

# Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico

Julio A. González-Pienda, José C. Núñez, Luis Álvarez, Cristina Rocés, Soledad González-Pumariega, Paloma González, Roberto Muñiz\*, Antonio Valle\*\*, Ramón G. Cabanach\*\*, Susana Rodríguez\*\* y Ana Bernardo

Universidad de Oviedo, \* Equipo Sectorial de Motóricos de Asturias y \*\* Universidad de La Coruña

En este estudio se analiza la relación existente entre la adaptabilidad y la cohesión familiar, así como la conducta autorregulatoria de los padres en relación a su comportamiento con los hijos, en general, y en su implicación en el ámbito del estudio, en particular. También se estudia el tipo de relación que tales variables familiares mantienen con diferentes dimensiones del autoconcepto de los hijos y con su rendimiento académico. Los datos se obtienen a partir de una muestra de 163 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria que han cumplimentado tres escalas (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales, Parental Inducement of Self-Regulation y Self-Description Questionnaire-II). Los resultados muestran que la percepción que los hijos tienen sobre el grado de implicación de los padres en comportamientos característicos autorregulatorios influye significativamente sobre las diferentes dimensiones que el estudiante tiene sobre sí mismo (privada, social, académica), que este tipo de percepción se encuentra escasamente relacionada con las características de adaptabilidad y cohesión familiar y, finalmente, que la dimensión académica del autoconcepto predice positiva y significativamente el rendimiento académico, mientras que la dimensión social lo predice negativamente.

*Familiar cohesion and adaptability, parental self-regulatory inducement, children's self-concept, and academic achievement.* The present study analyses the relationship between adaptability and parental cohesion and how children's behaviour towards studying and in general is affected by parental self-regulatory inducement. Furthermore, the relationship between variables like children's self-concept dimensions and academic achievement are also analysed. Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales, Parental Inducement Self-Regulation and Self-Description Questionnaire II scales were administered in a sample of 133 secondary students. The results indicate that: 1) children's perception about self-regulatory inducement had a significant influence on the self-concept dimensions (personal, social, academic); 2) this perception was vaguely related to adaptability and familiar cohesion; and, 3) academic self-concept dimensions positively and significantly predicted academic achievement, whereas social dimensions predicted it negatively.

La investigación desarrollada durante las últimas décadas ha aportado una ingente cantidad de datos que, unos tras otros, confirman la relación significativa entre el ambiente familiar y el rendimiento académico de los hijos (Kaplan, Liu y Kaplan, 2001; Keith, Keith, Quirk, Sperduto, Santillo y Killings, 1998; Paulson, 1994; Ryan y Adams, 1995; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992). Del conjunto total de la investigación, cuyo objetivo ha sido conocer el impacto que tienen los diferentes tipos de conductas y patrones de comportamiento de los padres en el rendimiento académico de sus hijos, es posible diferenciar dos tipos de estudios.

En primer lugar, están los trabajos que buscan explicar cómo distintas conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc., de sus hijos, asumiendo que tales variables son condiciones fundamentales que, sensibilizando al individuo hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, incidirán significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento posterior (Bempechat, 1990; Castejón y Pérez, 1998; Fantuzzo, Davis y Ginsburg, 1995; García-Linares y Pelegrina, 2001; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Rocés y García, 2002a; Hokoda y Fincham, 1995; Keith y Keith, 1993; Kim y Rohner, 2002; Klebanov y Brooks-Gunn, 1992; Marjoribanks, 1975; Morvitz y Motta, 1992; Patrikakou, 1996; Seginer y Vermulst, 2002; Shumow, Vandell y Kang, 1996; Veiga, 1997). Desde esta perspectiva, González-Pienda et al. (2002a) han obtenido evidencia de que ciertas dimensiones de la implicación de los padres respecto a la educación de sus hijos (expectativas sobre el rendimiento, expectativas sobre la capacidad para alcanzar logros importantes, interés respecto de los trabajos escolares de los hijos, grado de satisfacción o insatisfacción con el

