellman y Waterman (1998, citados en Sosa, 2002) reportan que el involucramiento de los padres en la escuela, afecta la naturaleza de la interacción padre-hijo y se relaciona con el grado en que el niño se adapta positivamente a la influencia de los padres; es decir, los autores afirman: lo que los padres hacen importa para entender y predecir los logros académicos. El entusiasmo por parte del padre al involucrarse en las tareas y problemas

escolares de su hijo (conductas como ayudar en la tarea, visitar la escuela, preocuparse por sus calificaciones, etc.) puede incentivar al niño hacia el logro y el éxito. En contraste, cuando se da una interacción negativa y limitada entre padre e hijo, con mensajes críticos por parte del padre se favorece poco un sentido de eficacia académica en el niño, llevándolo a no querer complacer al padre para hacer bien las cosas en la escuela.

Dornbusch et al. (1989b; citados en Martínez, 1996), en un estudio sobre la toma de decisiones (elección de la ropa, de amigos, de horario de regreso a casa, elección de asignaturas optativas, edad para abandonar los estudios, etc.) encuentra que éstas, tomadas conjuntamente entre padres e hijos a través de un proceso de dialogo son más propias de las clases medias, donde los padres muestran un estilo educativo autoritario, así, lo sobresaliente es que las decisiones están asociadas a niveles de rendimiento escolar más altos que los obtenidos por los hijos cuyas familias toman decisiones unidireccionales, ya sea por parte de los padres o por parte de los hijos.

Bradley, Caldwell y Rock (1988; citados en Sosa, 2002), señalan que es muy importante la participación parental en todas las etapas del desarrollo del niño y el adolescente. Ellos evaluaron el ambiente del hogar de niños cuando eran infantes y durante la niñez media y reportan lo siguiente: La consistencia en la participación de los padres se vinculó con el comportamiento y el aprovechamiento del niño en la escuela; el clima emocional del hogar contemporáneo se correlaciona con el desempeño en las matemáticas; cuando la familia realiza actividades estimulantes, y cuando los padres arreglan la participación de sus hijos en actividades sociales y culturales el rendimiento académico del

alumno es mejor y según sus maestros se orientan más a la tarea y se adaptan mejor al ambiente escolar.

En un estudio longitudinal que involucraba padres, se comparaba la eficacia de 11 programas dirigidos a niños negros y a otros de clase social baja; mostraron que la intervención de los padres en el centro (refiriéndose a la escuela) cuando están en edad preescolar y en los primeros años de escolarización produce efectos altamente beneficiosos en los aspectos académico, intelectual y actitudinal; 16 años después los alumnos superaban a los “controles” en puntuaciones de tests de rendimiento e inteligencia, además de que mejoraban sus actitudes hacia el aprendizaje y sus madres desarrollaban aspiraciones educativas más elevadas para ellos (Lazar & Darlington, 1978; Becher, 1984; citados en Martínez, 1996).

El grado de involucramiento de los padres en la educación de los hijos se ha asociado con la motivación escolar de niños y adolescentes. Pelegrina, García-Linares y Casanova (2003, citados en Aguilar et al., 2007) encontraron que la aceptación y el involucramiento parental contribuyen significativamente a la orientación motivacional de pre-adolescentes y adolescentes.

García y Campos (2004) refieren a Papalia, pues realizó un estudio a más de 30,000 alumnos de último año de secundaria en más de 1000 planteles, con lo cual demostró que los estudiantes con mejores calificaciones tienden a ser aquellos cuyos padres estuvieron más vinculados a la vida de sus niños, verificando la importancia de la interacción padre-hijo, a mayor vinculación del padre, mejor será el resultado académico de sus hijos.

Belsky et al. (1984, citados en Musitu et al., 1996) mencionan que cuidados parentales -como el nivel de afectividad, la estimulación, la sensibilidad, etc.- facilitan la competencia cognitivo-motivacional y un desarrollo socioemotivo, es decir, sugieren que en la medida que la paternidad esté armonizada con las capacidades del hijo y con las tareas del desarrollo, éste se encontrará más predispuesto a manifestar seguridad emocional, conductas independientes, competencia social y logros intelectuales adecuados.

Según González et al., (1998, citados en Aguilar & Cruz, 2001), el apoyo familiar indicado por el afecto de los padres, el tiempo de dedicación a sus hijos y el interés por conocer a sus maestros afectan de manera positiva el esfuerzo escolar. Así mismo, el interés de los padres y las facilidades que el hogar brinda para la realización del trabajo escolar, la aceptación y el afecto demostrado por el padre, el nivel educativo de la madre y la calidad de vivienda familiar propician el adecuado rendimiento escolar.

En un estudio sobre la percepción que tienen los niños de sus padres, su motivación y su ejecución en la escuela (medida por las calificaciones y por la ejecución en pruebas estandarizadas), Grolnick, Ryan y Deci (1991; citados en Aguilar et al., 2007) encontraron que el apoyo materno a la autonomía y el involucramiento de la madre estuvieron relacionados positivamente con las variables motivacionales: competencia percibida, el control y las percepciones de autonomía, mientras que el apoyo paterno a la autonomía y el involucramiento se asociaron solo con competencia percibida y autonomía.

Para Rollins y Thomas (1979), Maccoby (1980), Argyle y Henderson (1985) (citados en Martínez, 1996), el apoyo y cariño están implicados en el desarrollo de competencias y

actitudes; es decir, niveles altos están asociados con alto autoconcepto académico, aptitudes cognitivas, éxito académico y capacidad de autocontrol.

Para Ma. E. Jiménez (1994), si la madre del niño manifiesta tener una disciplina firme y razonada, además de proveer apoyo a su hijo en las actividades escolares promueve la autonomía y autoconfianza, entonces el niño mostrará un rendimiento escolar alto; si la conducta de la madre es impositiva y coercitiva, el rendimiento escolar de su hijo será bajo. La posibilidad de que el niño exprese sus ideas, sentimientos y problemas a la madre, también se correlaciona con el tipo de disciplina que ejerce.

Refiriéndose a la relación padre-hijo, Becker (1964) señaló que el alto rendimiento estaba asociado con un alto apoyo y un fuerte intento de control paternos. También, en otros estudios, para Becker (1964) y Baumrind (1972) (citados en Musitu et al., 1996), las conductas asociadas con alto rendimiento eran alto apoyo y alto control, considerando ciertas restricciones en el caso de las chicas o familias con deficiencias estructurales.

Mientras que en caso contrario, para Walters y Stinnett (1971, citados en Musitu et al., 1996) el apoyo paterno y el bajo intento de control se mantenían asociados al alto rendimiento escolar.

Para Rollins y Thomas (1979, citados en Musitu et al., 1996) en el caso de las *chicas*, *cuanto mayor es el intento de control parental, mayor es el rendimiento académico*, y para los chicos, cuanto menores son los intentos de control, mayor es el logro académico, mientras que si el apoyo parental es bajo, a mayor intento de control menor es el rendimiento académico.

Para Peterson y Rollins (1987, citados en Rice, 1997) la falta de apoyo tiene como consecuencia: baja autoestima, pobre rendimiento escolar, conducta impulsiva, pobre adaptación social y conducta desviada y antisocial, o delincuencia. Así mismo, la atención que los adolescentes obtienen de sus padres depende en parte del orden de nacimiento y el espacio de tiempo entre los hijos. Los hijos quienes nacen en medio expresan sentirse “maltratados” en términos de reglas y regulaciones de la familia y defraudados con la atención y apoyo.

Las investigaciones relatadas con anterioridad demuestran que el involucramiento parental compuesto por el interés, el apoyo, altas expectativas y comunicación; en fin, actitudes y comportamientos positivos de los padres hacia las actividades escolares y extraescolares del hijo están íntimamente relacionados con el rendimiento escolar alto y las aspiraciones educativas; además de que también está demostrado que el grado de involucramiento parental se relaciona con la motivación escolar. Ahora corresponde describir la relación entre conflicto y el desarrollo adolescente.

3. Implicación de las relaciones de conflicto entre padres e hijos

Cuando se llega a la adolescencia, las relaciones cambian; algunos adolescentes se llevan bien con sus padres, mientras que otros se enfrentan continuamente, cualquier tema se convierte en un conflicto familiar (Trianes & Gallardo, 2001). En opinión de Hopkins, 1986; citado en Kimmel & Weiner, 1998), las relaciones del adolescente con su familia sufren un distanciamiento y enfriamiento, y es así, como enlistan las posibles razones:

- a) Diferencia de edad significativa, que supone la existencia de pensamientos distintos de valores, gustos, creencias, conductas, mayor autonomía, y privilegios.
- b) Al ser miembros familiares que nacieron en distintas épocas, es factible el enfrentamiento actitudinal entre todos ellos.
- c) Aumento de la influencia del grupo de amigos.
- d) Problemas emocionales y conductuales, incentivados por las posturas contradictorias existentes con la autonomía, el goce de privilegios y el consumo de alcohol, drogas y fracaso escolar.

Para Gimeno (1999) el conflicto es una situación de enfrentamiento interpersonal, en donde cada persona trata de mantener su punto de vista, su conducta o sus intereses, ante la oposición de alguna de las otras; conlleva tensión, angustia, sentimientos de impotencia, depresión, rencor, rabia y hostilidad latente o manifiesta; el conflicto puede considerarse como natural o positivo, o como una amenaza. El conflicto puede ser percibido como un indicador de disfuncionalidad familiar y como una manifestación de falta de afecto o de madurez entre los miembros de la familia; lo que facilita la resolución adecuada del conflicto son: el afrontamiento directo y la comunicación abierta en la que cooperativamente participen todos los implicados. Entre las cualidades positivas del conflicto están el saber perder, tolerar la frustración, ponerse en la perspectiva del otro, perder el miedo a expresarse libremente, confiar en que la solución es posible, persistir en la búsqueda de soluciones, habilidades sociales, control emocional y manejo del estrés.

En una investigación sobre los motivos de tensión familiar, se han detectado varios: Olson (1991; citado en Gimeno, 1999), indica que su incidencia varía en cada etapa del ciclo de vida familiar: a) situaciones intrafamiliares, como el tiempo que pasa el padre fuera del hogar, conflictos conyugales, tareas inacabadas; b) situaciones financieras negativas; c) situaciones familiares y de trabajo; d) enfermedades; e) desavenencias conyugales; f) embarazos; y g) transiciones de la familia. Gimeno (1999) las complementa, enumerando los tipos de conflictos relevantes en la vida familiar:

1. *Cuestionamiento de normas*. El conflicto surge cuando alguna norma que regula la vida familiar queda transgredida o cuestionada por algún miembro; para esto, recomienda los siguientes pasos: a) clarificar cuál es la norma subyacente al conflicto, si es implícita o explícita y si es conocida por todos, b) el nivel de exigencia asociado a esa norma, pues su rigidez desorienta, facilita la trasgresión y bloquea su interiorización y c) observar la funcionalidad de la norma, su utilidad dentro de la familia, es decir, a qué objetivos, necesidades y valores trata de dar respuesta.
2. *Conflictos sobre valores*. Cuando los conflictos afectan a principios básicos son más difíciles de resolver porque el mero hecho de cuestionarlos afecta el sentido de la vida en que se apoya la familia y ésta se desestabiliza.
3. *Conflictos sobre el sistema de creencias y mitos*.
4. *Conflictos sobre comunicación*.
5. *Conflictos de aproximación/distanciamiento*. Los conflictos de aproximación-distanciamiento surgen cuando la familia mantiene o impone un nivel de distancia que no es aceptado por otros miembros. Porque necesitan más intimidad y se

sienten invadidos por los otros, (hay una amenaza a la intimidad y a la identidad personal); o bien porque necesitan más proximidad, más afecto y protección, y la familia no puede o no sabe darla (hay una experiencia de soledad y de falta de afecto y comunicación). Lo relevante es que en la adolescencia, los hijos suelen plantear la necesidad de mayor distanciamiento, cuando el desarrollo individual y la clarificación de la propia identidad requieren de más autonomía.

En su investigación, Vallejo (2002) cita a Smetana (1995b) pues sugiere que las variaciones entre las fronteras de los dominios personal y convencional pueden ser la base de la intensidad, frecuencia y tipo de conflicto entre padres e hijos. Así mismo, Vallejo (2002) presenta la definición de **conflicto** de Shantz (1987) “la conducta de uno de los dos miembros de la diada que es incongruente con las metas, expectativas y los deseos del otro miembro y que ocasiona una oposición mutua” (citado en Collins, Laursen, Mortensen, Luebker & Ferrerira, 1997, p. 180).

Las características del conflicto que se han investigado son: la frecuencia, intensidad, personas con las que ocurre, efectos en las relaciones interpersonales, formas de resolverlos y consecuencias (Collins & Repinski, 1994; Fuligni & Eccles, 1993; Montemayor, 1982; Perry, Perry & Kennedy, 1992; Silverberg & Steinberg, 1990; Steinberg, 1990; citados en Vallejo, 2002).

Varios autores, manifiestan un incremento de conflictos al inicio de la adolescencia y a mediados de la misma (Douvan & Adelson, 1966; Hill, 1987, 1988; Montemayor, 1982; Powers Hauser & Kilm, 1989, Steinberg, 1981, 1990; citados en Vallejo, 2002).

Sin embargo, los conflictos más frecuentes ocurren con la madre, seguidos de los que ocurren con las (os) hermanas (os), compañeras (os), pareja romántica, con el padre y por último los que ocurren con adultos que no pertenecen a la familia; mientras que los conflictos con los padres están más relacionados con la búsqueda de la autonomía, retos a la autoridad y la responsabilidad; en estos conflictos es más frecuente que se use la coerción y la forma de resolverlos sea a través de ceder a lo que el otro quiere ó que los padres hagan valer su poder, la negociación en este tipo de conflictos se presenta en muy pocos casos.

Aguilar et al., (2007) refieren información relevante como la de Forehand, Long, Brody y Fauber (1986) en la que los conflictos entre padres y adolescentes se han asociado con problemas de conducta y desempeño académico; Shek (1997b) encontró en adolescentes chinos que, quienes tenían problemas con sus padres tendían a presentar conducta escolar deficiente.

En un estudio con una muestra de estudiantes de una secundaria pública del Estado de México, Aguilar, Valencia y Lemus (Aguilar et al., 2007) corroboraron que la motivación escolar se relaciona directamente con el involucramiento materno, la frecuencia de conflictos y la percepción paterna; así como también, la función mediadora de las variables anteriores (involucramiento, conflictos y percepción) entre los estilos de crianza y la motivación escolar. La motivación escolar se relaciona principalmente con el involucramiento y calidez maternos en forma positiva y negativamente con los conflictos parentales; también, la frecuencia de conflictos se relaciona positivamente con el rechazo materno y negativamente con la calidez materna.

Dada la información anterior, el propósito de esta investigación es identificar la relación entre el conflicto y la motivación escolar en la población de adolescentes.

4. Atribución de las prácticas parentales en el desarrollo de la autoestima

Rosenberg (1965) (citado en Polaino, 2004) define la autoestima como “la actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo” (p. 20).

Mientras que para Coopersmith (1967) (citado en Polaino, 2004) es “la evaluación que el individuo realiza y cotidianamente mantiene respecto de sí mismo, que se expresa en una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que el individuo cree ser capaz, significativo, exitoso y valioso” (p.20).

Para Polaino (2004) la autoestima es la creencia acerca del propio valor, susceptible de dar origen y configurar ciertos sentimientos relevantes acerca de uno mismo y a través de ellos del propio concepto personal, de los demás y del mundo.

