

Apuntes de Psicología
2013, Vol. 31, número 2, págs. 237-245.
ISSN 0213-3334

Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental,
Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba,
Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla

Relación entre estilos educativos familiares y la inclusión en Programas Diversificación Curricular: un elemento a considerar para la mejora de la convivencia escolar

Sonia SABÁN FERNÁNDEZ
F. Javier HERRUZO CABRERA
Antonio Félix RAYA TRENAS
Universidad de Córdoba (España)

Resumen

Este estudio tiene como objetivo principal estudiar las diferencias existentes referidas a estilos educativos familiares, del alumnado inserto en Programas de Diversificación Curricular comparado con el alumnado que cursa el plan ordinario. Para ello se ha realizado un estudio ex post facto retrospectivo con grupo cuasi control, en el que han participado un total de 178 adolescentes (chicas 42.5 %), con edades comprendidas entre los 13 y 18 años. Los resultados obtenidos muestran como los distintos niveles de control, afecto, comunicación y humor podrían influir en la inclusión de estas medidas de atención a la diversidad para disminuir el fracaso escolar. De esta forma la probabilidad de tener menor fracaso académico sería el resultado de tener una educación familiar basada en la comunicación, el respeto y el afecto, combinada con dosis de control y establecimiento de límites, impregnado de sentido de humor y optimismo.

Palabras clave: convivencia escolar, estilos parentales, rendimiento académico, adolescencia.

Abstract

The primary objective of this study is to examine existing educational style differences of those referred to the Curricular Diversification Program compared to the students coursing an ordinary plan. For this, a retrospective ex post facto study has been completed with a quasi-control group; in which a total of 178 adolescents (girls 42.5%) between the ages of 13 and 18 have participated. Results have been obtained could demonstrate varied levels of control, affect, communication, and humor that could influence with the inclusion of these diversified measures to decrease failure in school. In this manner, the probability of having a lower academic failure would be the result of family education based on communication, respect, and affect; combined with a dose of control and limit setting while submerged in sense of humor and optimism.

Key words: School Coexistence, Parenting Styles, Academic achievement, Adolescence.

Tradicionalmente, el sistema educativo en nuestro país se ha enfrentado a unas altas tasas de fracaso escolar, según Cardoso (2001) y Herrero (2001), las primeras llamadas de atención sobre las altas tasas de fracaso escolar en España surgen a finales de los años setenta y principios de los ochenta, donde se han señalado cifras cercanas al 50%

(Ovejero, 1993). Actualmente, tal y como se refleja en los informes internacionales de la evaluación académica PISA (2006, 2009) estos datos son aún muy preocupantes, con un 26% de fracaso académico. De esta forma, se ha podido observar cómo el alumnado escolarizado en España tiene unos niveles académicos algo más bajos en comparación

Dirección de los autores: Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Alberto Magno, s/n. 14004 Córdoba. *Correo electrónico:* edlhec@uco.es

Recibido: enero de 2013. *Aceptado:* marzo de 2013.

con la media del resto de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Atendiendo a Marchesi (2003), el término fracaso escolar en la educación obligatoria contemplaría aquel alumnado que al finalizar su permanencia en la escuela, no ha alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de manera satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios.

Como respuesta a esta demanda y con el propósito de satisfacer necesidades e intereses del alumnado adolescente, cuando el fracaso académico es evidente, así como para conseguir la igualdad de oportunidades entre el alumnado, han surgido, entre otros, los Programas de Diversificación Curricular (PDC, en adelante) (Torrego & Leal, 2009). Dichos programas han sido planteados con la intencionalidad de ofertar, sobre todo en los últimos cursos, salidas viables y realistas que conduzcan a la titulación de graduado en ESO, y de esta forma, evitar el abandono del sistema educativo por parte del alumnado con más dificultades de aprendizaje (Gómez & Gómez (2000).

La instauración de estos programas ha conseguido que muchos alumnos y alumnas se despojen del “lastre” del fracaso escolar, Martínez Domínguez (2005), estima una cifra de mejora cercana al 20%. Según Barriocanal (2001) esto no ocurre porque se le “regalen” los aprobados, sino porque aumenta de forma notable la cantidad y variedad de ayuda psicopedagógica que el alumnado puede recibir, debido a la significativa organización, aumento de recursos y principios psicoeducativos que los guían. Además, estos programas no solo se han centrado en evitar el fracaso escolar sino que también, de forma indirecta o directa, han abordado aspectos muy relacionados con este problema, intentando favorecer la convivencia y mejorar las relaciones entre iguales (BOJA 17-6-99), puesto que, como considera Díaz-Aguado (2005), una de las principales causas de la violencia en el marco escolar, y por tanto del establecimiento de un mal clima escolar, se encuentra en la dificultad del alumnado para sentirse aceptados y reconocidos por el sistema social y académico en el que se incluyen.