nivel alcanzado por los hijos, nivel y tipo de ayuda que prestan los padres a sus hijos a la hora de realizar las tareas académicas en el hogar y conductas de reforzamiento por parte de los padres respecto a los logros de sus hijos) inciden significativamente sobre el rendimiento académico de sus hijos, no directamente como es lógico, sino indirectamente a través de su incidencia sobre variables personales de sus hijos tales como su autoconcepto y autoestima como estudiantes, el patrón típico de atribución de la causalidad sobre los éxitos y fracasos académicos particulares (i.e., los resultados de los exámenes), así como su competencia aptitudinal para los aprendizajes académicos. Estos resultados van en la misma dirección que los obtenidos en la gran mayoría de las investigaciones realizadas al respecto, si bien interesa resaltar que los efectos obtenidos en este trabajo son mayores que los hallados en la gran parte de los trabajos mencionados.

En segundo lugar, existen investigaciones que analizan cómo los padres se implican favoreciendo o dificultando el propio proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas de autorregulación (Feldmann, Martínez-Pons y Shaham, 1995; González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Rocés, González, Muñiz y Bernardo, 2002b; Martínez-Pons, 1996; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). El cambio de perspectiva sobre el aprendizaje escolar, desde el clásico modelo cognitivo al modelo de aprendizaje autorregulado, han supuesto también una nueva orientación para la investigación sobre la implicación familiar en el estudio y el aprendizaje escolar de los hijos. Martínez-Pons (1996) define la implicación de la familia en el proceso de autorregulación a través de cuatro tipos de conductas: modelado (cuando la conducta de los padres ofrece ejemplos de autorregulación en sus diversas fases y formas para poder ser observados e imitados por sus hijos), estimulación o apoyo motivacional (cuando los padres favorecen la persistencia de los hijos ante condiciones adversas), facilitación o ayuda (cuando los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios) y recompensa (cuando los padres refuerzan aquellas conductas o secuencias que impliquen algún grado de autorregulación). En su investigación, Martínez-Pons obtiene evidencia empírica de que este tipo de comportamiento de los padres influye significativamente sobre las diferentes áreas del proceso de autorregulación del aprendizaje de los hijos y esto sobre su rendimiento académico.

González-Pienda et al. (2002b) han intentado avanzar en esta nueva línea de investigación profundizando en el estudio de la influencia del comportamiento parental autorregulatorio sobre el proceso de autorregulación de los hijos en el contexto académico, no desde una perspectiva general, sino centrándose en una variable crucial de la primera fase de autorregulación del proceso del aprendizaje: las creencias personales generales acerca de la competencia como estudiante (generalmente denominado como autoconcepto académico). En investigaciones actuales, se ha comprobado que el autoconcepto académico incide significativa y positivamente sobre la adscripción de una concreta orientación a meta, el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje (Núñez et al., 1998; Valle et al., en prensa) y el rendimiento académico (González-Pienda et al., 2002a). Los resultados obtenidos por González-Pienda et al. (2002b) llevan a la confirmación de esta hipótesis general; es decir, los estudiantes que mayor comportamiento autorregulado perciben en sus padres más confían en sí mismos como estudiantes y mayor es el rendimiento que finalmente obtienen en las diferentes áreas académicas (debido quizá, como postula Martínez-Pons, a un mayor uso de estrategias de autorregulación a la hora del aprendizaje en el aula).