Mientras que Cooley (1902, citado en Juvonen & Wentzel, 2001) puso énfasis en como las interacciones moldeaban significativamente el Yo, sostuvo que lo que se vuelve el Yo es lo que imaginamos que otros piensan de nosotros, incluidos nuestra apariencia, motivos, acciones, carácter, etc. Uno hace propias estas evaluaciones reflejadas.

Harter (1986, 1990, 1993; citado en Juvonen & Wentzel, 2001) ha demostrado que las percepciones de competencia o adecuación de dominios, considerados como importantes, así como el apoyo de los otros significativos predicen muy atinadamente la autoestima general.

Para así, como indican Tausch y Tausch (1981, citado en Naranjo, 1997) la propia estimación depende del correcto funcionamiento de las capacidades psíquicas de niños y adultos, el desarrollo de sus respectivas personalidades, sus habilidades para la adaptación a la convivencia social y, en una palabra, sus enteras capacidades intelectuales, afectivas y sociales.

Para el presente trabajo se retoma la definición que proporciona Coopersmith sobre autoestima, así mismo, se considera que, específicamente, las prácticas parentales influyen en la autoestima y por consiguiente en el desempeño académico del adolescente; de ahí, que en los siguientes párrafos se refieran investigaciones que muestran la valía de la autoestima en niños y adolescentes.

Nelson (1984, citado en Musitu et al., 1996) comprobó que todas las dimensiones de la autoestima y satisfacción familiar estaban positivamente relacionadas con el clima familiar caracterizado por alta cohesión, expresividad, orientación activa-creativa y con niveles bajos de conflicto y control. En la tesis de maestría de Vargas (2005), los autores Pérez (1984) y Sullana (1996) (citados en Covadonga, 2001) señalan que el clima afectivo creado en la familia es un elemento esencial para la buena marcha académica del alumno.

De la revisión de Covarrubias (2002), se cita el análisis de Demo, Sneall y Savin-Williams (1987) ya que concluyeron que el apoyo paterno e involucramiento con los hijos está positivamente relacionado a una autoestima alta en los niños, pues este comportamiento le transmite al hijo que sus padres confían en él, lo consideran una persona responsable y capaz, y lo cual tiene consecuencias favorables en la autoestima del niño. De igual forma, se cita a Hargreaves (1986), ya que considera que si los padres manifiestan amor y aprecio por el

hijo, éstos se percibirán como poseedores de buenas cualidades, de modo que la autoestima es más probable que sea elevada.

Lomelí, Verdugo, Armenta (1998; citados en Vargas, 2005) mencionan que el mejor predictor del éxito académico es el esfuerzo escolar (persistencia, disciplina escolar y la asistencia a clases), de tal forma que las estrategias habrían de centrarse en elevar sus niveles de esfuerzo académico. Por su parte, las variables familiares y los modelos académicos ejercen una influencia directa sobre este esfuerzo; es decir, el apoyo familiar -indicado por el afecto de los padres, el tiempo de dedicación a sus hijos y el interés por conocer a sus maestros-, lo hace de manera indirecta a través de la promoción elevada de la autoestima, que a su vez estimula el esfuerzo escolar.

El éxito académico mejora la manera en que los adolescentes se sienten con respecto a sí mismos (Liu, Kaplan & Risser, 1992; Rosenberg, Schooler & Schoenback, 1989; citados en Aguilar et al., 2007) pues implica la aprobación de otros, específicamente de los padres; es decir, la autoestima conduce al éxito, más no a la inversa.

Por su parte, Coopersmith (1985, citado en Covarrubias, 2002) encontró variables relacionadas con la autoestima: a) el interés de los padres en el bienestar económico de sus hijos, b) el interés de los padres por los compañeros de sus hijos, c) la disposición de los padres para discutir los problemas de los muchachos, d) los padres fueron menos flexibles y más estrictos, que los padres de los muchachos clasificados en los grupos de autoestima media o pobre, e) los padres mostraron una tendencia a exigir más de sus hijos y a ser más consistentes para hacer cumplir las normas familiares, f) tendieron a usar más la recompensa que el castigo para corregir la conducta, fueron consistentes en cuanto a demandar conductas

adecuadas por sus recompensas. Los padres con autoestima pobre fueron rígidos y más punitivos. Para Coopersmith (1967), los padres que son emocionalmente estables tienen hijos con un alto grado de autoestima, mientras que los niños de padres exigentes y críticos, tienen un bajo grado de autoestima, son depresivos y pesimistas.

Ambos autores, descubrieron que los antecedentes más significativos de una autoestima elevada están relacionados directamente con la conducta paterna y las consecuencias de las normas y reglamentos que establecen los padres (Coopersmith, 1967; Nelson, 1984; citados en Musitu et al., 1996). Coopersmith señaló que los límites en el comportamiento definidos e impuestos de forma consistente y no arbitraria están asociados a una alta autoestima, que las familias que mantienen límites claros y bien definidos utilizan castigos menos drásticos, y que los padres que estimulan una elevada autoestima en sus hijos educan cálidamente y no se muestran irritados.

Litovsky y Dusek (1985, citados en Kimmel & Weiner, 1998) realizaron un estudio con jóvenes de 12 a 15 años y observaron que aquellos jóvenes que percibían que sus padres eran afectuosos y que los aceptaban y les concedían autonomía se sentían mejor consigo mismos y gozaban de más oportunidades de aprender destrezas sociales que aquellos que, por el contrario, percibían la indiferencia, el control o el rechazo de sus padres.

Corroborando tal, una investigación (Berg-Cross, Kidd & Carr, 1990; Collins, 1990; Grotevant & Cooper, 1986; Peterson & Leigh, 1990, citados en Kimmel & Weiner, 1998) ha señalado que los padres que estimulan a sus hijos a individualizarse mientras siguen proporcionándoles apoyo potencian la autoestima de sus hijos y facilitan que sean capaces de adquirir responsabilidades de adulto.

De un estudio con adolescentes y cuyo propósito fue conocer las complicaciones a causa de diferencias del estilo parental entre el padre y la madre, Jhonson, Shulman y Collins (1991, citado en Kimmel & Weiner, 1998), descubrieron que quienes informaban inconsistencia entre sus padres mostraban menor autoestima y rendimiento y una adaptación escolar peor que aquellos que consideraban que sus padres se parecían en su ejercicio de la autoridad –aun siendo ambos permisivos-. Mientras, Wentzel y Feldman (1993, citados en Kimmel & Weiner, 1996) señalan que adolescentes cuyos padres fueron incongruentes con su estilo, mostraron menos autocontrol y menos motivación académica que los jóvenes cuyos padres habían mantenido actitudes y expectativas similares.

También se pone de manifiesto la relación existente entre una paternidad permisiva, negligente e indiferente y bajos niveles de autoestima y autocontrol en los hijos, así como un incremento de conductas agresivas dentro del hogar, junto con un deterioro de las relaciones padres-hijos (Olweus, 1980; Egeland & Sroufe, 1981; Patterson, 1982; Pulkkinen, 1982; citados en Musitu et al., 1996).

A partir del trabajo de Baumrind, Buri (1991) elaboró el Cuestionario de Autoridad Parental (CPAP), el cual evalúa los patrones de autoridad parental; de tal forma que se ha relacionado el estilo autorizativo con la autoestima (Buri, Louiselle, Misukanis & Mueller, 1988; Pawlak & Kein, 1997; citado en Aguilar et al., 2007).

En un estudio con alumnos de secundaria, Aguilar, Sarmiento, Valencia y Romero (Aguilar et al., 2007) encontraron que variables parentales –calidez, rechazo y control- están relacionadas significativamente con la orientación escolar y la autoestima; aunque también ofrecen evidencia con estudiantes universitarios (Aguilar et al., 2007), los jóvenes que

percibieron a ambos padres como autorizativos o permisivos tuvieron niveles más altos en autoestima y autoconfianza que los jóvenes de hogares negligentes.

5. Atribución de la relación padre e hijo en la motivación escolar

En el sistema educativo se buscan culpables del alto índice de reprobación o del poco aprendizaje que logran los estudiantes; hay quienes culpan las prácticas docentes, otros a los alumnos y unos tantos a los padres de familia.

La realidad en las aulas es que los alumnos muestran poco interés por adquirir conocimientos y su meta está dirigida a aprobar para obtener un certificado de estudios. Granados (2003) reconoce el interés de los educadores por identificar la causante y propuestas para mejorar la relación que existe entre bajo rendimiento y motivación baja.

Motivar significa “mover a” y se caracteriza por la dirección e intensidad de su efecto; es una experiencia subjetiva con manifestaciones cognitivas, fisiológicas y conductuales que, partiendo de los elementos del ambiente (estimulo), de aspectos del sujeto (necesidad), empuja o atrae a éste a realizar una actividad o a comportarse con una conducta; y, específicamente...

“la motivación para aprender es la fuerza interior, originada por un estímulo o una necesidad del sujeto, que impulsa o atrae a éste para que comience un nuevo aprendizaje, hace que persista en él, que se oriente de una determinada manera, que aprenda con mayor o menor intensidad y que decida cuando lo termina” (Granados, 2003, p. 318).

De ahí, que para Bañuelos (1990) la motivación escolar debe verse como un proceso que involucre variables afectivas y cognitivas; es decir, motivar significa incrementar tanto habilidades como conocimientos.

El rendimiento está encaminado a lograr el éxito o evitar el fracaso, y en sí, la vivencia de estos últimos constituyen un refuerzo intrínseco positivo o negativo. El refuerzo extrínseco o reconocimiento social intensifica la vivencia del éxito, pero no contribuye a satisfacer la búsqueda intrínseca del rendimiento (Wasna, 1974).

En Wasna (1974), para McClelland, una característica esencial de la *motivación para el rendimiento* es la referencia a una meta futura, reflejada en propósitos y expectativas, y la cual busca tanto el rendimiento como sus efectos: éxito o fracaso.

Según Stipeck (1984, citado en Granados, 2003) de pequeños, se da importancia al refuerzo social de las actividades, sin embargo, a medida que disminuyen las expectativas de éxito, los alumnos dan más importancia a la información evaluativa, dicha importancia tiene carácter competitivo y se manifiesta a partir de la adolescencia, favoreciendo ambientes que suelen generar patrones atribucionales y de expectativas de control que influyen negativamente en el rendimiento de la mayoría de los alumnos del grupo (Pardo Merino, 1989; Johnson & Johnson; 1985, citados en Granados, 2003).

Para ciertos alumnos, el llevar a cabo sus actividades es gratificante, de naturaleza intrínseca, disfrutan hacer sus tareas sin importar el tiempo que dedican a éstas, continuamente experimentan la competencia que tienen y aprovechan óptimamente sus habilidades y buscan desafíos; lo cual desde el punto de vista de varios autores, provoca que

en los alumnos el aprendizaje surja espontáneamente y favorecido por el alto interés, la atención y la dedicación (Deci & Ryan, 1985; Palenzuela 1987; Lepper & Greene, 1978; en Granados, 2003).

Pintrich y Schunk (1996, citados en Aguilar et al., 2007) definen la motivación intrínseca como el interés y el disfrute en una actividad por sí misma, acompañada de sensaciones de dominio, eficacia y autonomía; mientras que para Ryan y Deci (2000, Aguilar et al., 2007) la motivación intrínseca describe la tendencia a la maestría, el interés espontáneo y la exploración que es esencial al desarrollo cognitivo y social.

Según Wasna (1974), a la motivación intrínseca para el rendimiento, también pertenecen la seguridad de sí mismo y la confianza en la propia capacidad. A través de una investigación, Sears (1941, citado en Wasna, 1974) demostró que el éxito depende no sólo de la motivación, sino en igual forma de la autoconfianza, (dada por los éxitos y fracasos anteriores) y reflejada en la proposición de las metas.

Por otra parte, los factores y variables familiares están involucrados en el desarrollo de la motivación intrínseca. Cabe mencionar la influencia de los progenitores; para Ginsburg y Bronstein (1993, citados en Aguilar et al., 2007) los niños de familias con reglas poco claras e inconsistentes o familias con una atmósfera más autoritaria tendieron a ser evaluados por sus profesores como menos persistentes, motivados y poco satisfechos con sus tareas escolares.

Como resultado de una investigación Rosen y D'Andrade (1959, citado en Wasna, 1974), demostraron que los padres de varones con alta motivación para el rendimiento aplicaban normas de calidad más elevadas que los padres de niños con menor motivación.

Para Wasna, los objetivos y actitudes de los padres respecto de la educación determinan sus expectativas.

Heckhausen (1965, citado en Wasna, 1974) define la motivación para el rendimiento como la tentativa de incrementar la propia capacidad, o de mantenerla en el nivel más alto posible, pero mucho más válido es cuando, enfatiza que para el desarrollo de la motivación para el rendimiento son igual de importantes las normas paternas u objetivos de la educación y el modo en que los padres tratan de imponerlas (estilos educativos).

Los padres de los alumnos de buen rendimiento tienen interés en cómo van sus hijos en los estudios y los estimulan más con respecto a su actividad en el aula; estos padres fomentan más activamente intereses intelectuales en sus hijos y promueven una actitud positiva hacia los profesores y el instituto, y son más susceptibles que los padres de los alumnos con bajo rendimiento de valorar las realizaciones educativas y de manifestar expectativas claras de logro para sus hijos (McCall et al., 1992; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992; Wood, Chapin y Hannah, 1988; citados en Kimmel & Weiner, 1998).

Por otro lado, en una investigación, Katkovsky et al. (1964, citados en Wasna, 1974) comprobaron que los padres con elevadas exigencias respecto de la propia capacidad las transmiten a los hijos, estimulando las actividades con miras al rendimiento y tomando parte en ellas, pero las exigencias excesivas de los padres surten un efecto inhibitor sobre la motivación.

De una investigación, los hijos que percibieron a sus padres como autoritativos y permisivos tuvieron puntuaciones significativamente mayores en su motivación intrínseca que los hijos que evalúan a sus padres como autoritarios y negligentes (Pelegrina, García & Félix, 2002; citados en Aguilar et al., 2007).

Los deseos de los alumnos de colmar necesidades de nivel inferior pueden en ocasiones contrarrestar sus anhelos de lograr objetivos de nivel superior; como explican los autores Woolfolk y McCune (1989), si el aula es para ellos un lugar lleno de asechanzas y de riesgos y rara vez se sienten afirmados, resultará probable que les interese más su seguridad que su aprendizaje; también son importantes para los alumnos la pertenencia a un grupo social y el mantenimiento de su autoestima en el seno de ese grupo y si la realización de lo que el profesor les dice choca con las reglas de ese grupo, optarán por ignorar los deseos de éste e incluso por desafiarle.

Mientras, por otra parte, el éxito de un alumno al haber logrado dominar unos determinados conocimientos o creado un objeto bello puede inducir en él un incremento de la motivación y la determinación de objetivos aún más elevados.

Murray identificó dos tipos de necesidades: primarias (viscerogénicas) o físicas, como la necesidad de alimento o la de agua, y secundarias (psicogénicas) como la de relacionarse o de obtener un logro. Para Henry Murray, las personas tienen diversos niveles de necesidades psicogénicas, es posible que un alumno se sienta frecuentemente motivado por la necesidad de triunfar mientras que otro puede sentirse más influido por la necesidad de dominar. De esta forma, declara que los alumnos que necesitan triunfar fueron probable y muy tempranamente

estimulados por sus padres para ser independientes y satisfacerse por esa independencia a través del afecto paterno.

Según la motivación de logro en el aula de John Atkinson (1978; citado en Woolfolk & McCune, 1989) los alumnos muy motivados en el logro responderán probablemente mejor ante tareas que ofrezcan mayores retos; mientras que, los alumnos que se muestran más preocupados por sustraerse al fracaso responden mejor ante tareas que ofrezcan menores retos. Así, se ha demostrado en estudios que una relación próxima con un padre democrático y dominante genera en los hijos de ambos sexos un alto motivo de logro (Gill & Spilka, 1962; Miranda Casas, 1985; citados en Musitu et al., 1996).