Diferentes estudios relacionan directamente el bajo rendimiento académico y fracaso, así como su implicación en el estudio, con la involucración en problemas de convivencia y acoso escolar (Arroyo, 2007; Cerezo, 1997; Díaz-Aguado, 1992; Ortega & Mora-Merchán, 2008; Ortega & Del Rey, 2007; Serrano & Iborra, 2005). Por tanto, con el fracaso escolar, nos encontramos ante un problema que además de perjudicar al propio alumnado, podría alterar significativamente la convivencia del propio centro escolar, de hecho algunos de los programas para la mejora de la convivencia y prevención de la violencia han mostrado resultados significativamente resaltables en cuanto a la mejora del rendimiento escolar de los chicos que han participado en dicho programa (Ortega & Del Rey, 2004). Buscar los antecedentes o causas, tanto de este fracaso escolar como

de la mejora de la convivencia, supone realizar una mirada al contexto social y cultural del centro, donde los factores más señalados en la literatura científica que aborda esta temática han sido los elementos de la educación familiar puesto que se consideran el primer contexto de socialización y educación de los chicos y chicas (Bronfenbrenner, 1979), y por ello el interés de este trabajo de investigación se centra en dichos factores.

La familia ha sido y está siendo un aspecto estudiado a partir de diferentes enfoques: desde estudios que priorizaron el nivel socioeconómico o educativo (Coleman *et al.*, 1966; Migliorino, 1974), hasta otros que han evidenciado la importancia de variables referidas al clima educativo familiar, entendiéndolo éste como el grado y estilo de ayuda familiar a los hijos, así como la dinámica que se establece de relaciones afectivas y comunicativas (Marchesi & Martín, 2002). También se han destacado dimensiones como el nivel de cohesión familiar (Caplan, Henderson, Henderson & Fleming, 2002), así como la percepción de apoyo familiar (Castejón & Pérez, 1998, Gómez del Castillo, 1999) o el estilo parental (Galicia, Sánchez & Robles, 2009; Oliva, Parra & Arranz, 2008; Pelegrina, García & Casanova, 2002; Raya, Pino & Herruzo, 2009). Este último aspecto, el estilo parental, puede ser una de las construcciones teóricas que más se ha involucrado en el análisis de la influencia del contexto familiar sobre el fracaso o rendimiento académico (Hernando, Oliva & Pertegal, 2012).

Este factor que comprende todo el complejo constructo de las relaciones parento-filiales ha incorporado múltiples variables, puesto que en la evolución en su estudio se han considerado algunos hallazgos muy interesantes en los que se destaca la importancia del ambiente positivo familiar, en el desarrollo psicossocial de los chicos y chicas (Kaplan, Liu & Kaplan, 2001; Keith *et al.*, 1998; Paulson, 1994; Ryan & Adams, 1995; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992). También son reseñables investigaciones donde las características de una educación democrática han mostrado mejores resultados tanto en la educación de los hijos como en el buen rendimiento escolar frente a aspectos relativos a una educación más rígida por parte de la familia u otra donde se le proporcionaba más autonomía a los hijos e hijas (Baumrind, 1996).

Como señalaron Steinberg y Silk (2002), las primeras aproximaciones sobre el estilo parental utilizaban un enfoque tipológico o clasificatorio, y se vieron complementadas por aportaciones de otros estudios que siguieron un enfoque dimensional. El enfoque tipológico resulta de la comparación de jóvenes cuyas familias se diferencian por el estilo educativo y que ha sido concretado en función de dimensiones como el afecto y el control. Por otro lado, el enfoque dimensional intenta relacionar algunas de las variables o dimensiones más relevantes del estilo educativo con variables referidas al desarrollo de los hijos o hijas.

Estos son algunos de los motivos por los que son extensas y diversas las clasificaciones realizadas sobre los

estilos educativos parentales, con la finalidad de categorizar la manera de actuar de la familia hacia los hijos e hijas. Una de las más utilizadas, las relaciones padre-hijos, se ha venido identificado a través de dos variables y sus valores extremos, consideradas fundamentales en la práctica educativa, como son el “dominio-sumisión” y el “control-rechazo” (Oliva, Parra & Arranz, 2008). A estas dimensiones, Rolling y Thomas (1979), las denominaron “intentos de control” y “apoyo parental”. En numerosas investigaciones se han recogido estas dos dimensiones que, en definitiva, se centran en el control y exigencia, así como en el afecto y sensibilidad que los padres demuestran a sus hijos e hijas (Baumrind, 1991; Erickson, 1963; Flaquer, 1993; Gadeyne, Ghesquière & Onghena, 2004; Hoffman, 1975; MacCoby & Martin, 1983; Molperces, Llinares & Musitu, 2001; Musitu, Román & Gutiérrez, 1996).

A través de la combinación de dichas dimensiones, (Baumrind, 1967, 1971), define la existencia de tres estilos educativos: democrático, en el que las familias con este estilo educativo manifiestan una combinación de afecto y apoyo con ciertas dosis de control y democracia, intentan dirigir las actividades y conductas, pero utilizan el razonamiento y la negociación como “armas” fundamentales además de la comunicación y el afecto; autoritario, las familias caracterizadas con este estilo educativo, generalmente valoran la obediencia como una virtud, combinan altos niveles de exigencia y control con escasa sensibilidad o responsabilidad. También aprecian la dedicación a las tareas marcadas, la tradición, la preservación del orden y normas dictadas; y por último permisivo, las familias caracterizadas con este estilo educativo suelen transmitir gran autonomía al hijo o hija, siempre que no suponga un riesgo, son indulgentes y no establecen restricciones.