No obstante, en el estudio de González-Pienda et al. (2002b) se pone énfasis en que estos resultados no deberían hacer pasar por alto algunos interrogantes que emergen con fuerza. En primer lugar, puede que la relación encontrada entre percepción de la implicación de los padres en procesos de autorregulación y autoconcepto académico de los hijos necesite de más y mayores esfuerzos por investigar cómo se establece dicho vínculo, qué condiciones familiares y escolares favorecen o limitan el desarrollo de esta relación, etc. En segundo lugar, según estos autores, conviene seguir investigando sobre las condiciones que caracterizan a las familias que se implican en el despliegue de comportamientos que sirven de modelo para un comportamiento autorregulado de sus hijos, que prestan atención a las necesidades de apoyo y estimulación de sus hijos a la hora de imitarles, que facilitan los recursos necesarios para el desarrollo efectivo de tales comportamientos y que refuerzan diferencialmente la conducta de los hijos. Y éste es precisamente el objetivo de la presente investigación: ¿por qué algunas familias muestran un patrón alto de implicación en comportamientos autorregulatorios y otras no?, ¿existen algunas condiciones en el contexto de la familia que favorecen el despliegue de comportamientos autorregulatorios de los propios padres?

Hace ya una década, Musitu y Lila (1993), en una revisión bibliográfica realizada con el objeto de identificar las variables propias de la familia que mayor peso tenían en el desarrollo del autoconcepto de los hijos, concluían que el clima, la cohesión y la comunicación familiar eran los tres pilares básicos. Tales aspectos también son la base del Modelo Circumplejo de Olson, Russell y Sprenkle (1979, citado en Polaino-Lorente, 1998). Para estos autores, el funcionamiento familiar se basa en la cohesión, la adaptabilidad y la comunicación de los miembros que forman la familia (López Larrosa, 2002). La cohesión familiar es el vínculo emocional y autonomía existente entre los miembros de la familia (vínculo emocional, independencia, límites internos y externos, límites generacionales, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de decisiones, interés y ocio). La adaptabilidad es definida como la habilidad del sistema familiar para modificar las estructuras de poder, los roles y las reglas de relación, en respuesta al desarrollo

Cuadro 1  
Planteamiento general del modelo objeto de estudio

Variables del contexto familiar	→ Dimensiones del autoconcepto del estudiante	→ Rendimiento académico general
<b>Dinámica familiar</b> – Cohesión • <i>Creatividad de la familia</i> • <i>Responsabilidad</i> • <i>Adaptación a los problemas</i> – Adaptabilidad • <i>Unidad afectiva</i> • <i>Compromiso familiar</i>	<b>Dimensión privada</b> – Honestidad – Estabilidad emocional – Relación con los padres  <b>Dimensión social</b> – Aspecto físico – Capacidad física – Relación con los iguales  <b>Dimensión académica</b> – General – Matemático – Verbal – Resto de asignaturas	<b>Matemáticas</b> <b>Lengua y Literatura</b> <b>Ciencias Sociales</b> <b>Ciencias Naturales</b> <b>Geografía e Historia</b> <b>Inglés</b> <b>Educación Física</b>
<b>Implicación en autorregulación</b> – Modelado – Estimulación y apoyo – Facilitación – Refuerzo		

evolutivo vital de la familia o en respuesta al estrés provocado por diversas situaciones concretas (asertividad, control, disciplina, negociación, roles, reglas y sistemas de retroalimentación). Finalmente, la comunicación familiar positiva favorece la cohesión y la adaptabilidad de la familia. Por otra parte, existen estudios que indican que los diferentes tipos de funcionamiento familiar inciden significativamente sobre el desarrollo y ajuste emocional de los hijos, así como en el aprovechamiento académico.

En esta investigación se analiza en qué medida este tipo de variables (adaptabilidad y cohesión familiar) explica significativamente el hecho de que los padres muestren una conducta autorregulatoria en relación a su comportamiento con sus hijos, en general, y en su implicación en el ámbito del estudio, en particular. Además, también interesa conocer el tipo de relación que tales variables familiares mantienen con diferentes dimensiones del autoconcepto de los hijos y con su rendimiento académico (ver Cuadro 1).