Para Grolnick y Ryan (1989; citados en Morotilla, 2002) la autorregulación y motivación son efecto del tiempo que la madre apoya a su hijo en actividades escolares. Si los padres muestran interés en las actividades escolares, y en especial la madre dedica tiempo a ello, sus hijos puntúan alto en autorregulación y motivación, esto genera que muestren competencia de logro observada por el profesor además de alto rendimiento académico. De forma contraria, si la madre no dedica tiempo, los puntajes en autorregulación son bajos, además de mostrar rendimiento escolar bajo.

Aunado a la información anterior, se hace referencia a Susana Harter (1981), ella cita investigaciones que han reportado la disminución del interés intrínseco en el aprendizaje como una función del grado o nivel escolar, como es el caso del ingreso a la escuela secundaria (Brush, 1980; Eccles & Midgley, 1988, 1990; Eccles & cols., 1984; Harter, 1981; Simmons & Blyth, 1987; Simmons, Blyth & Carleton-Ford, 1982; Simmons, Rosenberg &

Rosenberg, 1973, citados en Juvonen & Wentzel, 2001); es decir, de una orientación motivacional intrínseca en la primaria, se pasa a una motivación extrínseca en secundaria.

Eccles y Midgley (1988, 1990, 1984, citados en Juvonen & Wentzel, 2001) consideran que la búsqueda de autonomía, la relación maestro-estudiante impersonal y controladora, la necesidad de apoyo personal de padres y otros adultos, un ambiente impersonal, formal, evaluativo y competitivo provocan que las actitudes del alumno y el logro hacia el aprendizaje escolar se conviertan cada vez más en negativas a medida que progresan a través del sistema escolar.

Como se menciona antes, es bastante cierto que cuando se ingresa a la secundaria la motivación por el aprendizaje en el alumno se ve desvirtuada debido a la importancia cuantitativa, más que cualitativa, disminuye la motivación intrínseca; sin embargo, como se demuestra en investigaciones, las variables familiares intervienen en el desarrollo de la motivación intrínseca, en este caso, específicamente ciertos patrones de comportamiento de los padres como el autoritativo y permisivo están relacionados con puntuaciones altas en motivación intrínseca; de ahí el interés por demostrar en una población de estudiantes de secundaria el papel que desempeñan las prácticas parentales y el involucramiento parental en el desarrollo de la motivación.

6. Prácticas parentales y desarrollo de la agresión en adolescentes

La agresión es definida como cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien (Berkowitz, 1996).

Dollard, Millar, Doob, Mowrer & Sears (1939 p. 11, Berkowitz, 1996) definen la agresión como un acto cuya respuesta meta es perjudicar a un organismo o sustituto del organismo, es decir, causar daño; mientras que Baron (1979 p. 7, Berkowitz, 1996) añade una característica al concepto, el agresor está consciente de que al agredir hace algo que la víctima no desea que suceda, cualquier forma de conducta dirigida hacia la meta de herir o perjudicar a otro ser viviente que se halla motivado para evitar tal tratamiento.

Así también, se pueden definir experiencias que acompañan la agresión: la ira y la hostilidad; la primera se refiere a los sentimientos concretos, respuestas corporales motoras (puños apretados), cambios faciales (dilatación de las fosas nasales y ceño fruncido), reacciones psicológicas concretas e incluso a asaltos abiertos físicos y/o verbales, ésta no instiga directamente a la agresión, sólo acompaña a la inclinación a atacar al blanco, la segunda es la actitud negativa desfavorable hacia una o más personas, en comparación con la ira, la hostilidad normalmente va acompañada por el deseo de ver sufrir de alguna forma al objeto de la actitud (Berkowitz, 1996).

La hostilidad puede ser definida como un conjunto de actitudes que motiva la conducta agresiva dirigida hacia la destrucción de los objetos o lesiones de personas, mientras que la ira es usada para referirse a una experiencia afectiva, que va desde una leve irritación o molestia a toda una muestra de rabia (Muris, Meesters, Morren & Moorman, 2004).

Metas inherentes a la agresión son la coerción, poder y dominio; por ejemplo, en su investigación, Gerald Patterson (1975, 1979, citado en Berkowitz, 1996) comparó las interacciones de familias normales con las de familias que tenían hijos problema o con conflictos con sus iguales por ser agresivos, llegando a la conclusión de que los jóvenes problema tendían a actuar desagradablemente en una amplia variedad de formas, con el fin de controlar la conducta de otros miembros.

Sabaté, Sarlé, Corbella y Tomás (2001) hacen referencia a investigaciones que se han encargado de descifrar las correlaciones entre ciertas variables y la conducta violenta de los adolescentes, es por eso, que enumeran aquellas que correlacionan con la conducta antisocial agresiva en los adolescentes:

1. Características individuales juveniles
 - CI bajo
 - Razonamiento moral inmaduro
 - Actitudes favorables hacia la conducta antisocial

2. Características familiares
 - Afecto y cohesión bajos
 - Alto nivel de conflicto y hostilidad
 - Disciplina paternal ineficaz
 - Dificultades paternas: abuso de sustancias, trastornos psíquicos y criminalidad.

3. Relaciones grupales

- Alta relación con grupos anticonvencionales
- Habilidades sociales pobres
- Poca relación con grupos prosociales

4. Factores escolares

- Rendimiento académico pobre
- Abandono
- Bajo compromiso hacia el aprendizaje
- Baja calidad académica y estructura escolar débil

5. Barrio-comunidad

- Subcultura delictiva: droga, prostitución, etc.
- Baja integración a la comunidad
- Apoyo y colaboración social baja

Después de cinco años de estudio, McCord y cols. (1976, citados en Musitu et al., 1996), concluyeron que los niños agresivos eran educados por padres que rechazaban, castigaban y eran inconsistentes en sus orientaciones, peleaban entre sí y menospreciaban mutuamente sus valores; coincidiendo con otros autores, pues indican que los niños agresivos tienen padres toscos y fríos, proceden de familias infelices, pobres y muy numerosas (Farrington, 1978; Musitu & cols. 1982, 1983, 1984; en Musitu, et al., 1996).

Hay distintas investigaciones que revelan la influencia de las experiencias familiares sobre el desarrollo de las inclinaciones antisociales, unas de años atrás y otras recientes.

Antes de la Segunda Guerra Mundial, en Boston Massachusetts, 230 jóvenes de edades entre 5 y 13 años fueron visitados por asistentes sociales dos veces al mes durante cinco años para reducir la delincuencia juvenil, al terminar, el consejo psicológico no tuvo éxito, tiempo después localizaron a los participantes y William McCord y Joan McCord (1951, citados en Musitu, et al., 1996), encontraron que la conducta de los padres hacia sus hijos había influido aparentemente sobre la probabilidad de que los niños fueran “agresores emocionalmente reactivos” con sus compañeros y profesores; ellos mismos y colaboradores (McCord W., McCord J. & Howard A., 1961, citados en Musitu et al., 1996), concluyen que la educación de los hijos tiene un “impacto a largo plazo” sobre el desarrollo de la agresividad antisocial.

También, los diferentes tipos de maltrato que cometen los progenitores contribuyen al desarrollo de la agresividad, Dan Olweus de la Universidad de Bergen en Noruega (1980, en Musitu, et al., 1996) consideró a los padres de 76 jóvenes de 13 años de edad, y valoró tres cualidades en ellos: lo negativa, fría e indiferente que fue la madre, y la permisividad de la madre en relación con la agresión y la disciplina dura y punitiva de ambos; de sus resultados cabe mencionar lo siguiente: las madres que manifestaban mostrar frialdad y rechazo a sus hijos cuando éstos eran jóvenes tendían también (junto a sus cónyuges) a ser duras y punitivas con sus hijos cuando éstos eran mayores, las madres altamente negativas – debido a la frecuente indiferencia – decían permitir o ser algo tolerantes con las muestras de agresión de

los hijos en la familia y mientras más duramente punitivos fueran los progenitores con sus hijos, mayor era la probabilidad de que estos niños fueran agresivos en ambas edades.

Más importancia tiene el relacionar la agresión de los adolescentes con el rechazo por parte de los progenitores; partiendo de una característica de su muestra (pautas de crianza) en la que los padres de jóvenes agresivos eran menos afectuosos con sus hijos que los padres de quienes se portaban mejor, McCord y colaboradores (McCord W., McCord J. & Howard A., 1961; McCord J. 1983; en Musitu et al., 1996) manifestaron que la mitad de los participantes que habían sido rechazados en la infancia por progenitores poco afectuosos, habían sido acusados de delitos graves en el período adulto, incluso aunque no hubieran sido maltratados físicamente.

Continuando con la línea de investigación sobre los patrones familiares y remontándose al estudio de McCord de Massachusetts, los niños con madres poco afectuosas, no eran particularmente tendentes a convertirse en criminales si estas mujeres mostraban seguridad en sí mismas y coherencia en su disciplina, por su parte, las madres frías pero coherentes definían reglas claras a sus hijos y los niños tendían a respetar las reglas, mientras que los niños rechazados desarrollaban agresividad abierta principalmente si carecían de normas internas firmes con las cuales guiarse por las vías socialmente aprobadas (MacCord 1986, p. 352, en Musitu et al., 1996).

A través de sus estudios, Mestre, Frías, Samper y Nácher (2001, 2003) han comprobado que los sujetos más inestables emocionalmente, con menos recursos para frenar la impulsividad, son los más propensos a la agresividad, y los adolescentes con una emocionalidad más controlada y orientada al bien del otro, son más prosociales.

Además, se ha descrito la diferencia por sexo. Mestre et al., (2003) revisa algunas investigaciones donde existe una mayor disposición empática en la mujer (Eisenberg & Lennon, 1983), que guarda relación con niveles más bajos de agresividad (Carlo, et al., 1999; Singh-Manoux, 2000); mientras que los hombres puntúan más alto que las mujeres en agresividad, y estas diferencias son moduladas por los estilos de crianza de los padres (Carlo, et al., 1999).

En la investigación de Mestre y colaboradores (2003), se demostró que la hostilidad, irritabilidad, evaluación negativa en ambos padres y el control excesivo por parte del padre son características de las relaciones familiares que favorecen la agresividad, mientras que los estilos de crianza caracterizados por el afecto, apoyo y autonomía también en el padre y en la madre actuarían como factores de protección frente a las reacciones agresivas.

Específicamente, los distintos estilos parentales de Baumrind (1973; en Berkowitz, 1996) guardan relación con sentimientos o acciones agresivas en los niños, de sus trabajos se ha llegado a la observación de que los hijos que pertenecen a familias permisivas y autoritarias son conflictivos e irritables, agresivos, resentidos y se enfadan con facilidad, mientras que los niños cuyos progenitores son autoritativos, son amistosos, cooperativos y con más confianza en ellos mismos. El siguiente cuadro muestra un resumen de las características de la convivencia de los padres y sus respectivas consecuencias en los hijos.

ESTILOS PARENTALES Y PATRONES DE CONDUCTA INFANTIL QUE SE PRODUCEN

Estilo Parental	Conducta Infantil
<i>Progenitores autoritarios</i>	
Refuerzan las rigidez de las normas	Es miedoso y aprensivo
No explican las reglas con claridad	Se enfada con facilidad
Disciplina dura y punitiva	Alterna la conducta agresiva con la resentida
Ira y desagrado	Es melancólico y triste
<i>Progenitores autoritativos</i>	
Refuerzan las reglas firmemente	Confía en si mismo
Comunican las reglas con claridad	Tiene un alto nivel de energía
Desagrado y enfado a la conducta inapropiada del niño	Se auto-controla
	Es alegre y amistoso con los amigos
	Soporta bien el estrés
<i>Progenitores permisivo-indulgentes</i>	
No comunican las reglas con claridad	Es resistente y poco confiado
No refuerzan las reglas	Poca confianza en si mismo
Permiten la coacción del niño	Escaso auto-control
Disciplina inconsistente	Agresivo
Glorifican la libre expresión de los impulsos	Impulsivo
	No persigue un fin

Nota: Tabla modificada de Baumrind (1973). Tomado de *Agresión. Causas, consecuencias y control*, (p.203), por L.Berkowitz, (1996), Bilbao: Desclé De Brouwer

Turck y Miller (1983, citados en Rice, 2000) también coinciden; en el estilo *autoritario democrático* los padres ejercen autoridad y proporcionan una guía a sus hijos, señalándola como la medida de disciplina más usada, mientras que en el *autocrático*, los adolescentes se convierten en rebeldes, agresivos y hostiles.

El apoyo parental se relaciona negativamente con conductas tales como agresión, problemas conductuales y droga; y la coerción se relaciona positivamente con estas mismas conductas, es decir, a mayor apoyo paterno, menor es la frecuencia de conductas no valoradas socialmente, mientras que para la coerción se da el fenómeno inverso, es decir, que cuanto mayor es la coerción, mayor es la frecuencia de conductas no valoradas socialmente.

Por otra parte, ciertas investigaciones sugieren específicamente, que la ira y hostilidad, experiencias que acompañan a la agresividad, provienen de factores familiares como las conductas de crianza parentales. Aunque, son pocas las investigaciones que se han enfocado al papel de las actitudes y conductas parentales en el desarrollo de la hostilidad.

Smith, Pope, Sanders, Allred y O'keeffe (1988, citados en Aluja et al., 2005), en una muestra de estudiantes de bachillerato, reportaron que los sujetos hostiles describieron a sus familias como conflictivas y menos unidas, en comparación con sus contrapartes con menos hostilidad.

Houston y Vavak (1991, citados en Muris, et al., 2004) pidieron a jóvenes describir las conductas de sus padres, se encontró que los altos niveles de hostilidad fueron asociados con descripciones de muestras de parte de los padres de menos aceptación, control más severo y más castigo.

Woodall y Matthews (1989, 1993, citados en Muris, et al., 2004) informaron que puntuaciones altas, tanto en niños como en adolescentes, en hostilidad e ira se deben a familias caracterizadas como bajas en apoyo e involucramiento interpersonal.

En el siguiente apartado se exponen los estudios que relacionan específicamente las pautas de crianza paternas con la agresión, a través del uso del instrumento llamado EMBU, con el propósito de entender el papel que desempeñan ciertas variables familiares en el desarrollo de la agresión.

7. Investigaciones sobre estilos parentales –a través del EMBU- y agresión

Aluja et al., (2005) en un estudio con adolescentes, sobre los recuerdos de los estilos de crianza parentales, valores sociales y comportamientos sociales; encontraron que los sujetos agresivos recuerdan a sus padres como más rechazantes, sobreprotectores, favorecedores y menos cariñosos; mientras que los sujetos adolescentes considerados como benévolos, fueron más responsables, sensibles, sociales y sus estilos de crianza fueron vistos como más cálidos. Los valores sociales en los adolescentes fueron predichos moderadamente por la calidez emocional y el rechazo.

Las aportaciones al contenido de estilos parentales e ira/hostilidad provienen de estudios que relacionan éstas con el riesgo de padecer una enfermedad del corazón (CHD), que a su vez se asocia con un patrón de conducta paterno (TABP), compuesto de sentimientos de impaciencia, competitividad, agresividad y hostilidad (Friedman & Rosenman, 1974; citados en Meesters, Muris & Esselink, 1995).

En lo que respecta a Meesters et al. (1995), en su estudio que consistió en una muestra de 187 mujeres y 104 hombres, encontraron que sujetos con alta hostilidad percibieron más rechazo y sobreprotección, y menos calidez emocional de sus padres que los sujetos con menos hostilidad; y también, ambos sexos percibieron que el rechazo paterno fue el más alto predictor del nivel de hostilidad. Así, se demuestra que la participación parental contribuye al desarrollo de la hostilidad.