En los distintos análisis se ha mostrado que la implicación de los padres democráticos en las tareas escolares era mayor que la de los padres autoritarios (Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992). De esta forma se evidenciaría que los padres democráticos están relacionados con el mayor éxito académico de sus hijos, y se muestran más eficaces en función de la ayuda que prestan a sus hijos e hijas para que tomen sus propias decisiones. Este estilo educativo implica que la familia muestre una actitud favorable hacia las necesidades y capacidades de sus hijos, teniendo en cuenta su grado de madurez. De esta forma, este estilo es el que con más frecuencia ha aparecido asociado al éxito académico y un mejor ajuste normativo de los hijos e hijas (Gutiérrez, 1984).

Si nos centramos en la etapa educativa de Educación Secundaria, autores como Barca y Lozano (2005) exponen en cuanto a la interacción surgida en la familia, que los adolescentes cuyo rendimiento académico es bajo, perciben que su familia les valora poco como personas y como estudiantes. También se ha considerado como principal razón de un buen rendimiento académico, a la percepción que este alumnado tiene sobre su familia, caracterizada por

educar mediante el afecto, control y exigencias de madurez (Oliva *et al.*, 2008).

En definitiva, si consideramos al fracaso académico y la convivencia escolar como dos de los principales retos educativos en la actualidad (Díaz-Aguado, 2005; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas & Fernández, 2009; Marín, 2002; Martínez & Álvarez, 2005; Ovejero, García & Fernández, 1994), siendo la familia uno de los pilares fundamentales y los estilos educativos algunas de las dimensiones decisivas en el buen rendimiento o fracaso académico. Por este motivo la hipótesis que guía este trabajo supone la existencia de relaciones entre las diferentes prácticas familiares y el fracaso académico.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es estudiar la existencia de diferencias en las dimensiones de los estilos educativos familiares entre el alumnado con fracaso escolar inserto en Programas de Diversificación Curricular y el perteneciente al grupo ordinario. Desde la percepción de los hijos e hijas sobre los estilos educativos que ejercen sus padres y madres, (Grusec & Goodnow, 1994; Roa & Del Barrio, 2002), puesto que la información obtenida a través de los hijos e hijas, podría ser más coherente con respecto a los constructos del ajuste emocional, entre otros, el rendimiento académico (Rodríguez, Del Barrio & Carrasco, 2009).

Método

Participantes

En este estudio han participado 178 alumnos y alumnas (42,5 % chicas) escolarizados en un total de cinco centros públicos de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba y Málaga. Concretamente hemos contado con tres institutos de la provincia de Córdoba, uno de Málaga y otro de Córdoba capital. El rango de edad oscila entre los 13 y los 18 años ($M=15,07$; $DT=1,08$). Se ha empleado para su elección un muestreo por conglomerados y posteriormente, se ha elegido una muestra mediante muestreo aleatorio simple, de diversos alumnos y alumnas, escolarizados en PDC. Así, la distribución de la muestra quedó conformado por niveles académicos de esta forma: 3º ESO (47.75%), 4º de ESO (22.47%), 3º PDC (16.29%) y 4º PDC (14.04%).

Instrumentos

Se ha utilizado la *Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres de adolescentes*, de Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López (2007). Esta escala se ha utilizado para evaluar la percepción que los adolescentes tienen de diversas dimensiones del estilo educativo de sus padres y madres. Está compuesta por 41 ítems tipo Likert, con cuantificadores de grado de conformidad, comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 6 (Totalmente de acuerdo), y consta de seis factores o dimensiones:

1. *Afecto y comunicación*: valora la percepción de apoyo y afecto por parte de los padres y la fluidez de la comunicación. Compuesta por 8 ítems como, por ejemplo: *Si tengo algún problema puedo contar con su ayuda* ($\alpha=0,92$).
2. *Promoción de autonomía*: evalúa en qué medida el padre y la madre animan a su hijo para que tenga sus propias ideas y tome sus propias decisiones. Se compone de ocho ítems, como por ejemplo: *Me anima a que diga lo que pienso aunque él/ella no esté de acuerdo* ($\alpha=0,88$).
3. *Control conductual*: referida al establecimiento de límites y normas. Incluye seis ítems como por ejemplo: *Pone límites a la hora a la que debo volver a casa* ($\alpha=0,82$).
4. *Control psicológico*: centrada en la utilización familiar de estrategias manipuladoras como el chantaje emocional y la inducción de culpa. Consta de ocho ítems, por ejemplo: *Me hace sentir culpable cuando no hago lo que quiero* ($\alpha=0,86$).
5. *Revelación*: indaga sobre la frecuencia con que los adolescentes cuentan a sus padres asuntos personales por propia iniciativa. Está integrada por cinco ítems, por ejemplo: *Le cuento lo que hago en mi tiempo libre* ($\alpha=0,85$).
6. *Humor*: esta dimensión indica en qué medida el adolescente considera que sus padres muestran optimismo y buen sentido de humor. Se compone de seis ítems, por ejemplo: *Casi siempre es una persona alegre y optimista* ($\alpha=0,88$).