## Método

### Participantes

El modelo de relaciones causales se contrasta en base a una muestra total de 163 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de los cuatro cursos de que consta. Del total de alumnos, 438 (23%) cursan primero, 45 (28%) segundo, 49 (30%) tercero y 31 (19%) cuarto. El 54% de los participantes en el estudio son alumnos (88) y el 46% (75) son alumnas. Todos los participantes asisten al mismo centro educativo, el cual pertenece a una zona escolar de nivel social, económico y cultural medio-bajo.

### Medidas e instrumentos

*Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III)*. Este instrumento es la tercera revisión del modelo circunplejo de Olson y se utiliza para la evaluación del funcionamiento familiar (adaptación y cohesión familiar). La escala consta de 20 ítems y se pide al sujeto (en nuestro caso el cuestionario fue entregado a los chicos/as para que lo rellenasen sus padres, uno o ambos) que decida, respecto a la afirmación que describe cada ítem, la frecuencia de ocurrencia que se da en su familia. Los análisis de fiabilidad realizados por Olson (1989) ofrecen datos de significación moderada:  $\alpha = 0,77$  en cohesión y  $\alpha = 0,62$  en adaptabilidad, mientras que el total de la escala muestra un alpha de 0,68. El coeficiente de fiabilidad, para toda la escala, obtenido en este estudio ha sido de 0,76.

*Cuestionario de Evaluación de la Inducción Parental a la Autorregulación*. Esta escala es la adaptación a nuestro contexto cultural del cuestionario *Parental Inducement of Self-Regulation*, elaborado por Martínez-Pons (1996). El cuestionario consta de cuatro subescalas (*modelado, estimulación, facilitación y refuerzo* de las conductas propias del proceso de autorregulación del aprendizaje), con un total de 20 ítems (5 por subescala). Martínez-Pons (1996) informa de una alta fiabilidad de la escala ( $\alpha_{\text{global}, 100} = .90$ ). En nuestro estudio, los datos indican que este instrumento es altamente fiable, tanto a nivel de la escala en su conjunto ( $\alpha_{\text{global}, 226} = .95$ ) como respecto a sus dimensiones tomadas de modo individual (modelado:  $\alpha_{226} = .76$ , estimulación:  $\alpha_{226} = .94$ , facilitación:  $\alpha_{226} = .91$ , refuerzo:  $\alpha_{226} = .94$ ). Con respecto a la validez de constructo, el análisis factorial realizado (máxima verosimilitud, con rotación oblicua) confirma la existencia de cuatro factores correspondientes

a las subescalas teóricamente postuladas (estimulación: 51.306% v.e., refuerzo: 8.227% v.e., facilitación: 7.067% v.e., modelado: 6.606% v.e.), con un total de varianza explicada del 73.206%.

*Evaluación de las Dimensiones Académica, General, Social y Personal del Autoconcepto*. Para la evaluación de esta variable se utiliza el SDQ-II (Self Description Questionnaire-II), elaborado por Marsh y sus colaboradores (Marsh, Relich y Smith, 1983; Marsh, 1989). Los 102 ítems de que consta se encuentran distribuidos en 11 subescalas o dimensiones (Marsh, 1992), de las cuales siete hacen referencia a aspectos no académicos de yo (habilidades físicas, apariencia física, relación con iguales del mismo sexo, relación con iguales del sexo opuesto, relación con padres, estabilidad emocional y honestidad), tres son de tipo académico (autoconcepto matemático, verbal y resto de asignaturas), y una medida de autoconcepto general. A partir de las 11 escalas es posible obtener cuatro dimensiones generales del autoconcepto: a) académica general (subsume las dimensiones matemática, verbal y resto de asignaturas); b) social (relación con los iguales del mismo sexo y de sexo opuesto, capacidad física y apariencia física); c) personal (relación con los padres, honestidad y estabilidad emocional); y d) general (la dimensión primaria general). El SDQ-II es una escala de evaluación muy fiable y válida (Byrne, 1996). En el presente trabajo de investigación se ha obtenido un alpha global de .95 y coeficientes alpha para las subescalas que oscilan entre .73 (honestidad) y .91 (matemáticas); el resto de las dimensiones académicas obtienen .83 (verbal) y .88 (académica general). En cuanto a la validez existe un número importante de estudios en muy diversos contextos y culturas que apoyan tanto la validez estructural como la validez predictiva.