Así mismo, Meesters y Muris (1996; citados en Meesters, 1995) en un estudio que comparó hombres de mediana edad que padecieron de infarto al miocardio y hombres sanos, concluyeron que en ambos, los altos niveles de hostilidad estaban vinculados a altos niveles de rechazo y bajo niveles de calidez emocional.

En una muestra de 441 adolescentes, Muris et al. (2004), examinaron las relaciones entre estilos de apego auto-reportado y conductas parentales de crianza e ira y hostilidad. Ellos encontraron que la percepción de la crianza de los padres se relaciona con la ira/hostilidad; es decir, bajos niveles de calidez emocional y altos niveles de rechazo, control e inconsistencia fueron acompañados por altos niveles de hostilidad e ira. Así, concluyeron que la ira y hostilidad se explican tanto por el estado de comportamiento de apego, como por las conductas de crianza parentales. Además, en su estudio, los hombres obtuvieron calificaciones más altas en la agresión física que las mujeres, hallazgo que está de acuerdo con otras investigaciones (Buss & Perry, 1992; Meesters, Muris, Bosma, Schouten & Beuving, 1996; Harris, B.; citados en Muris, et al., 2004).

Las investigaciones anteriores que examinan la relación entre variables familiares y conductas violentas en niños y adolescentes concluyen que los hijos de padres que ejercen el

maltrato a través del rechazo, la indiferencia, bajos niveles de calidez y la permisividad, es decir, estilos de crianza permisivos y autoritarios están relacionados con el desarrollo de patrones agresivos, como puede ser la ira, la hostilidad y la agresión física, además de mostrar el hecho de que los hombres puntúan más alto en agresividad.

A partir de lo expuesto en los capítulos anteriores se hace evidente la importancia de patrones de conducta y actitudes positivas por parte de los padres para el sano desarrollo social, emocional y académico del adolescente. Las aportaciones de las investigaciones son muy claras al señalar al estilo autoritario, democrático, autorizativo en contraposición a los estilos permisivo o negligente, específicamente dimensiones como el afecto o calidez, control, apoyo e involucramiento parental se han relacionado con un buen desempeño académico y conducta escolar, motivación y autoestima; mientras que en el caso contrario, el rechazo se asocia con el desarrollo de conductas antisociales o delincuencia. A su vez, se ha comprobado que la motivación escolar se relaciona con el involucramiento materno y la frecuencia de conflictos entre padres e hijos. Lo anterior, ratifica que la familia como agente socializador desempeña una función primordial en el impulso de la educación y formación de un ser sano y competente.

Enseguida, en los capítulos IV y V se presenta la metodología que se utilizó para el análisis y obtención de datos, así como los resultados de la presente investigación.

CAPÍTULO IV

Método

La familia es un grupo de personas que comparten una identidad, es un sistema dinámico en donde la forma de actuar y pensar de cada uno de sus integrantes influye en la del otro, es un sistema que procura el bienestar físico y emocional, provee una función social como la crianza y socialización de los hijos y ofrece preparación para la escolarización; por lo cual, se ha dado una gran importancia a la implicación de la familia en el desarrollo cognitivo, psicosocial y académico del adolescente.

Por tanto, investigaciones nacionales e internacionales han aportado evidencia de los efectos de los estilos de paternidad sobre el ajuste personal, psicosocial y escolar en estudiantes. Para Martínez (1996) los estilos parentales, las prácticas de control y de disciplina se asocian con el rendimiento escolar; los estilos basados en la calidez, apoyo y control moderado se han asociado con competencia social, logro académico y alta autoestima, así como el impacto de los conflictos padre – hijo y el involucramiento materno sobre la motivación escolar (Aguilar et al., 2007), mientras que el rechazo paterno se relaciona con el desarrollo de la hostilidad (Meesters, Muris & Esselink, 1995).

Siendo así, que desde la niñez y a lo largo de la adolescencia, las formas en que los padres crían a sus hijos vienen moldeando las expectativas de vida y de desarrollo de los estudiantes.

Por lo tanto, el propósito del presente estudio fue analizar las relaciones de los estilos parentales – a través de las prácticas parentales como la calidez, el rechazo y el control –, el involucramiento parental y los conflictos padre-hijo con las conductas agresivas (ira y hostilidad), la autoestima, la motivación escolar y el rendimiento académico de los adolescentes.

Con base en lo anterior, se planteó lo siguiente:

Las prácticas parentales afectuosas se asocian de manera positiva con la autoestima y el promedio escolar, y de forma negativa con conductas agresivas.

El alto grado de involucramiento parental y la baja frecuencia de conflictos se relacionan de manera positiva con la motivación escolar.

Las prácticas parentales rechazantes se asocian de manera negativa con la autoestima y el promedio escolar, y de manera positiva con conductas agresivas.

El bajo grado de involucramiento parental y la alta frecuencia de conflictos se relacionan de manera negativa con la motivación escolar.

A continuación se describen las **variables** a considerar en el presente estudio, variables familiares: prácticas parentales, involucramiento de los padres, frecuencia de conflictos; variables psicosociales: motivación escolar, agresión, autoestima y el promedio anual escolar.

- ***Prácticas parentales***

- Definición Conceptual. Recuerdos de una persona de las conductas de crianza empleadas por sus padres (Perris & cols., 1980), las dimensiones son:

- a) Calidez - Afecto

- b) Rechazo

- c) Control

- Definición Operacional. Con base en los resultados de la percepción que tienen los adolescentes de sus padres. Por medio de la Escala de Estilos Parentales percibidos EMBU (Castro, Toro, Arrindell, van der Ende & Puig) se obtiene un puntaje para cada una de las subescalas.

- ***Involucramiento de los padres***

- Definición Conceptual. Se refiere a las actitudes y comportamientos del padre/madre hacia el trabajo escolar del hijo.

- Definición Operacional. Se determina con base en el puntaje obtenido en la Escala de Involucramiento Parental de Aguilar, Valencia y Lemus (2007).

- ***Frecuencia de conflictos***

- Definición Conceptual. Situaciones que generan discrepancia entre padres e hijos, respecto a situaciones que tienen que ver con el comportamiento y reglas de conducta.

- Definición Operacional. Se determina con base en el puntaje obtenido en la Escala de Conflictos de Parra y Oliva (2002).

- ***Motivación escolar***

- Definición Conceptual. Se considera como la tendencia a disfrutar del estudio y el aprendizaje escolar, lo cual la identifica con la motivación intrínseca.

- Definición Operacional. Se determina con base en el puntaje obtenido en el Cuestionario de Motivación Intrínseca de Aguilar, Valencia y Martínez (2001-2002).

- ***Agresión***

- Definición Conceptual. Es la conducta que provoca daño a personas de manera intencionada.

- Definición Operacional. Se determina con base en el puntaje obtenido en el Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry (1992).

- ***Autoestima***

- Definición Conceptual. Es la evaluación que el individuo realiza y cotidianamente mantiene respecto de sí mismo, que se expresa en una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que el individuo cree ser capaz, significativo, exitoso y valioso (Coopersmith, 1967, en Polaino, 2004).

- Definición Operacional. Se determina con base en el puntaje obtenido en la Escala de Autoestima de Aguilar, Sarmiento, Valencia y Romero (2007).

- ***Promedio escolar***

- Definición Operacional. Se determina con base en el promedio anual de cada estudiante registrado en su boleta escolar.

• Características de los participantes y muestra

La muestra incluyó 206 alumnos estudiantes de secundaria, 119 hombres y 87 mujeres; 168 alumnos del turno matutino y 38 del vespertino; 68 pertenecieron a tercer grado, 88 a segundo grado y 50 a primer grado; con una edad que oscila entre los 11 y 15 años de edad (Véase Tabla A1, Anexo A).

Los alumnos fueron seleccionados de manera no probabilística, pertenecientes a dos escuelas secundarias oficiales localizadas en el municipio de La Paz, Estado de México, en una zona de nivel socioeconómico bajo – establecido en base al diagnóstico realizado por las autoridades de la institución y de la supervisión escolar –. El criterio de elección para las escuelas se da a partir de la disposición tanto de los directivos de la institución como de los profesores para el trabajo con los alumnos, además de la facilidad de acceso a las instalaciones ya que se laboró en dichas escuelas.

La participación de los alumnos fue voluntaria y anónima.

En su mayoría, participaron alumnos regulares que no tienen exámenes extraordinarios en su expediente escolar o que al momento de la aplicación no cuentan con materias reprobadas, jóvenes que mantienen calificaciones aprobatorias. Los alumnos irregulares son aquellos que reprobaron materias de un ciclo anterior al que actualmente pertenecían o que han reprobado en alguna ocasión. Para disponer de la información anterior y para los fines de estudio de esta investigación, las autoridades de cada institución facilitaron el kardex o boleta que contiene el promedio anual del ciclo escolar de cada uno de los participantes.

Así mismo, se observa que las familias que integraron el presente estudio tienen en promedio tres hijos, el rango osciló desde familias integradas por un sólo hijo hasta once. El lugar que ocupa el alumno dentro de la familia se distingue por ser desde el primogénito hasta el tercero en la descendencia. Por otra parte, el nivel de estudios que en su mayoría logran ambos padres de familia es la educación básica secundaria. Los padres de familia se caracterizan por dedicarse a algún oficio, al comercio y a conducir como choferes; mientras que las madres de familia son amas de casa (Ver Anexo A).

1. Instrumentos

Se retomaron los instrumentos de Aguilar y col., (2007) utilizados en investigaciones anteriores y así, se elaboró un cuestionario que incluía las siguientes escalas. Los instrumentos se organizaron en tres secciones; en la sección 1, la escala de estilos parentales EMBU; en la sección 2, la escala de involucramiento parental, y en la sección 3, la escala de conflictos, el cuestionario de motivación escolar, agresión y autoestima. (Ver Anexo B).

Escala de Estilos parentales percibidos EMBU para niños españoles (Castro, Toro, Arrindell, van der Ende & Puig, 1993, en Aguilar et al., 2007). Consta de 37 reactivos, agrupados en tres subescalas: **Calidez**, incluye 13 reactivos referentes a expresiones de comprensión y afecto de los padres hacia los hijos. La subescala de **rechazo** está formada por 11 reactivos que expresan hostilidad verbal y física, indiferencia y rechazo hacia el hijo. La subescala de **control** comprende 13 reactivos acerca de las formas de supervisión, intromisión y manipulación de los padres respecto a los hijos. Se empleó una escala de respuesta tipo Likert con cuatro opciones de respuesta 1=no, nunca; 2=sí, a veces; 3=sí, muchas veces, 4=sí, siempre.

Involucramiento Parental. Elaborada por Aguilar, Valencia y Lemus (Aguilar et al., 2007). Comprende 9 reactivos que expresan diferentes actitudes y comportamientos del padre/madre hacia el trabajo escolar del hijo, con cuatro niveles de respuesta desde completamente de acuerdo (1) hasta completamente en desacuerdo (4). Ejemplo: “Me exige que dedique suficiente tiempo al estudio”.

Frecuencia de conflictos. Se empleó la versión modificada por Aguilar et al. (op. cit.) de la escala de conflictos de Parra y Oliva (2002) en la cual se eliminaron cuatro reactivos cuya frecuencia de respuestas fue muy baja en la versión original, por ejemplo, las ideas políticas y religiosas. Se añadieron dos reactivos, “no te dan el dinero que necesitas” y otro que resulto de separar los componentes del reactivo “alcohol o tabaco”. Se evalúa la frecuencia de los conflictos en una escala de cuatro niveles que van desde “ninguna bronca” (1) hasta “muchas broncas” (4), así como la intensidad de los mismos en una escala de tres niveles, desde “broncas leves” (1) hasta “broncas fuertes” (3).

Motivación Escolar. Es una versión modificada del cuestionario de motivación intrínseca de Aguilar, Valencia y Martínez (2001-2002 en Aguilar et al., 2007), consta de siete reactivos tipo Likert referentes al interés y disfrute de las actividades académicas. Ejemplo: “Me gusta la mayoría de las materias que estoy estudiando”. La escala de respuesta va de 1 (completamente en desacuerdo) a 4 (completamente de acuerdo).

Cuestionario de Agresión. Se emplea la versión del Cuestionario de Agresión (AQ) (Buss & Perry, 1992), consta de veintinueve reactivos que revelan la agresión física y verbal, y emociones como la ira y la hostilidad. Estos 29 ítems están codificados en una escala tipo Lickert (1: completamente falso para mí, 2: bastante falso para mí, 3: ni verdadero ni falso para mí, 4: bastante verdadero para mí, 5: completamente verdadero para mí) y se estructuran en cuatro sub-escalas denominadas: agresividad física (9 ítems), agresividad verbal (5 ítems), ira (7 ítems) y hostilidad (8 ítems).

Escala de Autoestima de Rosenberg (1979). Versión modificada por Aguilar et al. (2007), la cual consta de nueve reactivos. Ejemplo: “Siento que soy una persona tan valiosa como cualquier otra”. La escala de respuesta va de 1 (completamente en desacuerdo) a 4 (completamente de acuerdo).

Los cuestionarios que se otorgaron a los alumnos fueron foliados para un mejor control de los mismos, sin embargo en ningún momento alteraron la condición anónima de los participantes.

2. Diseño

Diseño de corte descriptivo y correlacional ya que se describe el comportamiento de las variables y las relaciones entre ellas.

3. Escenario y procedimiento

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en los salones de clase de la institución en el turno matutino o turno vespertino según correspondía, con previa autorización de los profesores y directivos.

Así mismo, se les dieron las siguientes instrucciones:

“A continuación se les proporciona un cuestionario que contiene afirmaciones relacionadas con su vida en familia, señalen la opción que más se parezca a lo que se aplique en su caso; la manera de resolver es individual, confidencial y no hay límite de tiempo”.

4. Análisis de datos

- Se calculó el coeficiente alpha de Cronbach para obtener la confiabilidad de los instrumentos.

- Se obtuvo la estadística descriptiva para representar la distribución de las variables (media, desviación estándar, rango y asimetría).

- Para determinar la relación entre variables, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson.

- Se realizó un análisis de varianza de un factor para detectar el efecto de las prácticas parentales sobre las variables psicosociales y el promedio.

- Debido a que la variable promedio mostró correlación con las variables psicosociales – motivación, autoestima y agresión física – y sólo con algunas variables familiares – afecto y conflicto paterno y conflicto materno –, se dividió a la muestra en grupos según su nivel de rendimiento escolar a fin de caracterizar dichos grupos en las variables psicosociales consideradas. Tomando en consideración su promedio anual y con base en los cuartiles se identificaron los siguientes grupos: grupo 1 rendimiento bajo (6.2 a 7.3), grupo 2 rendimiento medio bajo (7.4 a 7.9), grupo 3 rendimiento medio alto (8.0 a 8.7) y grupo 4 rendimiento alto (8.8 a 9.9).

- Se realizó un análisis de varianza factorial considerando sexo y promedio como predictores para explicar las variables familiares y psicosociales.

- Para determinar la relación entre la variable sexo y las variables familiares y psicosociales se calculó el coeficiente de correlación biserial puntual.

- Finalmente, se elaboró y probó un modelo de las relaciones directas e indirectas entre las variables familiares y psicosociales para determinar la influencia que ejercen sobre el promedio escolar.

CAPITULO V

Resultados

1. Confiabilidad de las escalas

Primero se determinó la consistencia interna de cada una de las escalas (Ver **Tabla 1**).

Tabla 1.

Estadística descriptiva, coeficiente de alfa de Cronbach y número de reactivos de cada escala.