Procedimiento

Tras solicitar los permisos oportunos en los centros escolares seleccionados previamente, fue administrado

el cuestionario de forma colectiva, tanto a los grupos de 3º y 4º pertenecientes a PDC, como a los grupos de 3º y 4º de grupo ordinario. En todos los grupos, se presentó el cuestionario, indicando las instrucciones e insistiendo sobre la individualidad, privacidad y anonimato del mismo. La duración en la administración del instrumento osciló entre los 10 y 15 minutos, añadiendo unos tres o cuatro minutos aproximadamente de explicación del instrumento.

Análisis de datos

Se ha utilizado el software estadístico SPSS versión 20. En primer lugar se ha realizado un análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para establecer una comparación en los estilos educativos parentales entre el grupo de alumnado que pertenece a PDC y el alumnado que pertenece a los grupos ordinarios de la Educación Secundaria Obligatoria. Por este motivo se han tipificado las variables referidas a cada una de las dimensiones del cuestionario para dicha comparación, adoptando un nivel de significatividad del 95%.

Así mismo, se han efectuado análisis de regresión logística, en los cuales se ha comparado el grupo de Diversificación Curricular con el grupo ordinario, de manera que con estos análisis se intenta predecir el comportamiento de una variable dependiente dicotómica (pertenencia o no a PDC) con respecto a otras variables independientes (factores que conforman los estilos educativos familiares).

Resultados

En primer lugar, se presentan las puntuaciones medias (ver figura 1) obtenidas de las puntuaciones baremadas en

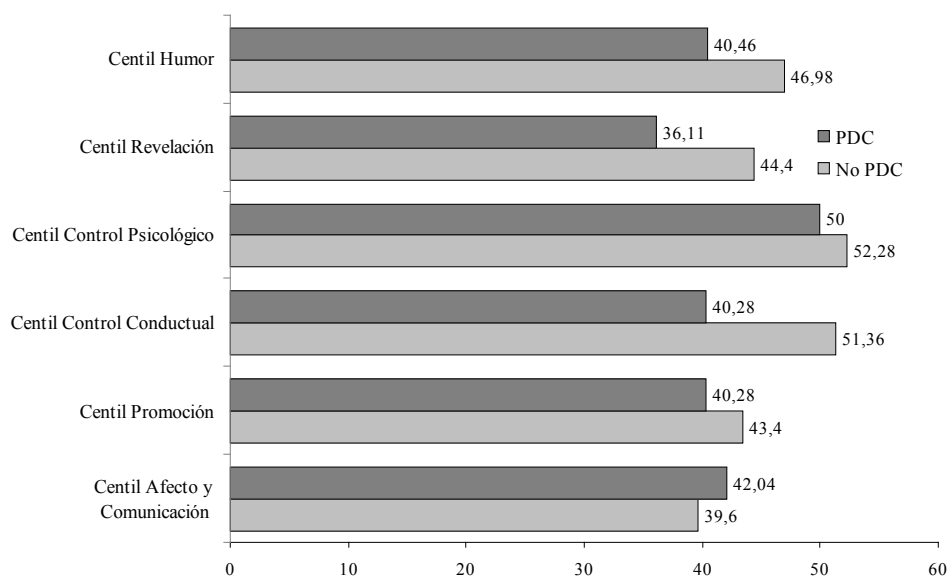


Figura 1. Puntuaciones medias baremadas del grupo PDC y grupo de No PDC.

Tabla 1. Contraste de medias ANOVA de las variables de los estilos educativos según el grupo al que pertenecen.

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Rango (mín.-máx.)</i>	<i>F</i> _(1,160)	<i>Signif.</i>
<i>Afecto y comunicación</i>	No PDC	108	36,77	8,839	9 – 48	0,062	0,803
	PDC	54	37,13	8,376	15 – 48		
<i>Promoción y autonomía</i>	No PDC	108	34,23	9,386	8 – 48	0,091	0,764
	PDC	54	33,78	8,296	12 – 48		
<i>Control conductual</i>	No PDC	108	27,31	6,707	8 – 36	8,004	0,005**
	PDC	54	24,00	7,586	6 – 36		
<i>Control psicológico</i>	No PDC	108	25,26	9,042	8 – 43	0,346	0,557
	PDC	54	24,37	9,112	8 – 44		
<i>Revelación</i>	No PDC	108	18,21	7,215	5 – 30	1,545	0,216
	PDC	54	16,78	6,312	6 – 30		
<i>Humor</i>	No PDC	108	27,04	6,760	8 – 36	3,596	0,060
	PDC	54	24,83	7,384	7 – 36		

las seis dimensiones que consta el instrumento utilizado, siguiendo los criterios de baremación que los propios autores han desarrollado y descrito. Para poder establecer una comparación en líneas generales entre ambos grupos

Los resultados del ANOVA, comparan las puntuaciones medias entre los grupos indicados anteriormente, uno perteneciente a PDC y otro no incluido en estos programas, utilizando las puntuaciones directas en las dimensiones evaluadas. Se han comparado las puntuaciones medias de cada uno de los grupos, utilizando para ello el grupo de PDC (n=54) y una cantidad de sujetos suficiente y equiparable en sexo y edad a este grupo (n=108).