*Rendimiento Académico General*. De las Actas que se elaboran en las juntas de evaluación de junio se ha obtenido las notas de los estudiantes en las asignaturas de Matemáticas, Lengua y Literatura, Idioma y Conocimiento del Medio (Ciencias Sociales y Naturales). Con éstas se ha construido una nueva variable igual al resultado de dividir la suma de las puntuaciones en cada área entre el número de asignaturas. A esta variable se le denomina rendimiento académico general.

### Estrategia de análisis de datos

Con el fin de conocer el tipo de relación específica, y su alcance, entre los cuatro tipos de variables investigadas (funcionamiento familiar, implicación parental en comportamientos de autorregulación, dimensiones del autoconcepto y rendimiento académico), se ha formulado un modelo causal hipotético y se ha contrastado a través de *análisis de ecuaciones estructurales* mediante el paquete estadístico LISREL 8.30.

### Especificación del modelo de ecuaciones estructurales

En función de los argumentos vertidos en la introducción teórica a este estudio, se ha elaborado un modelo de relaciones causales entre las variables objeto de estudio (Figura 1). Este modelo hipotético a contrastar postula que:

- a) La percepción por parte del estudiante del comportamiento de los padres, en relación a las cuatro áreas de la autorregulación (modelado, estimulación, facilitación y refuerzo) se encuentra explicada significativamente por el grado de cohesión y de adaptabilidad de la familia y, a su vez, incide

significativa y positivamente sobre las tres dimensiones generales de su autoconcepto (privado, social y académico).

- b) La relación entre las dimensiones del funcionamiento familiar y la percepción de implicación de los padres en comportamientos autorregulatorios, así como entre esta última variable y las tres dimensiones generales del autoconcepto del estudiante es positiva.
- c) A su vez, las tres dimensiones del autoconcepto inciden significativa y positivamente sobre su rendimiento en las diferentes áreas académicas (rendimiento académico general).
- d) La dimensión privada del autoconcepto determina en un grado significativo tanto a la dimensión social como a la académica del autoconcepto.
- e) Finalmente, la percepción de la implicación parental en conductas de autorregulación no incide directamente sobre el rendimiento académico.

Resultados

La contrastación de la validez del modelo hipotético para representar las relaciones entre los datos empíricos se somete a dos criterios: a) el grado de ajuste del modelo a la matriz de datos empíricos; y b) examen de los valores de los parámetros obtenidos y su adecuación a las hipótesis de partida (que han dado lugar al modelo). En la Tabla 1 se encuentran las medias, desviaciones típicas y las correlaciones entre las variables que configuran este modelo.

Sometido el modelo a examen, los resultados aportados indican un buen ajuste del modelo teórico a los datos empíricos ( $\chi^2_{(10)} = 8.92$ ;  $p = .539$ ). No obstante, a pesar de este buen ajuste del modelo, el examen detenido de la significación de los parámetros estimados y la hipotética relevancia de los no estimados (observada a través de los residuales estandarizados o de los índices de modificación), ha llevado a modificar este modelo en dos aspectos: a) se elimina el path que expresa la relación hipotetizada entre el nivel de adaptabilidad de la familia y el nivel de percepción de la implicación de los padres en comportamiento de autorregulación ya que ésta no llega a ser significativa (prácticamente es nula,  $\gamma = .02$ ); y b) se incluye para su estimación la relación entre la adaptabilidad familiar y la dimensión privada del autoconcepto.