Variable	Núm. de casos	Rango	Media	D. E.	Asimetría	Alpha	Núm. de reactivos
Afecto padre	166	14-52	32.66	8.8	.03	.87	13
Afecto madre	195	15-52	35.30	8.2	-.15	.86	13
Rechazo padre	166	11-33	16.12	4.5	1.56	.74	11
Rechazo madre	189	11-39	17.46	5.4	1.74	.81	11
Control padre	167	13-44	24.28	5.7	.62	.70	13
Control madre	195	17-45	27.87	5.8	.40	.68	13
Involucramiento padre	173	10-40	26.97	6.3	-.56	.80	10
Involucramiento madre	201	13-40	29.87	5.7	-.59	.78	10
Conflicto con padre	161	12-38	20.03	5.0	.79	.69	10
Conflicto con madre	180	12-38	21.92	5.8	.43	.72	10
Motivación	205	13-36	25.91	4.3	-.23	.74	9
Autoestima	206	19-40	29.91	4.4	.10	.67	9
Agresión Física	203	7-28	17.56	3.9	-.16	.63	7
Agresión Ira	204	11-32	20.78	3.9	.07	.63	8
Promedio	162	6.2 - 9.9	8.0	.94	.18	---	---

El análisis de confiabilidad de las tres subescalas del EMBU fue satisfactorio, en cada una se registró el siguiente coeficiente alfa: A) afecto padre .87 y madre .86, B) rechazo padre .74 y madre .81 y C) control padre .70 y madre .68.

En lo que respecta a las escalas de Involucramiento Parental el valor fue de .80 para el papá y .78 para la mamá; por su parte, las escalas referentes a la Frecuencia de Conflictos

entre padres e hijos alcanzaron un coeficiente menor: .69 en la del padre y .72 en la de la madre.

En cuanto a las escalas enfocadas al propio adolescente se encuentran, la de Motivación Escolar con un valor satisfactorio de .74 y la de Autoestima con un puntaje de .67.

En la Escala de Agresión su obtuvo un alfa de .50, lo que indica una baja confiabilidad del instrumento. Dado que la versión original del Cuestionario de agresión (AQ) se compone de cuatro subescalas: agresión física y verbal y sentimientos como la ira y la hostilidad, se realizó un análisis factorial para corroborar dichas dimensiones; los resultados mostraron más de cuatro factores y una estructura conceptual poco clara, así entonces, se procedió a realizar un análisis fijado en dos factores, los cuales mostraron una mayor congruencia al ser eliminados los reactivos de hostilidad y agresión verbal; por lo tanto, los factores conservados miden la agresión física y la ira. Con un total de quince reactivos para los dos factores (Ver **Tabla 2**).

Tabla 2.
Análisis Factorial de los Ítems del Cuestionario de Agresión.

Reactivo		F1 Agresión Física	F2 Agresión Ira
18	Si me provocan lo suficiente, puedo golpear a otra persona.	0.63	
23	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.	0.59	
2	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.	0.56	
17	He estado tan furioso que rompía cosas.	0.51	
26	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.	0.5	
9	He amenazado a gente que conozco.	0.48	
11	Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal.	0.45	
22	Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo.		0.64
14	A veces soy bastante envidioso.		0.6
27	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.		0.56
16	Tengo dificultades para controlar mi genio.		0.56
19	Soy una persona apacible.		0.52
3	Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.		0.48
4	Algunas veces pierdo los estribos sin razón.		0.48
21	Me pregunto porque algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.		0.36

Una vez explorada la estructura factorial se determinaron los índices de confiabilidad, ambos factores - agresión física e ira - obtuvieron el mismo nivel de confiabilidad .63; mientras que la escala total de agresión presentó un coeficiente de .72.

2. Estadística Descriptiva

Para la muestra total se determinaron estadísticas descriptivas de cada una de las escalas –estilos parentales, involucramiento parental, conflictos, motivación, autoestima y agresión– (Ver **Tabla 1**).

En cuanto a la variable prácticas parentales: afecto paterno, rechazo paterno y materno, control paterno y materno, se encontró que la muestra se ajusta a una población estándar, a excepción de la escala afecto materno que demuestra puntajes superiores a la media.

Las variables involucramiento paterno y materno, motivación y agresión física presentan una asimetría negativa que indica puntajes superiores en cada una de estas variables.

Por su parte, conflicto paterno y materno, autoestima y agresión ira, muestran una asimetría positiva, que indica puntajes estándar adecuados a la media.

Tomando en consideración que la diferencia entre las medias es estrecha, se puede advertir que la percepción que tienen los adolescentes apunta a la madre de familia como un agente socializador fundamental, ya que las puntuaciones en su caso son más elevadas en comparación con el padre en afecto, rechazo, control, involucramiento y conflicto; mientras que en lo que respecta a las variables psicosociales del adolescente los valores más altos son para motivación, autoestima y agresión ira.

En cuanto al promedio, la mayoría de casos se concentra entre una puntuación de 7.0 a 8.9, siendo 8.0 la media en calificación.

3. Estadística descriptiva por grupo de rendimiento

Con el propósito de determinar el comportamiento de las variables y para complementar la estadística descriptiva, con base en el rendimiento de los alumnos se hizo una clasificación de cuatro grupos:

Grupo 1 de *rendimiento bajo* con un promedio de 6.2 a 7.3 (Ver **Tabla 3**)

Grupo 2 de *rendimiento medio - bajo* con un promedio de 7.4 a 7.9 (Ver **Tabla 4**)

Grupo 3 de *rendimiento medio - alto* con un promedio de 8.0 a 8.7 (Ver **Tabla 5**).

Grupo 4 de *rendimiento alto* con un promedio de 8.8 a 9.9 (Ver **Tabla 6**).

Tabla 3.*Estadística descriptiva para el grupo 1 (rendimiento bajo).*

Variable	Rango	Media	D. E.	Asimetría
Afecto padre	15-49	30.89	8.8	.08
Afecto madre	21-50	33.35	7.7	.03
Rechazo padre	11-33	16.45	5.0	1.6
Rechazo madre	12-37	17.10	4.8	2.2
Control padre	13-42	24.32	6.0	.67
Control madre	18-45	27.53	6.5	.79
Involucramiento padre	10-38	27.70	7.1	-.67
Involucramiento madre	16-40	29.62	6.2	-.56
Conflicto con padre	12-34	20.39	4.8	.38
Conflicto con madre	12-35	22.40	5.9	.48
Motivación	16-34	24.48	3.9	.06
Autoestima	21-36	28.97	3.8	-.03
Agresión Física	9-25	18.62	3.4	-.42
Agresión Ira	11-27	20.42	3.3	-.36

Tabla 4.*Estadística descriptiva para el grupo 2 (rendimiento medio bajo).*

Variable	Rango	Media	D. E.	Asimetría
Afecto padre	14-47	31.92	8.8	-.12
Afecto madre	19-51	36.73	8.5	-.12
Rechazo padre	11-29	16.23	4.5	1.6
Rechazo madre	11-33	16.16	4.2	2.0
Control padre	13-31	23.41	4.3	-.51
Control madre	19-36	26.63	4.8	.12
Involucramiento padre	11-37	26.03	6.3	-.58
Involucramiento madre	15-38	29.46	5.7	-.61
Conflicto con padre	12-37	20.79	5.8	.83
Conflicto con madre	12-32	22.51	5.4	.04
Motivación	16-32	25.55	3.9	-.67
Autoestima	19-39	29.30	4.5	.02
Agresión Física	9-24	16.97	3.9	-.29
Agresión Ira	14-32	20.70	4.1	.39

Tabla 5.*Estadística descriptiva para el grupo 3 (rendimiento medio alto).*

Variable	Rango	Media	D. E.	Asimetría
Afecto padre	19-47	34.55	8.4	-.14
Afecto madre	20-50	37.96	7.2	-.60
Rechazo padre	11-21	15.32	2.6	.48
Rechazo madre	12-35	16.96	4.9	2.2
Control padre	16-34	23.96	5.6	.30
Control madre	17-39	28.06	6.2	-.06
Involucramiento padre	12-37	27.51	5.6	-.91
Involucramiento madre	21-39	31.62	4.6	-.57
Conflicto con padre	13-33	19.03	4.3	1.3
Conflicto con madre	14-38	20.55	5.8	1.3
Motivación	20-33	26.09	3.4	.11
Autoestima	22-38	30.57	4.1	-.35
Agresión Física	8-25	16.36	3.3	-.08
Agresión Ira	13-27	20.87	3.3	-.54

Tabla 6.*Estadística descriptiva para el grupo 4 (rendimiento alto).*

Variable	Rango	Media	D. E.	Asimetría
Afecto padre	15-52	34.83	8.7	-.19
Afecto madre	15-52	36.38	9.0	-.31
Rechazo padre	11-30	15.05	4.3	1.8
Rechazo madre	11-37	17.14	5.8	1.5
Control padre	13-39	24.16	6.1	.72
Control madre	17-42	28.34	6.0	.47
Involucramiento padre	16-37	26.75	4.8	-.34
Involucramiento madre	18-40	30.16	4.8	-.32
Conflicto con padre	12-33	18.27	5.0	.97
Conflicto con madre	13-35	19.95	5.9	.65
Motivación	22-36	29.13	3.6	.13
Autoestima	22-40	32.95	4.6	-.30
Agresión Física	7-28	16.02	4.3	.53
Agresión Ira	11-32	20.81	4.6	.15

Con base en los resultados, se puede hacer una comparación de los grupos, en términos de quien expresa un mayor puntaje en la escala.

En *afecto del padre* de familia, los grupos de rendimiento medio alto y alto obtuvieron un puntaje promedio más alto que los otros grupos. En el caso del *afectode la madre*, el grupo de rendimiento medio alto obtuvo un puntaje ligeramente más alto que el resto de los grupos.

En *rechazo del padre* se observa un valor promedio más alto en los grupos de rendimiento bajo y medio bajo; y en *rechazo de la madre*, los valores ligeramente más altos son para los grupos de rendimiento bajo y alto; sin embargo, las diferencias de la variable no son altas.

En cuanto al *control del padre* el puntaje promedio ligeramente más alto es para el grupo de rendimiento bajo; mientras que en el *control* que ejerce la *madre* no existen diferencias entre los grupos de rendimiento.

En *involucramiento parental*, los grupos de rendimiento bajo y medio alto obtienen un puntaje mayor, mientras que en la mamá los de rendimiento medio alto y alto son los que presentan un valor promedio ligeramente más alto en comparación con el resto.

En comparación con los demás grupos, quienes alcanzan un valor más alto en *conflictos* tanto con el papá como con la mamá, son los alumnos que integran los grupos de rendimiento bajo y medio bajo.

En *motivación y autoestima*, los adolescentes que pertenecen al grupo de rendimiento alto son los que presentaron los puntajes promedio más altos en comparación con los otros.

Finalmente, en *agresión física* el grupo de rendimiento bajo es el que muestra el valor promedio más elevado; mientras que en *ira*, los puntajes promedio se mantienen iguales en los cuatro grupos.

En suma, se puede decir que las variables afecto e involucramiento materno tienden a puntajes altos en los grupos; mientras que el comportamiento de los puntajes en el resto de las escalas tienen una propensión a localizarse en el nivel medio de cada una de éstas. Sin embargo, se ha de mencionar que las estimaciones revelan que no hay diferencias sustanciales entre los grupos de rendimiento.

4. Relaciones entre variables: correlaciones entre variables familiares y variables psicosociales

Se realizó un análisis de correlación de Pearson entre las tres subescalas del EMBU (afecto, rechazo y control) y las variables psicosociales (motivación, autoestima, agresión física e ira) y el promedio de los alumnos (Ver **Tabla 7**). Los datos reflejaron lo siguiente:

El afecto del padre está relacionado positivamente con el control e involucramiento paterno y con el afecto materno, y negativamente con el rechazo materno; por su parte, el afecto de la madre está relacionado positivamente con el control e involucramiento de ésta misma y negativamente con el conflicto y rechazo maternos. En lo referente a las variables psicosociales del adolescente, tanto en el papá como en la mamá, el afecto guarda una correlación positiva con la motivación y autoestima y negativa con la agresión física; sólo el afecto del padre presenta una relación positiva con el promedio y negativa con la ira.

El rechazo del papá correlaciona positivamente con los conflictos con él, con el rechazo y control de la madre y dentro de las variables psicosociales con la agresión física; a su vez, el rechazo de la mamá correlaciona de manera positiva con el control y con los conflictos con ella; y a diferencia del padre de familia que sólo guarda una relación positiva con la agresión física, ella lo hace con esta última y con la ira y negativamente con la autoestima.

El control del padre correlaciona positivamente con el involucramiento, conflictos y afecto paterno, control e involucramiento de la madre; y respecto al control que ella ejerce, éste mantiene una correlación positiva con el involucramiento y conflicto materno; la característica predominante de esta variable es no presentar relación con las psicosociales y con el promedio.

El involucramiento del padre presenta una correlación positiva con el afecto, control e involucramiento de la madre; por su parte, el involucramiento de la madre guarda una relación positiva ligeramente mayor con el afecto del padre. Lo sobresaliente en este rubro es que, mientras el involucramiento del padre correlaciona negativamente con la ira, en el caso de la madre, lo hace con la agresión física; y ambos, positivamente con la motivación y autoestima y ninguno con el promedio.

El conflicto del papá correlaciona positivamente con el control y conflictos con la mamá, y negativamente con el afecto de la mamá; así mismo, el conflicto de la madre correlaciona positivamente con el conflicto paterno, control y rechazo materno, y negativamente con el afecto de la propia madre. Por su parte, el conflicto correlaciona

positivamente tanto en el padre como en la madre con la agresión física y negativamente con la motivación y promedio.

La motivación de los alumnos correlaciona negativamente con la agresión física y positivamente con el promedio; y adicionalmente, la autoestima correlaciona negativamente con la agresión física e ira y positivamente con el promedio.

En cuanto a la variable agresión, se evidencia una correlación positiva de la agresión física con la ira y negativa con el promedio.

Finalmente, el sexo de los alumnos correlaciona positivamente con la ira, motivación y promedio, y negativamente con el involucramiento paterno y agresión física; es decir, los hombres demuestran más agresión física en comparación con las mujeres, mientras que ellas lo hacen a través de la ira.

TABLA 7

Correlaciones entre variables familiares, variables psicosociales, sexo y promedio

		V. FAMILIARES										V. PSICOSOCIALES				PROMEDIO	SEXO	
		PADRE					MADRE					MOTIVACION	AUTOESTIMA	AGRESION FISICA	AGRESION IRA			
		AFECTO	RECHAZO	CONTROL	INVOLUCRAMIENTO	CONFLICTO	AFECTO	RECHAZO	CONTROL	INVOLUCRAMIENTO	CONFLICTO							
V. FAMILIARES	MURRI	AFECTO	-	-.30**	.40**	.64**	-.07	.64**	-.18*	.20*	.40**	-.16	.19*	.25**	-.17*	-.24**	.20*	-.01
		RECHAZO		-	.12	-.14	.16*	-.06	.53**	.19*	.01	-.08	-.05	-.13	.26**	.13	-.11	.07
		CONTROL			-	.41**	.33**	.27**	-.03	.61**	.18*	.14	.08	.05	.01	.00	.02	.05
		INVOLUCRAMIENTO				-	-	.34**	-.08	.18*	.56**	-.02	.20**	.17*	-.13	-.24**	-.02	-.19*
		CONFLICTO					-	-.16*	.09	.25**	-.04	.73**	-.18*	-.10	.32**	.13	-.21*	-.04
V. FAMILIARES	MURRI	AFECTO						-	-.37**	.22**	.61**	-.22**	.24**	.27**	-.18*	-.12	.13	-.01
		RECHAZO							-	.31**	-.11	.28**	-.05	-.16*	.26**	.16**	.05	.12
		CONTROL								-	.31**	.39**	.11	.03	.10	.12	.09	.05
		INVOLUCRAMIENTO									-	.00	.23**	.20**	-.17*	-.10	.05	-.08
		CONFLICTO										-	-.19**	-.15*	.26**	-.09	-.21*	-.05
V. PSICOSOCIALES	MOTIVACION											-	.36**	-.33**	-.13	.45**	.25**	
	AUTOESTIMA												-	-.21**	-.22**	.32**	.06	
	AGRESION FISICA													-	.39**	-.23**	.19**	
	AGRESION IRA														-	.04	.15*	
PROMEDIO																-	.44**	

Nota: Para determinar la relación entre las variables familiares y psicosociales se calculó el coeficiente de correlación de Pearson, y para la relación entre la variable sexo y las variables familiares y psicosociales se calculó el coeficiente de correlación bivariado puntual.