Los resultados extraídos de estos análisis (ver tabla 1), muestran la existencia de diferencias significativas en la variable Control Conductual ($p < 0,05$). Es destacable, el valor que ha arrojado la dimensión Humor, siendo muy cercano a la significatividad ($p = 0,06$).

Tabla 2. Resultados pruebas Chi-Cuadrado para las variables sexo y edad para comprobar la homocedasticidad de la muestra.

	<i>X</i> ²	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
<i>Sexo</i>	0.000	1	1.000
<i>Edad</i>	0.966	1	0.326

Tabla 3. Tabla de clasificación del modelo de regresión logística.

		<i>Pronosticado</i>		<i>Porcentaje correcto</i>
		<i>No PDC</i>	<i>PDC</i>	
<i>Observado</i>	<i>No PDC</i>	37	17	68,5
	<i>PDC</i>	18	36	66,7
<i>Porcentaje global</i>				67,6

Tabla 4. Variables en la ecuación del modelo de regresión logística.

<i>Variables</i>	<i>B</i>	<i>Wald</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	<i>Exp (B)</i>	<i>IC 95% para EXP (B)</i>
Afecto y comunicación	0,105	7,526	1	0,006	1,11	1,030 - 1,197
Control conductual	-0,083	6,706	1	0,010	,921	0,865 - 0,980
Humor	-0,129	8,420	1	0,004	,879	0,805 - 0,959
Constante	1,570	2,185	1	0,139	4,808	

Antes de llevar a cabo el análisis de regresión logística se ha comprobado la homocedasticidad de la muestra, con las pruebas chi-cuadrado. Así, para homogeneizar las muestras y neutralizar la influencia de variables como el sexo o la edad de los sujetos. Para ello se eligieron a los 54 individuos que pertenecían a los PDC, y a otros 54 sujetos, de forma aleatoria, que no pertenecieran a PDC y que cumplieran similares características de edad y sexo.

Con los resultados en las pruebas de chi-cuadrado (ver tabla 2), se observa que las diferencias entre las distribuciones observadas, con respecto al sexo y la edad no aportan significatividad.

Los resultados del análisis de regresión logística, han permitido elaborar un modelo predictivo que explica el mayor número de casos con el menor número de variables posible. Concretamente, el modelo permite hacer una estimación correcta del 67,6 %, obteniéndose una variación mínima entre los dos grupos (PDC= 66,7% y No PDC=68,5%) (ver tabla 3).

En este modelo se ha obtenido una Chi-cuadrado de 13,845, con 3 grados de libertad. La R^2 de Cox y Snell y la R^2 de Nagelkerke han presentado puntuaciones indicativas de un ajuste adecuado, pues se han obtenido valores de 0,120 y 0,160 respectivamente para valores entre 0 y 1 (ver tabla 4).

Relativo a las variables que se han incluido en este modelo debido a su mayor significatividad, presentan coeficientes beta, positivos para algunas y negativos para otras. De la misma forma, el valor de Exp (B) representativo de la Odds Ratio es mayor que 1 en algunos casos y menos que 1 en otros. Esto indica que mientras que algunas variables predicen la probabilidad de pertenecer al grupo de PDC, otras predicen lo contrario. La ecuación obtenida en este análisis

de regresión logística es: $b_1 = (1/1 + 2,718^{-2}) Z = 1,570 + (0,105) \cdot (AC) + (-0,083) \cdot (CC) + (-0,129) \cdot (HU)$, donde AC es afecto y comunicación, CC es control conductual y HU es humor.

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este trabajo consistía en estudiar si existen diferencias en cuanto a estilos educativos familiares del alumnado inserto en PDC, comparado con el alumnado que cursa el plan ordinario expuesto en la normativa legal. Para su consecución, se han podido contrastar en líneas generales a los dos grupos estudiados (PDC y No PDC), apreciando diferencias de puntuaciones en ambos grupos, en todas las variables que conforman los seis factores o dimensiones tenidos en cuenta, a raíz de la escala utilizada.

Concretamente se aprecian diferencias de puntuaciones más bajas en el grupo de Diversificación en todas las variables excepto en la de Afecto y Comunicación, que son más altas en este grupo, siendo más notable la diferencia en las variables de Control Conductual, Revelación y Humor.

Los resultados obtenidos en el análisis de regresión logística nos muestran como tres de las variables relativas a los estilos educativos parentales tienen una influencia en la inclusión o no en los Programas de Diversificación Curricular. Todo ello sugiere que algunos aspectos de los estilos educativos familiares como en este caso son el control conductual, el humor y el afecto y comunicación, inciden en el éxito o fracaso escolar, y por tanto, sería adecuado que fueran tenidos en cuenta cuando se pretende desarrollar actividades o programas que intentan mejorar el fracaso escolar (Díaz-Aguado, 2005; Ortega & Del Rey, 2004).