Los resultados de la contrastación del nuevo modelo son excelentes, tanto a nivel de ajuste global del modelo como a nivel de estimación de parámetros concretos. En relación al ajuste del modelo, señalar que todos los estadísticos e índices indican que se debe admitir que no existen diferencias significativas entre las relaciones hipotetizadas (representadas en el modelo) y los datos obtenidos aportados por la muestra. Es decir, se debe admitir que éste es un modelo muy correcto y adecuado para representar las relaciones reales existentes entre estas variables ( $\chi^2_{(10)} = 4.52$ ;  $p = .921$ ). Como se puede observar, el modelo mejoró sensiblemente en relación al planteado inicialmente.

Otros estadísticos que informan sobre el ajuste del modelo son el RMSEA, que presenta un valor inmejorable ( $\ll 0,0$  con intervalo de confianza 0,0; 0,03). Los índices de bondad de ajuste GFI y

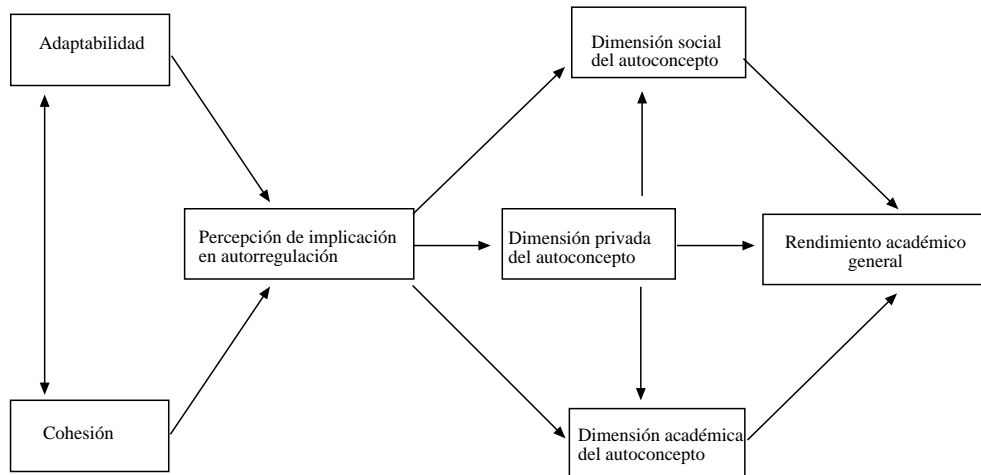


Figura 1. Modelo causal objeto de contrastación propuesto para explicar cómo la dinámica de la familia influye sobre el comportamiento autorregulado de los padres, éste sobre las dimensiones privada social y académica del autoconcepto de los hijos y éstas, a su vez, cómo determinan significativamente su rendimiento académico

Tabla 1  
Matriz de correlación, medias y desviaciones típicas de las medidas de las variables en el modelo causal

Variable	1	2	3	4	5	6	7	Media	D. típica
1. Adaptación	1,000							23,85	4,81
2. Cohesión	,426	1,000						31,13	5,25
3. P.I. en autorregulación	,073	,136	1,000					95,67	21,29
4. D. privada del autoconcepto	,182	,188	,346	1,000				3,93	,74
5. D. social del autoconcepto	-,002	,102	,296	,376	1,000			3,51	,74
6. D. académica del autoconcepto	,079	,045	,337	,451	,231	1,000		2,70	,96
7. Rendimiento académico general	,120	,064	,235	,390	,075	,690	1,000	1,08	,23

AGFI, que aportan información sobre la cantidad de varianza explicada en el modelo, presentan excelentes valores (0,99 y 0,98 respectivamente) que informan también de un adecuado ajuste. Los datos aportados por otros índices de bondad de ajuste, los cuales tienen en cuenta la influencia de diferentes variables (tamaño de la muestra, complejidad del modelo, grados de libertad, etc.), también ofrecen total apoyo para la aceptación del modelo hipotetizado en nuestro estudio (NFI= 0,98; NNFI= 1,00; CFI= 1,00). El LISREL también aporta el índice CN, el cual facilita información sobre la adecuación del tamaño de la muestra más que del ajuste del modelo. Valores de este índice superiores a 200 indican un tamaño muestral satisfactorio. En nuestro caso, el valor de CN es de 824,87, indicador de un tamaño muestral suficiente. Este dato está indicando que la estimación del resto de índices y parámetros del modelo no se encontraría influenciada por el tamaño muestral.