** p < 0.01 *p < 0.05

5. Efecto de las prácticas parentales sobre las variables

Se realizó un análisis de varianza de un factor para detectar el efecto de las prácticas parentales sobre las variables psicosociales y el promedio. Para ello primero se convirtieron a puntaje z las puntuaciones de afecto, rechazo y control. Posteriormente, se obtuvieron los valores del percentil 75 para cada una de dichas variables y poder clasificar cada caso con la práctica prevaleciente, de tal suerte que se pudieran hacer comparaciones entre padres/madres afectuosos, rechazantes y controladores.

Los resultados de los análisis de varianza indicaron que se presentan diferencias en el involucramiento, conflicto y agresión física tanto para las prácticas paternas y maternas, y en autoestima para el caso de los padres y en motivación académica para el caso de las madres (Ver **Tabla 8** y **Tabla 9**). Los análisis de comparaciones múltiples con la prueba de Tukey mostraron medias más bajas en agresión física cuando los adolescentes perciben a ambos padres de familia como afectuosos, y más altos en autoestima cuando perciben a sus padres como afectuosos y en motivación académica cuando perciben a sus madres como afectuosas en comparación con una práctica parental rechazante. También se observaron medias bajas en conflicto entre padre e hijo y altas en involucramiento cuando ambos padres de familia muestran conductas basadas en el afecto. Así mismo, los resultados muestran los efectos de una práctica parental afectuosa al presentar niveles más bajos en agresión física. En suma, se pueden evidenciar efectos diferenciados del padre y la madre en el aspecto emocional y escolar.

Tabla 8.

Medias de las variables psicosociales del adolescente respecto a la práctica parental paterna percibida, y valor F.

PRÁCTICA PARENTAL PATERNA				
VARIABLE	AFECTO	RECHAZO	CONTROL	F
PROMEDIO	8.45	7.91	7.99	2.35
INVOLUCRAMIENTO	31.46 ^b	23.81 ^a	29.82 ^b	18.91**
CONFLICTO	17.17 ^a	19.93 ^b	23.14 ^b	9.90**
MOTIVACIÓN ACADÉMICA	26.90	25.59	25.96	0.63
AUTOESTIMA	33.15 ^a	29.35 ^b	29.64 ^b	7.98**
AGRESIÓN FÍSICA	16.53 ^a	19.13 ^b	18.69	4.28*
AGRESIÓN IRA	20.25	22.08	20.74	1.76

*p < .05, **p < .01

Nota: Los superíndices indican diferencias entre las medias cuando las letras son diferentes. Por ejemplo, en involucramiento, la práctica de rechazo difiere de la de afecto y control.

Tabla 9.

Medias de las variables psicosociales del adolescente respecto a la práctica parental materna percibida, y valor F.

PRÁCTICA PARENTAL MATERNA				
VARIABLE	AFECTO	RECHAZO	CONTROL	F
PROMEDIO	8.25	8.29	7.92	1.31
INVOLUCRAMIENTO	29.25 ^b	24.22 ^a	29.14 ^b	5.96**
CONFLICTO	16.96 ^a	19.20 ^b	24.04 ^b	14.68**
MOTIVACIÓN ACADÉMICA	27.81 ^a	25.20 ^b	26.48	3.74*
AUTOESTIMA	31.65	29.06	30.28	2.58
AGRESIÓN FÍSICA	15.97 ^a	19.10 ^b	18.45 ^b	6.38**
AGRESIÓN IRA	19.75	22.03	21.16	2.89

*p < .05, **p < .01

Nota: Los superíndices indican diferencias entre las medias cuando las letras son diferentes. Por ejemplo, en involucramiento, la práctica de rechazo difiere de la de afecto y control.

6. Diferencias entre grupos según su nivel de rendimiento y sexo

Adicionalmente, puesto que de las variables familiares, la variable afecto paterno se relacionó de forma positiva con el promedio, y a que ésta guarda una mayor relación con las variables psicosociales, se realizó un análisis de varianza factorial de 2 x 4, considerando como variables independientes (VI) el sexo y el promedio (éste, organizado en cuatro grupos a partir del rendimiento de los alumnos: grupo 1- bajo, grupo 2 - medio bajo, grupo 3 - medio alto y grupo 4 – rendimiento alto), y como dependientes (VD) aquéllas que mostraron correlación con la variable promedio, como son: la agresión (ira), la autoestima, la motivación y la agresión (física). (Ver **Tabla 10**).

Tabla 10.

Análisis de varianza factorial para el involucramiento paterno y las variables psicosociales del adolescente.

Efectos	F	p
Involucramiento del padre		
Efecto Principal		
Sexo	4.93	.028
Promedio	0.54	.655
Efecto de Interacción		
Sexo x Promedio	.13	.941
Motivación		
Efecto Principal		
Sexo	1.30	.256
Promedio	8.81	.000
Efecto de Interacción		
Sexo x Promedio	.73	.531
Autoestima		
Efecto Principal		
Sexo	1.84	.176
Promedio	8.06	.000
Efecto de Interacción		
Sexo x Promedio	.39	.754
Agresión Física		
Efecto Principal		
Sexo	2.39	.124
Promedio	1.85	.141
Efecto de Interacción		
Sexo x Promedio	.81	.490

Enseguida se presentan los resultados de dicho análisis:

A pesar de haberse revelado una correlación entre promedio y la variable afecto paterno, no se observaron efectos al realizar el análisis factorial.

Se encontraron efectos principales significativos del sexo en la variable involucramiento paterno; mientras que efectos principales del promedio en motivación, autoestima y agresión física y además efectos de interacción en motivación y autoestima (Ver **Tabla 11**).

Tabla 11.

Medias de los grupos del análisis de varianza factorial.

Variable	Grupo de rendimiento	Sexo		Grupo	Total
		Hombre	Mujer		
Motivación	Bajo	24.63	23.71	24.48	26.32
	Medio bajo	24.68	26.61	25.55	
	Medio alto	25.40	26.66	26.09	
	Alto	28.58	29.35	29.13	
Autoestima	Bajo	29.13	28.25	28.97	30.43
	Medio bajo	29.50	29.05	29.30	
	Medio alto	30.80	30.38	30.57	
	Alto	34.66	32.29	32.95	
Agresión Física	Bajo	18.65	18.42	18.62	17.05
	Medio bajo	17.90	15.83	16.97	
	Medio alto	16.26	16.44	16.36	
	Alto	17.50	15.45	16.02	

En la variable involucramiento paterno las diferencias significativas indicaron que el padre se muestra más involucrado con los hijos varones ($M=28.328$), que con las mujeres ($M=25.677$).

Por su parte, las comparaciones múltiples en la escala de motivación arrojaron diferencias significativas respecto al promedio de los alumnos, lo cual mostró que el grupo de rendimiento alto posee un nivel más elevado en dicha variable que el resto de los grupos: Media Gpo. 1= 24.48, Media Gpo. 2= 25.55, Media Gpo. 3= 26.09, Media Gpo. 4= 29.13. En cuanto al efecto de interacción, los hombres difirieron según su nivel de aprovechamiento, los de rendimiento alto contra los de rendimiento bajo ($dif = 3.95$, $p=.011$) y medio bajo ($dif = 3.90$, $p = .026$); en las mujeres, la diferencia se presenta entre el grupo de rendimiento alto y el grupo de rendimiento bajo; se hace evidente tanto en hombres como en mujeres una mayor motivación en los alumnos que integran el grupo de rendimiento alto. (Ver **Tabla 11**).

El análisis de las comparaciones múltiples en autoestima mostró diferencias significativas por el promedio, siendo los alumnos de rendimiento alto los que obtuvieron un nivel más alto en autoestima en comparación con los alumnos de los otros grupos. En cuanto al efecto de interacción, este manifestó efectos significativos de la variable sobre los hombres, exhibiéndose una diferencia entre el grupo de rendimiento alto con los otros tres, es decir, los varones con altas calificaciones poseen una autoestima más elevada en comparación con los otros; mientras que en las mujeres, no se hacen evidentes diferencias entre los grupos (Ver **Tabla 11**).

La prueba de comparación múltiple de Tukey mostró que el grupo 4 de rendimiento alto superó al resto en motivación y autoestima, para lo fines de esta investigación se muestran los datos que resultaron significativos (Ver **Tabla 12**).

Tabla 12.

Diferencias entre las medias de las variables psicosociales del adolescente

Efectos	4 vs 1	p	4 vs 2	p	4 vs 3	p
Motivación	4.65	.000	3.58	.000	3.04	.003
Autoestima	3.97	.000	3.65	.001	2.37	.084

Tabla 13.

Predictores, coeficientes de regresión estandarizados β , probabilidades (p) y coeficientes de determinación para cada variable de criterio.

Variable	Predictores	β	p	R ²
Motivación	Involucramiento materno	.31	.000	.14
	Conflicto paterno	-.19	.015	
Autoestima	Afecto materno	.26	.002	.07
Agresión Física	Conflicto paterno	.35	.000	.19
	Rechazo materno	.22	.005	
Agresión Ira	Afecto paterno	-.25	.001	.06
Promedio	Conflicto paterno	-.21	.022	.10
	Afecto paterno	.19	.040	
	Motivación	.38	.000	.23
	Autoestima	.18	.019	

En el caso de agresión física, aunque al revisar los resultados del análisis de comparaciones múltiples no se reportaron diferencias sobre el promedio, al revisar los datos del análisis de varianza de una clasificación, se señala una diferencia entre los grupos de rendimiento alto y bajo (dif = 2.59, p = .009) (Media Gpo. 1=18.62, Media Gpo.2 =16.97, Media Gpo.3=16.36, Media Gpo.4 =176.02), siendo los de rendimiento bajo los más agresivos.

Además, se realizaron los respectivos análisis de varianza factorial para las variables: conflictos entre padre e hijo, conflictos entre madre e hijo, afecto paterno e ira, con lo cual no se encontraron efectos significativos de ningún tipo.

7. Modelo estructural de variables familiares, psicosociales y rendimiento

Con base en los resultados de los análisis de correlación y regresión (Ver **Tabla 13**), se elaboró un diagrama de las relaciones directas e indirectas entre las variables consideradas (Ver **Fig. 3**), mediante el programa AMOS 5 de ecuaciones estructurales. Los índices de ajuste del modelo fueron adecuados como lo indican los siguientes datos: ji cuadrada, $X^2=29.18$ (N= 101, gl = 23), p = .44; índice de ajuste normado, NFI=.85; error de aproximación.052.

De las variables dependientes a considerar en el modelo, se puede apreciar que la motivación obtuvo la más alta proporción de varianza explicada .40 (Ver **Tabla 14**); es decir, demuestra estar relacionada con la mayoría de las variables.

Como lo muestra la **Figura 3** y la **Tabla 15**, el modelo señaló a la conducta agresiva del alumno como la variable que explica en gran medida a la **motivación**, ya que la agresión física tuvo un efecto directo negativo y alto sobre ella, seguida por el *involucramiento materno* y la *autoestima* con un efecto positivo.

Figura 3. Modelo estructural de variables familiares, psicosociales y promedio

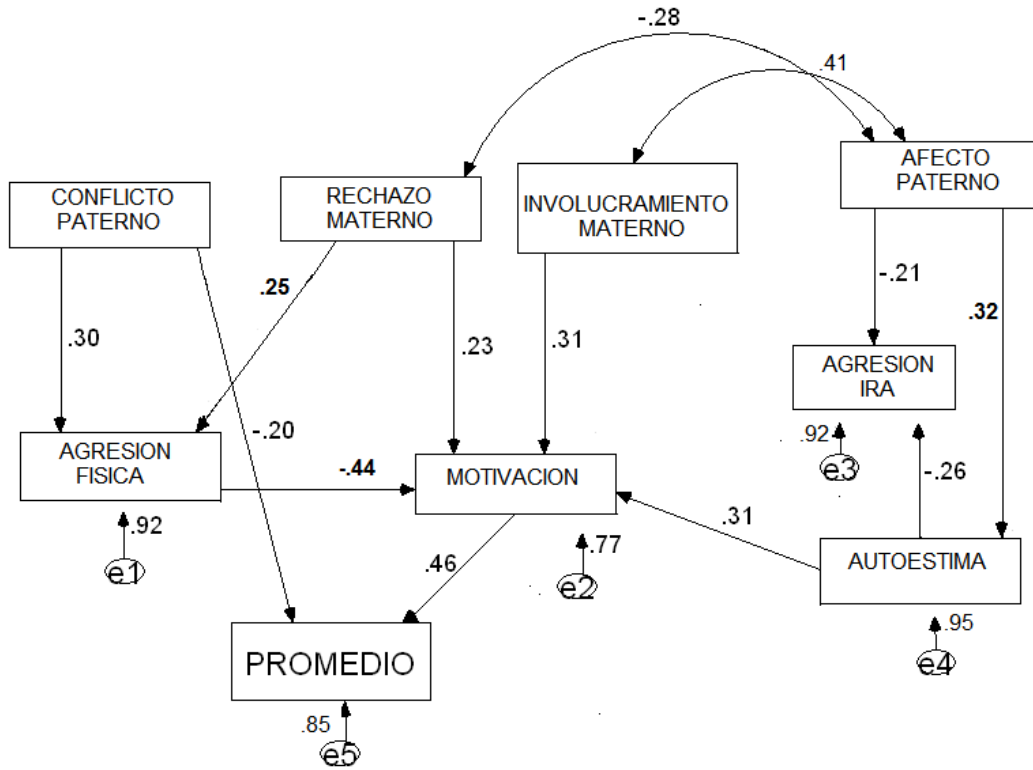


Tabla 14.*Proporción de Varianza explicada para las variables endógenas del modelo*

Variables Dependientes	R ²
Motivación	.404
Promedio	.279
Agresión Física	.150
Agresión Ira	.150
Autoestima	.102

Tabla 15.*Efectos totales de las variables del modelo.*

	Afecto Paterno	Conflicto Paterno	Rechazo Materno	Autoestima	Involucramiento Materno	Agresión Física	Motivación
Autoestima	.319	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Agresión Física	.00	.296	.251	.00	.00	.00	.00
Motivación	.098	-.129	.122	.309	.314	-.435	.00
Promedio	.046	-.262	.057	.143	.145	-.201	.463
Agresión Ira	-.298	.00	.00	-.261	.00	.00	.00

Por otra parte, se distinguió un elevado efecto total y directo positivo de la *motivación* sobre el **promedio**, en comparación con el efecto total y directo negativo del *conflicto paterno* sobre la misma variable; así mismo, incidieron sobre el promedio el efecto indirecto negativo de la *agresión física*, y el efecto indirecto positivo del *involucramiento materno* y de la *autoestima*. El modelo refleja a la motivación como la característica personal que está directa y fuertemente ligada al rendimiento del adolescente en la escuela y descubre la importancia de las variables de interacción familiar y autoestima por su efecto mediador.