Aunque la variable *afecto y comunicación* no muestra diferencias significativas en los análisis comparativos entre el grupo de Diversificación Curricular y el grupo ordinario, sí se muestra como una variable muy importante en la determinación e influencia de resultar escolarizado en uno u otro grupo. De hecho es la variable con un coeficiente Beta más importante. Por este motivo podríamos señalar que una percepción de mayor expresión de apoyo y afecto por parte de los padres, así como la comunicación y fluidez con ellos sería relevante en la prevención del fracaso escolar, algo que tiene coherencia con otros estudios realizados donde el afecto de la familia se ha hallado como un factor de protección tanto del fracaso escolar como de la mejora de la convivencia escolar (Herrera *et al.*, 2001 y Martínez, *et al.*, 2008).

En cuanto a las variables *control conductual* y *humor*, los resultados muestran que la percepción del establecimiento de límites y la continua información de las familias sobre el comportamiento de los hijos e hijas fuera de casa, así como una actitud positiva y con buen sentido del humor, conforman los elementos clave en la diferenciación del

estilo educativo familiar para los dos grupos que se están estudiando en este trabajo.

Los resultados obtenidos concuerdan con algunos de los estudios e investigaciones (Darling & Steinberg, 1993; García & Gracia, 2010; Oliva, Parra, Sánchez & López, 2007; Raya, Herruzo & Pino, 2008; Raya, Pino, Ruiz & Morales, 2010; Torío, Peña & Inda, 2008), en los que se destaca la importancia de la variable afecto y comunicación combinada con dosis de control, en el ajuste adolescente, al igual que estas variables han sido relacionadas con aspectos positivos del mantenimiento de la convivencia en los centros escolares (Ortega & Del Rey, 2004).

También las variables halladas en estos resultados, como el control conductual señalaremos que existen otras investigaciones que obtienen similares resultados, así Domínguez y Cartón (1997) o Steinberg *et al.* (1989), encuentran muy importante la utilización de pautas como la administración de premios y castigos, algo que se podría corresponder con las dimensiones denominadas como Control Conductual. Estos aspectos del control conductual han sido relacionados en diferentes investigaciones con dimensiones educativas presentes en los agresores o perpetradores de violencia escolar (Ortega *et al.*, 2009). Todo ello podría conllevar que los hijos e hijas de estas familias que aplican en mayor o menor medida dichos estilos educativos parentales basados en estas variables, adquieran bajos niveles de madurez y éxito personal y se configuren como personas dependientes y sin un necesario criterio que les facilite el desarrollo social y personal. Lo que refuerza la idea de considerar la variable de control como sustancial para definir un estilo educativo u otro (Corville-Smith *et al.*, 1998).

No obstante, no podemos tomar como referencia estudios que vinculen los estilos educativos directamente con la aplicación de medidas de atención a la diversidad en los centros escolares, puesto que no se han hallado estudios similares o que centren sus intenciones en la investigación de diferentes estilos educativos y la utilización de medidas de atención a la diversidad. Pero sí deberíamos considerar esta influencia de los estilos educativos familiares, puesto que, tal y como muestran nuestros resultados, existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que pertenece al PDC y el que no, en cuanto a las tres dimensiones familiares que hemos señalado, control conductual, humor y afecto y comunicación.

Las variables predictivas de la inclusión o no en dichas medidas de atención a la diversidad han sido: afecto y comunicación, control conductual y humor. Siguiendo esta línea y atendiendo a los resultados de nuestros análisis, los resultados indican que los sujetos que presenten esta combinación de variables tendrán una mayor probabilidad de pertenecer al grupo de Diversificación Curricular. Teniendo en cuenta que se predice el 16% de la variabilidad de la inclusión o no en los Programas de Diversificación Curricular.

Haciendo uso de la conceptualización propuesta por Baumrind (1967, 1971), en el establecimiento de distintas tipologías de estilos educativos parentales, se podría denominar al estilo educativo definido por los niveles de las variables que el modelo de regresión muestra como predictor de la pertenencia a un Programa de Diversificación Curricular, como “permisivo”, puesto que correspondería con algunas de las características expuestas por esta autora para designar este estilo educativo familiar. Estos resultados son coherentes con los de MacCoby y Martin (1983), que ha demostrado que este estilo educativo puede provocar efectos socializadores negativos, debido a que los hijos e hijas de los padres categorizados como permisivos, muestran una mayor probabilidad de desarrollar dependencia personal y bajos niveles de madurez y éxito personal. De forma similar, Tazouti (2003), también afirma que los padres o madres que muestran mayor flexibilidad en la vida familiar y contribuyen a que sus hijos sean autosuficientes, suscitarán un mejor desarrollo intelectual y académico.

Así mismo, los resultados del modelo predictor, también sugieren que los hijos de una familia que utiliza el control de una forma moderada poniendo límites y manteniéndose informada sobre el comportamiento de los adolescentes fuera de casa y lo combina con dosis de afecto y apoyo, además de mostrar optimismo y buen sentido del humor, tiene más probabilidad de mantener un buen rendimiento y alcanzar un mayor éxito académico. Coincidiendo con Baumrind (1967, 1971), estas características configuran el denominado estilo “democrático” y, en líneas generales, a partir de esta tipología de estilo educativo se favorece la autonomía e independencia, respeto y reciprocidad.