El efecto total y directo positivo de la variable *afecto paterno* sobre la **autoestima** fue relativamente grande .31; y por otro lado, las variables *afecto paterno* y *autoestima* se relacionaron directamente y en forma negativa con la **ira**, -.26 y -.21, respectivamente. En el modelo se resaltó la actuación de dos variables, *afecto paterno* y *autoestima* como mediadoras, pues como elemento emocional inciden indirectamente sobre el **promedio**.

También, las variables *conflicto paterno* y *rechazo materno* muestran efectos totales y directos sobre la **agresión física**, y a pesar de que esta última, no muestra un efecto significativo sobre el promedio, refleja una leve relación indirecta con esta variable.

CAPITULO VI

Conclusión y discusión

La familia es sólo una de las distintas instituciones implicadas en el proceso de socialización, un sistema en el cual los padres no son la única influencia, no obstante, dada su importancia, se dispone de una gran evidencia que los relaciona con el desarrollo social, emocional e intelectual de sus hijos. Específicamente, varios investigadores han manifestado que los estilos parentales influyen en el logro escolar. Por lo anterior, el objetivo del presente estudio fue identificar la influencia de las prácticas parentales - afecto, rechazo y control - y algunas variables familiares - involucramiento paterno y conflictos paternos- en el rendimiento académico y en el adecuado ajuste psicosocial de los adolescentes.

A través de los análisis de correlación, varianza y a través de un modelo de las relaciones entre variables se determinó que las prácticas parentales como el rechazo materno, involucramiento materno y afecto paterno influyen de forma significativa e indirecta sobre el promedio; mientras que de forma directa, las variables conflicto paterno y motivación se relacionan con el promedio. También, se muestra a la mala conducta -agresión física-, a la motivación y a la autoestima como predictoras del promedio de los adolescentes por su acción mediadora en el modelo.

Los resultados de esta investigación corroboran los hallazgos de Grolnick, Ryan y Deci (1991), Pelegrina, García-Linares y Casanova (2003) quienes encontraron que el involucramiento materno se relaciona positivamente con las variables motivacionales, y de Aguilar, Valencia y Lemus (Aguilar et al., 2007), los cuales además de confirmar lo anterior, afirman que la disminución en los conflictos padres-hijo resultan decisivos para mejorar la motivación escolar. Esto explica la relación indirecta de la variable involucramiento materno sobre el promedio, mediada por la motivación; y a su vez, la relación tanto directa como indirecta de la baja frecuencia de conflictos con el padre sobre el promedio.

Por otra parte, los resultados revelan que las prácticas parentales de ambos padres de familia basadas en el afecto conducen a puntuaciones más bajas en agresión física y altas en motivación y autoestima. Aunque de forma más específica, el modelo expone únicamente el efecto indirecto positivo del afecto paterno y directo de la autoestima sobre la motivación, que a su vez se relaciona directamente con el promedio. Así, se verifica que el afecto de los padres promueve la autoestima (Lomelí et al., 1998), y el hecho de que esta variable conduce al éxito escolar (Liu et al., 1998). Además de corroborar las investigaciones de Aguilar et al. (2007) quienes demostraron que jóvenes que perciben a sus padres como autoritativos presentan niveles más altos en autoestima.

En semejanza con los estudios que relatan la influencia de prácticas parentales caracterizadas como rechazantes y poco cariñosas en el desarrollo de la agresión (McCord & cols., 1976, 1986; Aluja et al.; Repetti et al., 2002), el modelo que se llegó a desarrollar en el presente estudio, apunta una relación del conflicto paterno y rechazo

materno con conductas agresivas físicas, mientras que el afecto paterno y autoestima influyen directa y negativamente en la ira de los adolescentes.

Todo lo anterior demuestra que las conductas y/o actitudes del padre influyen definitivamente en el desempeño académico, y por su parte, la función materna se enfoca al proceso motivacional; lo cual, coincide con investigadores como Belsky y cols. (1984), quienes afirman que una paternidad basada en el afecto se encuentra relacionada con la competencia cognitivo-motivacional y un desarrollo socioemotivo; autoestima y éxito académico (Martínez, Fuertes, Ramos & Hernández, 2003; Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991; citados en Lila & Gracia, 2005).

Por otra parte, en el modelo resultante no figura la variable control materno y paterno, en semejanza con las conclusiones de Aguilar et al. (2007), acerca de que los adolescentes mexicanos, dada la condición de ser una sociedad colectivista, posiblemente perciban el control parental coercitivo en forma menos desfavorable que los jóvenes de sociedades individualistas.

En cuanto a las diferencias por grupo, por una parte los alumnos de rendimiento bajo fueron los que presentaron mayor agresión; además de considerar que el involucramiento paterno fue mayor en los hijos varones que en las mujeres. Como refieren Harris y Morgan (1991, citados en Rice, 1997) los padres se involucran más en la crianza de los hijos que de las hijas. Tales situaciones confirman la transmisión de patrones de género promovidos por pautas o formas de conductas culturales y generacionales.

También, cabría señalar que no existe relación alguna entre el nivel de escolaridad del padre o madre de familia y el tipo de práctica parental que ejercen ambos padres, pues recordando la descripción de la muestra, ésta se caracteriza por padres de familia que cursaron hasta la educación básica secundaria –esta información se obtuvo a partir del instrumento otorgado a los participantes–, ya que podría pensarse que a mayor escolaridad los padres tenderían a prácticas más afectuosas y de supervisión, y en la realidad esto no es así, pues la crianza tiene que ver con los patrones y dinámicas familiares de las que provienen los padres.

Es imprescindible reconocer la función socializadora de la familia, de los patrones de crianza de los padres hacia sus hijos, pues está comprobado que las prácticas parentales influyen tanto en el ámbito afectivo, actitudinal y académico de los hijos. Dentro de los efectos positivos de dichas prácticas (Coloma, 1993) se encuentran la formación de un autoconcepto equilibrado, realista y positivo, disposición al esfuerzo personal, a la responsabilidad, a la competencia social, a la autosuperación y al rendimiento; los estilos de crianza regidos por la disciplina razonada, estimulan en el estudiante conductas que promueven un alto rendimiento escolar (Grolnick, Ryan & Deci, 1991, citados en Quintana, 1993); el involucramiento parental y el afecto conducen a un rendimiento alto (Marrow & Wilson, 1961, citados en Vallejo, 2002); las prácticas parentales afectuosas se relacionan con la competencia psicosocial, la autoestima y éxito académico (Martínez et al., 2003; Steinberg et al., 1991; citados en Lila & Gracia, 2005), para Sarmiento y Aguilar (2007) las variables familiares impactan indirectamente a la motivación, que a su vez, como se cita en los resultados del presente trabajo se relaciona

con el promedio escolar. De interés para este estudio fue todo aquello que aproximara al entendimiento de las relaciones intrafamiliares, así entonces, es importante identificar y reconocer qué tipo de práctica parental domina en la familia pues, es más que evidente su funcionalidad en el desarrollo del adolescente.

Las aportaciones del presente trabajo son la aplicación de la Escala de Estilos Parentales (EMBU) que evalúa la percepción de calidez, rechazo y control en una muestra de adolescentes, lo que demostró una confiabilidad adecuada; de esta forma, quedan de manifiesto las aportaciones de la presente investigación como sustento para futuros trabajos en la misma población, y lograr así, una mayor comprensión del papel de los estilos y prácticas de crianza. Así mismo, a través del modelo se subraya el papel que desempeñan ambos padres en la competencia cognitivo-motivacional y emocional, lo cual permitirá hacer uso de las aportaciones de diversas teorías y optimizar las dimensiones física, cognoscitiva y emocional del adolescente. Además, a partir de la revisión documental se puede justificar el interés por el apropiado nexo entre los diversos contextos como la familia, la escuela y los amigos, ya que la sana interrelación entre éstos fomenta el adecuado crecimiento personal. También, la necesidad de fomentar desde los espacios educativos la equidad de género dentro de las familias para que la educación de los hijos sea compartida entre ambos padres y por ende los beneficios impacten tanto a hijos e hijas por igual. Y por último, el énfasis en que diversas condiciones socioculturales, económicas y académicas de que gocen los padres de familia no son determinantes del desempeño académico y personal del estudiante, sino más bien, son las actitudes y comportamientos positivos, afectivos y racionales, traducidos en los

propicios estilos y prácticas parentales los que fomentarán las competencias académicas en el adolescente.

Algunas sugerencias que pudieran tomarse en consideración para la prevención del deterioro emocional, conductual y de aprovechamiento escolar en el adolescente son la promoción en el seno de la familia de competencias psicosociales y académicas, ofrecer a los padres de familia acciones encaminadas a la mejora de la calidad de las relaciones familiares, la unión y comunicación familiar, la demostración de expresiones de afecto, el establecimiento y uso adecuado de límites y normas, así como exponer la urgente necesidad del constante involucramiento de ambos padres de familia en las actividades realizadas tanto dentro como fuera de la institución escolar, y de la supervisión del manejo óptimo de las tecnologías que se ofertan vía Internet, por televisión abierta, de paga, o por dvd; ya que está comprobado que el adecuado clima familiar y los estilos de crianza basados en el afecto y control moderado promueven el bienestar y el logro académico de niños y adolescentes.

Por último, una limitación que presentó dicho estudio, fue que la batería aplicada comprendió seis instrumentos que para la muestra estudiada pudo haber sido un poco excesivo dada la extensión de cada uno, el grado de dificultad para la comprensión de los reactivos, la escasa familiarización con el formato de respuesta y vocabulario de la prueba debido a la diferencia socioeconómica y cultural, ya que algunas de las escalas mostraron una confiabilidad menor a la reportada por Aguilar et al. (2007) cuyos estudios se realizaron con muestras de estudiantes residentes en la zona sur del Distrito Federal y

del municipio de Coacalco. En ese sentido, es importante continuar con la validación de los instrumentos empleados en muestras con diferentes niveles socioculturales.

Referencias

- Aguilar, G., Cruz, D. (2001). *Influencia del ambiente familiar y el modo de enfrentamiento al estrés en el rendimiento escolar de adolescentes de 12 a 16 años* (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM.
- Aguilar, J., Valencia, A., & Romero, P. (2004). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 21(2), 119-129.
- Aguilar, J., Valencia, A., & Sarmiento, C. (2007). *Relaciones familiares y ajuste personal escolar y social en la adolescencia. Investigaciones entre estudiantes de escuelas públicas*. México, D. F.: UNAM, Facultad de Psicología.
- Aguilar, Ma. C. (2001). *Educación familiar. ¿Reto o necesidad...?*. Madrid: Dykinson.
- Aluja, A., del Barrio, V., & García, L. (2005). Relationships between adolescent's memory of parental rearing styles, social values and socialization behavior traits. *Personality and Individual Differences*, 39, 903-912.
- Arrindell, W. A., Emmelkamp, P. M., Brilman, E., & Monsma, A. (1983). Psychometric evaluation of an inventory for assessment of parental rearing practices. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67, 163-177.
- Atri, Z. R. (1993). Confiabilidad y validez del cuestionario de "Evaluación del Funcionamiento Familiar", EFF. *Revista Mexicana de Psicología*, 10(1), 49-55.
- Barrera, G., & Kerdel, O. (1987). *El adolescente y sus problemas en la práctica* (2ª Ed.). Caracas, Venezuela: Monte Avila.
- Bañuelos, A. (julio-diciembre, 1990). Motivación escolar. *Perfiles Educativos*, 49-50 Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bersabé, R., Fuentes, M. J., & Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13(4) 678-684.

- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Brueckner, L. J., & Bond, G. L. (1986). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Coloma, J. (1996). Estilos educativos paternos. En Ma. Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Madrid: Narcea.
- Covarrubias, Ma. A. (2002). *La autorregulación afectiva en la relación madre-hijo (a)*. (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, UNAM.
- Craig, G. J. (2001). *Desarrollo psicológico* (8ª ed.). México: Pearson Educación.
- Florenzano, R. (1998). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- García, Ma. L., & Campos, M. (2004). *Figura paterna, autoconcepto y la motivación al logro en estudiantes mexicanos* (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM.
- Gerlsma, C., Arrindell W., van der Veen, N. & Emmelkamp, P. (1991). A parental rearing style questionnaire for use with adolescents: psychometric evaluation of the EMBU-A. *Personality and Individual Differences*, 12(12), 1245-1253.
- Gimeno, A. (1999). *La familia*. Barcelona: Ariel.
- González, J. J. (2001). *Psicopatología de la adolescencia*. México: El Manual Moderno.
- Granados, P. (2003). *Diagnóstico pedagógico (Aprendizajes básicos, factores cognitivos y motivación)*. Madrid: Dykinson.
- Grinder, R. (2001). *Adolescencia* (18ª reimpresión). México: Limusa.

- Hernández, A. (2008). *Formación cívica y ética I*. México: Esfinge.
- Izquierdo, C. (2003). *El mundo de los adolescentes*. México: Trillas.
- Jiménez, Ma. E., (1994). *Ambiente familiar y rendimiento escolar* (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, UNAM.
- Jiménez, Ma. G. (2000). *Estilos de crianza materno informado por madres e hijos y su relación con el estatus sociocognitivo del niño preescolar* (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, UNAM.
- Juvonen, J., & Wentzel, K. (2001). *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar* (1ª Ed.). Oxford University Press.
- Kimmel, D., & Weiner, I. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. (1ª Ed.). España: Ariel.
- Laluzza J. L. & Crespo I. (2003). Adolescencia y relaciones familiares. En A. Perinat (Coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial* (1ª Ed. Abril, pp. 115-140). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya UOC.
- Lila, M., & Gracia, E., (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17(1), 107-111.
- Livianos-Aldana, L., & Rojo-Moreno, L. (1999). On the convergent validity of two parental rearing behaviour scales: EMBU and PBI. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 100, 263-269.
- López, E., Villatoro, J., Medina-Mora, Ma. E., & Juárez, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 13(1), 37-47.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Márquez, Ma. E. D. (2007). *Correlatos familiares de crianza e implicación parental como predictores del rendimiento académico* (Tesis de doctorado). Facultad de Psicología, UNAM.
- Meesters, C., Muris, P., & Esselink, T. (1995). Hostility and perceived parental rearing behaviour. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 567-570.
- Meneghello, J. (2000). *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia*. Argentina: Médica Panamericana.
- Meneses, E., (1991). *Educación comprendiendo al niño* (7ª Ed.). México: Trillas.
- Mestre, V., Frías, D., Samper, P., & Nácher, M. J. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(2), 189-199.
- Morotilla, Ma. I. (2002). *Análisis de la interacción madre-hijo en la realización de la tarea escolar* (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, UNAM.
- Muris, P., Meesters, C., Morren, M. & Moorman, L. (2004). Anger and hostility in adolescents: relationships with self-reported attachment style and perceived parental rearing styles. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 257-264.
- Musitu, O., Román, J. M., & Gutiérrez M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona España: Idea Books.
- Naranjo, N. (1997). *¿Cómo es su familia? ¿Contribuyen usted y su familia a una sociedad mejor?* Bilbao: Mensajero, D. L.
- Noller, P. & Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. Londres: Routledge.
- Palmer, E., & Hollin, C. (1999). An evaluation of the shortened EMBU scale in young offenders and non-offenders in England. *Personality and Individual Differences*, 27, 171-179.

- Perinat, A. (Coord.) (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*. (1ª Ed. Abril). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya UOC.
- Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, H., von Knorring & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265-274
- Polaino, A. (2004). *Familia y autoestima* (1ª Ed.). España: Ariel.
- Quintana, Ma. (Coord.). (1993). *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea.
- Reppetti, R., Taylor, S., & Seeman, T. (2002). Risk families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128, 330-366.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo Humano: estudio del ciclo vital* (2ª Ed.). México: Prentice-Hall.
- Rice, F. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. (9ª Ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Rivera, Ma. H. (1999). *Evaluación de las relaciones intrafamiliares: construcción y validación de una escala* (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, UNAM.
- Romero, Ma. L., (2007). *Estudio comparativo de dos instrumentos para evaluar estilos de crianza* (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM.
- Sabaté, N., Sarlé, M., Corbella, A. & Tomás, J. A. (2001). Agresividad y violencia en el adolescente. En J. Pedreira, & J. Tomás (Eds.), *Condicionantes psicosomáticos y su tratamiento en la infancia y adolescencia: agresividad, violencia, insomnio, medios de comunicación, sida* (pp.269-273). Barcelona: Alertes.
- Sánchez-Sosa, J. J., & Hernández-Guzmán, L. (1992). La relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 9(1), 27-34.

- Sánchez-Sosa, J. J., Jurado-Cárdenas, S. & Hernández-Guzmán, L. (1992). Episodios agudos de angustia severa en adolescentes: análisis etiológico de predictores en la crianza y la interacción familiar. *Revista Mexicana de Psicología*, 9(2), 101-116.
- Santrock, J. (2004). *Adolescencia. Psicología del desarrollo* (9ª Ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Santrock, J. (2006a). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital* (10ª Ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Santrock, J. (2006b). *Psicología de la educación* (2ª Ed.). México: McGraw-Hill.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. (5ª Ed.). México: International Thomson Editores.
- Sosa, J. (2002). *Programa de asesoría telefónica para apoyar a los padres de los alumnos que participan en el programa alcanzando el éxito en secundaria* (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, UNAM.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Strommen, E., McKinney, J., & Fitzgerald, H. (1982). *Psicología del desarrollo. Edad escolar*. México: Manual Moderno.
- Trianes, Ma. V. & Gallardo, J. (Coords.) (2001). *Psicología de la educación y del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Vallejo, A. (2002). *Estilos de paternidad y conflictos de autoridad entre padres y adolescentes totonacas en el medio rural* (Tesis de doctorado). Facultad de Psicología, UNAM.

Vargas, M. (2005). *Funcionamiento familiar y rendimiento escolar en estudiantes de bachillerato* (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, UNAM.

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

Villatoro, J., Andrade, P., Fleiz, C., Medina-Mora, Ma. E., Reyes, I., & Rivera, E. (1997). La relación padres-hijos: una escala para evaluar el ambiente familiar de los adolescentes. *Salud Mental*, 20(2), 21-27.

Wasna, M., (1974). *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje* (1ª Ed.). Argentina: Kapelusz.

Woolfolk, A. & McCune L. (1989). *Psicología de la educación para profesores* (4ª Ed.). Madrid: Narcea.

ANEXO A

Tabla A1.

Distribución de los alumnos participantes en el estudio por grado escolar.

Grado	Frecuencia	Porcentaje
Primero	50	24.3
Segundo	88	42.7
Tercero	68	33
TOTAL	206	100%

Tabla A2.

Distribución de los alumnos participantes en el estudio por su condición académica.

Tipo de alumno	Frecuencia	Porcentaje
Regular (No debo materias, ni voy reprobando)	166	80.6
Irregular (Debo materias, he reprobado alguna vez)	40	19.4
TOTAL	206	100%

Tabla A3.

Distribución de los alumnos participantes en el estudio por el número de hermanos en la familia.

Numero de hermanos	Frecuencia	Porcentaje
0	1	.5
1	9	4.4
2	38	18.4
3	74	35.9
4	34	16.5
5	18	8.7
6	24	11.7
7	1	.5
8	3	1.5
9	2	1.0
11	2	1.0
Total	206	100%

Tabla A4.*Distribución de los alumnos participantes en el estudio por nivel de estudios del padre.*

Grado escolar	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	40	19.4
Secundaria	87	42.2
Preparatoria	32	15.5
Universitario	8	3.9
No estudio	4	1.9
Sin respuesta	35	17.0
Total	206	100%

Tabla A5.*Distribución de los alumnos participantes en el estudio por ocupación del padre.*

	Frecuencia	Porcentaje
Comerciante	34	16.5
Chofer	29	14.1
Oficio	44	21.4
Obrero	15	7.3
Policía	10	4.9
Gobierno	8	3.9
Profesionista	2	1.0
Cocinero	11	5.3
Mantenimiento	6	2.9
Contratista de obras	1	.5
Sin respuesta	46	22.3
Total	206	100%

Tabla A6.

Distribución de los alumnos participantes en el estudio por nivel de estudios de la madre.

Grado escolar	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	56	27.2
Secundaria	88	42.7
Preparatoria	23	11.2
Carrera técnica	4	1.9
Universitaria	7	3.4
No estudio	5	2.4
Sin respuesta	23	11.2
Total	206	100%

Tabla A7.

Distribución de los alumnos participantes en el estudio por ocupación de la madre.

	Frecuencia	Porcentaje
Ama de casa	112	54.4
Cocinera	6	2.9
Oficio	13	6.3
Obrera	5	2.4
Gerente	1	.5
Gobierno	4	1.9
Profesionista	6	2.9
Comerciante	25	12.1
Limpieza	8	3.9
Malabarista ambulante	1	.5
Sin respuesta	25	12.1
Total	206	100%

ANEXO B. INSTRUMENTOS

SECCION 1

INSTRUCCIONES

Te vamos a hacer algunas preguntas sobre el modo cómo te han tratado y te tratan tu papá y mamá. Antes de contestarlas lee cuidadosamente estas instrucciones.

Para contestar este cuestionario es muy importante que procures recordar y precisar lo que has sentido y observado en la relación con tus padres.

Cada pregunta tiene cuatro respuestas posibles:

- 1) NO, NUNCA**
- 2) SI, A VECES**
- 3) SI, MUCHAS VECES**
- 4) SI, SIEMPRE**

Debes escoger la respuesta que se apegue más al comportamiento de tu papá y tu mamá.

No olvides que debes elegir por separado la respuesta que mejor describa el comportamiento de cada uno. En el caso de la falta de uno de ellos deja esa columna en blanco.

No dejes nunca ninguna pregunta sin contestar excepto aquellas en donde te pregunten algo relacionado con tus hermanos y tú seas hijo único. En este caso déjalo en blanco.

ANOTA EL NÚMERO DE LA OPCIÓN QUE ELEGISTE EN EL ESPACIO INDICADO

Tu papá / mamá:

Papá

Mamá

1. ¿Te dice que te quiere y te abraza o te besa?.....
2. ¿Te dice que no le gusta como te comportas en casa?.....
3. Cuando haces algo malo, ¿Se pone tan triste que te hace sentir culpable?.....
4. ¿Te escucha y toma en cuenta lo que opinas?.....
5. ¿Se enoja contigo fácilmente?.....
6. ¿Te prohíbe hacer cosas que sí hacen tus amigos por miedo a que te suceda algo malo? Por ejemplo: salir tú y un amigo, un fin de semana fuera de la ciudad por temor a robos o a un accidente.....
7. ¿Te pregunta si tomaste alguna bebida alcohólica cuando vas a alguna fiesta?.....
8. Cuando las cosas te salen mal ¿Trata de comprenderte y ayudarte?.....
9. ¿Crees que son egoístas contigo?.....
10. ¿Tiene demasiado miedo de que te pase algo malo?.....
11. ¿Crees que se entromete en tus cosas?.....
12. Cuando estás triste, ¿Te consuela y anima?.....

Papá

Mamá

13. ¿Te trata como al “malo de la casa” y te echa la culpa de todo lo que ocurre?.....

14. ¿Te pide que expliques con detalle lo que haces cuando vas con tus amigos a fiestas o paseos?.....

15. ¿Te demuestra que está contento contigo?.....

16. Cuando pasa algo malo en casa, ¿Te echa la culpa a ti?.....

17. ¿Se preocupa por saber qué haces cuando sales de la escuela o cuando vas con algún amigo?.....

18. Cuando estás contento contigo, ¿Te lo demuestra con abrazos, besos, caricias, etc.?.....

19. ¿Te dice cosas como esta? ¿”Si haces esto, me voy a enojar contigo”?.....

20. ¿Crees que te quiere menos que a tus hermanos?.....

21. ¿Hace algo para que la pases bien y aprendas cosas (por ejemplo, comparte libros, procura que salgas de excursión, etc.?.....

22. ¿Te regaña o te ofende delante de otras personas?.....

23. ¿Te fija una hora para regresar a la casa cuando sales con amigos y te regaña cuando no lo haces?.....

24. ¿Le gusta tu manera de ser?.....

Papá

Mamá

25. ¿Le gustaría que te parecieras a otro niño?.....

26. ¿Quiere saber quiénes son tus amigos y cómo son?.....

27. ¿Juega contigo y se divierten juntos?.....

28. ¿Está triste o enojado (a) contigo sin que te diga porqué lo está?.....

29. ¿Te permite tener novio(a)?.....

30. ¿Te ayuda cuando tienes que hacer algo difícil?.....

31. ¿Te revisa tus cosas personales cuando tú no estás?.....

32. ¿Te trata peor (injustamente) que a tus hermanos?.....

33. ¿Confía en ti y te deja decidir cosas por tu cuenta?.....

34. ¿Te pega sin motivo?.....

35. ¿Te pide que le cuentes tus secretos?.....

36. ¿Crees que te quiere?.....

37. ¿Te dice que te portas bien?.....

38. ¿Te dice cómo vestirse, peinarte?.....

SECCION 2

INSTRUCCIONES

A continuación se mencionan una serie de afirmaciones acerca de las actitudes y conductas de tu papá y mamá hacia tus estudios. Debes escoger la respuesta que se **apegue más al comportamiento de tu papá y mamá**. No olvides que debes elegir por separado la respuesta que mejor describa el comportamiento de cada uno.

ANOTA EL NÚMERO DE LA OPCIÓN QUE ELEGISTE EN EL ESPACIO INDICADO.

CADA PREGUNTA TIENE CUATRO RESPUESTAS POSIBLES:

- 1) NO, NUNCA
- 2) SI, A VECES
- 3) SI, MUCHAS VECES
- 4) SI. SIEMPRE

	Papá	Mamá
1. Se interesa en mis estudios.....	_____	_____
2. Está pendiente que estudie para los exámenes.....	_____	_____
3. Me exige que dedique suficiente tiempo para el estudio.....	_____	_____
4. Me regaña cuando tengo malas calificaciones.....	_____	_____
5. Trata de ayudarme a hacer las tareas y trabajos escolares.....	_____	_____
6. Se interesa en saber lo que me sucede en la escuela, con los profesores y compañeros de clase.....	_____	_____
7. Se interesa en saber como voy en mis estudios, en qué materias voy bien y en cuáles tengo dificultades.....	_____	_____
8. Se esfuerza por darme los libros, materiales y otras cosas que necesito para mis cursos.....	_____	_____
9. Está interesado en que estudie una carrera profesional.....	_____	_____
10. Me elogia cuando saco buenas calificaciones.....	_____	_____

SECCION 3

INSTRUCCIONES

En esta sección podrás indicar que tantas broncas o discusiones has tenido con tu papá y tu mamá durante el ultimo mes en los temas que aparecen en la lista de abajo.

En cada tema selecciona una de las cuatro posibles respuestas y **tacha con una X** el número que corresponde a tu respuesta. **Ejemplo:**

¿Qué tanto has tenido peleas o discusiones con tu papá y mamá por fumar?

Así tacha “1” si no has tenido ninguna bronca, “2” si son regulares tus pleitos o “4” si has tenido muchas broncas o pleitos.

No olvides tachar las respuestas tanto para tu papá como para tu mamá.

		PAPA				MAMA			
		Ninguna bronca	Alguna bronca	Bastantes broncas	Muchas broncas	Ninguna bronca	Alguna bronca	Bastantes broncas	Muchas broncas
1	La hora en que llego a casa.	1	2	3	4	1	2	3	4
2	Lo que hago en mi tiempo libre	1	2	3	4	1	2	3	4
3	Los quehaceres de la casa (limpiar, ordenar tu cuarto).	1	2	3	4	1	2	3	4
4	No te dan el dinero que necesitas	1	2	3	4	1	2	3	4
5	Beber alcohol	1	2	3	4	1	2	3	4
6	El tiempo que dedicas a estudiar y las calificaciones que sacas	1	2	3	4	1	2	3	4
7	Como te vistes o arreglas	1	2	3	4	1	2	3	4
8	Los lugares a donde vas cuando sales	1	2	3	4	1	2	3	4
9	Tomar drogas	1	2	3	4	1	2	3	4
10	En que gastas el dinero	1	2	3	4	1	2	3	4
11	Los amigos con quien sales	1	2	3	4	1	2	3	4
12	Fumar	1	2	3	4	1	2	3	4

INSTRUCCIONES:

Indica qué **tan de acuerdo o en desacuerdo estás** con las siguientes afirmaciones que se refieren:
a) a tu forma de ser, b) a cómo haces tus actividades ó c) cómo es que tú te percibes.

Selecciona una de las opciones de respuesta siguientes:

1. COMPLETAMENTE DE ACUERDO
2. DEACUERDO
3. EN DESACUERDO
4. COMPLETAMENTE EN DESACUERDO

ANOTA EL NÚMERO DE LA OPCIÓN QUE ELEGISTE EN EL ESPACIO INDICADO EN EL LADO IZQUIERDO DE LA PREGUNTA.

1	Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a pegarnos.
2	Disfruto el tiempo que paso en la escuela
3	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.
4	Creo que soy una persona tan valiosa como cualquier otra.
5	Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.
6	Las condiciones de mi vida son excelentes.
7	Algunas veces pierdo los estribos sin razón.
8	Algunas veces siento que la gente se esta riendo de mí, a mis espaldas.
9	Quisiera aprender más sobre algunos temas.
10	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.
11	Quisiera respetarme más a mí mismo.
12	Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.

13	Yo estoy satisfecho con mi vida.
14	Desconfío de desconocidos demasiado amigables.
15	He amenazado a gente que conozco.
16	Me gusta hacer las tareas y trabajos de clase.
17	Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.
18	En general estoy satisfecho conmigo mismo.
19	Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal.
20	Hasta ahora he obtenido las cosas importantes que he deseado en mi vida.
21	No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona.
22	Me aburro en las clases.
23	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.
24	A veces soy bastante envidioso.
25	No estoy orgulloso de mí.
26	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo remediar discutir con ellos.
27	Si yo pudiera vivir mi vida otra vez, cambiaría casi todo.
28	Tengo dificultades para controlar mi genio.
29	Me siento satisfecho de mis estudios por que estoy aprendiendo mucho.
30	He estado tan furioso que rompía cosas.
31	Si me provocan lo suficiente, puedo golpear a otra persona.
32	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.
33	Soy una persona apacible.

34	Me gusta estudiar
35	A menudo no estoy de acuerdo con la gente
36	A veces pienso que NO soy una persona valiosa
37	Me pregunto porqué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.
38	Me gusta la mayoría de las materias que estoy cursando
39	Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo
40	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo
41	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.
42	Creo que estoy aprendiendo cosas interesantes y útiles en la escuela.
43	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.
44	A veces me siento inútil.
45	Mis amigos dicen que discuto mucho.
46	Me desagrada estudiar.
47	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.
48	Creo que tengo un buen número de calificaciones.
49	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.
50	En general pienso que soy un fracaso.
51	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.
52	En muchos aspectos mi vida se aproxima a mi ideal.
53	Sé que mis amigos me critican a mis espaldas.