En base a los resultados obtenidos, en los que el control conductual y el afecto están presentes al igual que los señalados por Baumrind (1971), podríamos señalar que este estilo educativo familiar democrático genera en los hijos e hijas, efectos positivos en la socialización, bienestar psicológico, desarrollo de competencias sociales, capacidad de resolución de problemas mediante el razonamiento, entre otras características, propias de un buen ajuste social y personal. De forma similar a lo hallado por Spera (2005), donde afirma que el logro de unos buenos resultados académicos y buen rendimiento, es debido a la idoneidad de prácticas educativas parentales, caracterizadas por la implicación de las familias en tareas académicas, supervisión de las mismas e infundir valores y aspiraciones hacia los hijos e hijas. Nuestros resultados refrendan dicha afirmación a pesar de las limitaciones propias de este estudio.

Con todo lo que se ha expuesto en este trabajo y los resultados que de él se desprenden, el éxito o fracaso escolar que es el objeto de estudio de esta investigación está muy influenciado por los estilos educativos, de esta forma, este fracaso escolar que como anteriormente se ha mencionado influye de manera directa en el discurrir del clima o la convivencia escolar podría evidenciar la relación indirecta entre

convivencia y estilos educativos familiares. Los hallazgos de este estudio, pese a sus limitaciones metodológicas, proponen que una buena convivencia escolar o el desarrollo de unas buenas relaciones interpersonales en los centros también deben tener en consideración a las familias y a los estilos educativos parentales que estas ponen en práctica. Por ello, una buena convivencia tanto familiar como escolar debe asentarse en una base común integrada fundamentalmente por unos estilos o dimensiones educativas adecuadas. La importancia que esta investigación otorga al éxito o fracaso escolar, relacionado con estos estilos educativos, también podría ser considerada para el desarrollo de una buena convivencia escolar y la prevención de problemas que afecten a la misma. De ahí que al considerar las relaciones familia-escuela a la hora de implementar programas de convivencia o de paliar problemas, la familia sea uno de los pilares fundamentales (Ttofi y Farrington, 2011).

No obstante, es preciso tener en cuenta que éste es un estudio exploratorio y transversal, por lo que no se pueden extraer conclusiones causales ni direccionales, ni se pueden extrapolar estos resultados a ámbitos de la sociedad más generales, puesto que es una primera aproximación a la influencia de los estilos educativos familiares y deberíamos tener en consideración que se ha sido realizado con un número reducido de participantes, por lo que debemos tomar con la prudencia oportuna.

Aunque este sea un primer estudio exploratorio se van a desarrollar exploraciones más amplias y detalladas que vinculen la convivencia familiar y escolar. Así las futuras líneas de investigación que se van a trazar incluyen el estudio de los factores protectores y de riesgo que afectan a la relación entre estas convivencias familiares y escolares.

Referencias

- Arroyo, B., Díaz, F, Muñoz, M.A., & Sánchez, F. (2007). Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar. *Avances en Supervisión Educativa (Revista electrónica de la Asociación de Inspectores de Educación de España)*, 5.
- Barca, A. (2005). Atención a la diversidad en la Educación Secundaria de Galicia: Perfiles del alumnado con bajo rendimiento escolar y propuestas de intervención psicoeducativa. *Revista Galega do Ensino*, 45, 353-385.
- Barriocanal, L. (2001). El Programa de Diversificación Curricular como medida favorecedora del éxito escolar. *Escuela Española*, 34, 95.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices antecedent three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1-2), 101-103.

- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En J. Brooks-Gun, R. Lerner, & A.C. Petersen (Eds.), *The Encyclopaedia of Adolescence* (pp. 746-758). Nueva York: Garland.
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisted. *Family Relations*, 4 (4), 405-414.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34 (10), 844-850.
- Caplan, S., Henderson, C., Henderson, J., & Fleming, S. (2002). *Socioemotional factor contributing to adjustment among early-entrance college students*, *Gifted Child Quarterly*, 46 (2), 124-134.
- Cardoso, H.A. (2001). Fracaso escolar, violencia y absentismo en la escuela obligatoria, *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 9-14.
- Castejón, J.L. y Pérez, M. (1998). Un modelo casual-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50 (2), 171-185.
- Castillo Carbonell, M. (2007). Las fronteras de la convivencia escolar: Aportaciones de los proyectos específicos para alumnos disruptivos a la mejora de la convivencia. En J.J. Gazquez Linares, M.C. Pérez Fuentes, A. Cangas Díaz, & N. Yuste Rossell, *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 317-322). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Corville-Smith, J.A., Ryan, B.R., Adams, G., & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing Absentee Students from Regular Attenders: The Combined influence of Personal, Family, and School Factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (5), 629-664.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Díaz-Aguado, M.J. (1992). Intervención psicoeducativa para desarrollar la tolerancia a la diversidad y la igualdad de oportunidades. *Formação Pessoal e Social*, 53-76.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Domínguez, M.M. y Carton, J.S. (1997). The relationship between self-actualization and parenting style. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12 (4), 1093-1100.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- Flaquer, L. (1993). La socialización en la familia: teorías, modelos e interacciones. En M.^a A. García De León, G. De La Fuente, & F. Ortega, (Eds.), *Sociología de la educación* (pp. 45-69). Barcelona: Barcanova.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P., & Onghena, P. (2004). Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (2), 347-358.
- Galicia, X.I., Sánchez, A., & Robles, F.J. (2009). Factores asociados a la depresión en adolescentes: rendimiento escolar y dinámica familiar. *Anales de Psicología*, 25 (2), 227 - 240.
- García, F., & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3), 365-384.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Lucas, F. y Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37, 11-18.
- Gómez del Castillo, M.T. (1999). Familia y educación en valores. *Comunidad Educativa*, 262, 22-25.
- Gómez, J., & Gómez, P. (2000). *Los programas de diversificación curricular: Desde la fundamentación normativa a la aplicación en el aula*. Madrid: EOS.
- Grusec, J.E., & Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Gutiérrez, M. (1984). *Niveles de disciplina familiar autoestima y valores escolares*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Hernando, A., Oliva, A., & Pertegal, M.A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33, (1), 51-56.
- Herrera, E., Brito, A., Pérez, J., Martínez, M., & Díaz, A. (2001). Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 23, (1), 44-57.
- Herrero, M. (2001). ¿Fracaso escolar o fracaso del sistema escolar? *Revista de Estudios de Juventud*, 2, 59-63.
- Hoffman, M. (1975). Moral internalization, parent power and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Kaplan, D.S., Liu, X., & Kaplan, H.B. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*, 94, 360-370.
- Keith, T.Z., Keith, P.B., Quirk, K.J., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parental involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnicity groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-363.

- MacCoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P.H. Mussen & E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Marchesi, A., & Hernández, C. (Coord.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., & Martín, E. (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Instituto IDEA/Fundación SM.
- Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 79, 85-105.
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1), 1-31.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G., & Monreal, M.C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 679-692.
- Martínez, R.A., & Alvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Migliorino, G. (1974). Heredity and Environment in the Development of Intelligence. *Les Carnets de l'Enfance*, 25, 62-71.
- Molperces, M.A., Llinares, L.I., & Musitu, G. (2001). Estilos de disciplina familiar y prioridades de valor en la adolescencia. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11 (3), 49-67.
- Musitu, G., Román, J.M., & Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37, 209-224.
- Oliva, A., & Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Oliva, A., Parra, A., & Arranz, E. (2008). Estilo relacionales parentales y ajusto adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 93-106.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I., & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 1-10.
- Orden de 19 de julio de 2006, por la que se modifica la de 8 de junio de 1999, por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular.
- Ortega, R., & Mora Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 515-528.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: EDB.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2007). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R.; Elipe, P.; Mora-Merchán, J.; Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The Emotional Impact on Victims of Traditional Bullying and Cyberbullying, a Study of Spanish Adolescents. *Zeitschrift Fur Psychologie*, 217 (4), 197-204.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5, 373-391.
- Ovejero, A., García, A.I., & Fernández, J.A. (1994). Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional. *Psicothema*, 6, 245-258.
- Parra, A., & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- Paulson, S.E. (1994). Parenting style and parental involvement: Relations with adolescent achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 7, 11.
- Pelegrina, S., García, M.C., & Casanova, P.F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 147-168.
- Raya, A.F., Pino, M.J., & Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (3), 211- 222.
- Raya, A.F., Herruzo, J., & Pino, M.J. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema* 20 (4), 691-696.
- Raya, A.F., Pino, M.J., Ruiz, R., & Morales, M.A. (2010). Diferencias entre el estilo de crianza de padres y madres. *ED. UCO: Revista de investigación educativa*, 4, 129-137.
- Roa, L., & Del Barrio, V. (2002). Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 8 (1), 37-51.
- Rodríguez, M.A., Del Barrio, M.V., & Carrasco, M.A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2, (2) 10-18.
- Rollins, B.C., & Thomas, D.L. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children. En E.R. Burr et al. (Eds.), *Contemporary theories about the family* (pp. 317-364). Nueva York: Free Press.
- Ryan, B.A., & Adams, G.R. (1995). The family-school relationship model. En B.A. Ryan & G.R. Adams (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Sears, R.R., Maccoby, E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston IL: Row & Peterson.
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Informe violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 125-146.
- Steinberg, L., Elmen, J.D., & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Tazouti, Y. (2003). Education familiale et performances scolaires des enfants de milieu populaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 53, 97-106.
- Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7 (1), 27-56.
- Torío, S., Peña, J., & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20 (1), 62-70.
- Torrego, L., & Leal, P. (2009). Estudio evaluativo de casos sobre el ámbito científico y tecnológico de los programas de diversificación curricular. *Educación y Diversidad*, 3, 195-218.
- Vega, M.Á.P., Gómez, Á.H., & Delgado, A.O. (2011). Desarrollo y validación de una escala de evaluación de los activos y fortalezas escolares desde la perspectiva del profesorado. *Apuntes de Psicología*, 29 (3), 379-395.