A continuación se analiza la relación entre las variables, los tamaños de las mismas, así como su significado. En la Figura 2 se presentan los resultados obtenidos respecto a la estimación de los parámetros correspondientes a los efectos de unas variables sobre otras.

Los resultados obtenidos confirman todas las hipótesis utilizadas para la construcción del modelo. Aún así, es necesario comentar algunos datos no esperados. En primer lugar, si bien se confirma que la cohesión familiar incide significativamente sobre el comportamiento autorregulatorio de los padres, no sucede lo mismo con la relación entre adaptabilidad familiar y conducta autorregulatoria (aunque sí lo hace indirectamente a través de la variable cohesión). En segundo lugar, la adaptabilidad, contrariamente a lo hipotetizado, incide significativamente sobre la dimensión privada del autoconcepto (aunque no lo hace, tal como se preveía, sobre el resto de dimensiones). En tercer lugar, la dimensión social del autoconcepto influye significativamente, pero de modo negativo, sobre el rendimiento académico. El resto de parámetros estimados van en la dirección postulada inicialmente.

Otros resultados obtenidos hacen referencia a la cantidad de varianza explicada de cada una de las variables dependientes en el modelo. Así, la percepción por parte de los hijos de la implicación de los padres en comportamientos autorregulatorios es explicada por las variables aquí estudiadas correspondientes a la dinámica

familiar (adaptabilidad y cohesión familiar) únicamente en un 2%. La dimensión privada del autoconcepto se encuentra explicada en un 14% (directamente por la percepción de implicación parental y la adaptabilidad familiar e indirectamente por el grado de cohesión familiar). La dimensión social del autoconcepto se encuentra explicada en un 17%, directamente por la dimensión privada del autoconcepto y por la percepción de la implicación parental en la autorregulación e indirectamente por la adaptabilidad y la cohesión familiar. La dimensión académica del autoconcepto es explicada en un 24% (directamente por la dimensión privada del autoconcepto y por la percepción de la implicación parental en la autorregulación e indirectamente por la adaptabilidad y la cohesión familiar). Finalmente, el rendimiento académico es explicado en un 50% por el conjunto de variables incluidas en el modelo (directamente por las tres dimensiones del autoconcepto e indirectamente por la percepción de la implicación parental en la autorregulación y por la adaptabilidad y la cohesión familiar).

### Discusión

El cambio de perspectiva sobre el aprendizaje escolar, desde el clásico modelo cognitivo al modelo de aprendizaje autorregulado, han supuesto también una nueva orientación para la investigación sobre la implicación familiar en el estudio y el aprendizaje escolar de los hijos. Los modelos de aprendizaje autorregulado tratan de integrar los aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales y comportamentales del estudiante (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, en prensa). Estos modelos permiten describir los distintos componentes que están implicados en el aprendizaje exitoso, explicar las relaciones recíprocas y recurrentes que se establecen entre dichos componentes y relacionar directamente el aprendizaje con el yo o, lo que es lo mismo, con las metas, la motivación, la volición y las emociones (Boekaerts, 1999). Desde este nuevo paradigma, lo que el alumno aporta a las situaciones de aprendizaje no se identifica exclusivamente con los instrumentos intelectuales de que dispone, sino que también implica los aspectos de carácter motivacional (Castillo, Balaguer y Duda, 2001, 2003; Cecchini, Méndez y Muñoz, 2002; Covington, 2000; Valle, Cabanach, Núñez, Rodríguez y

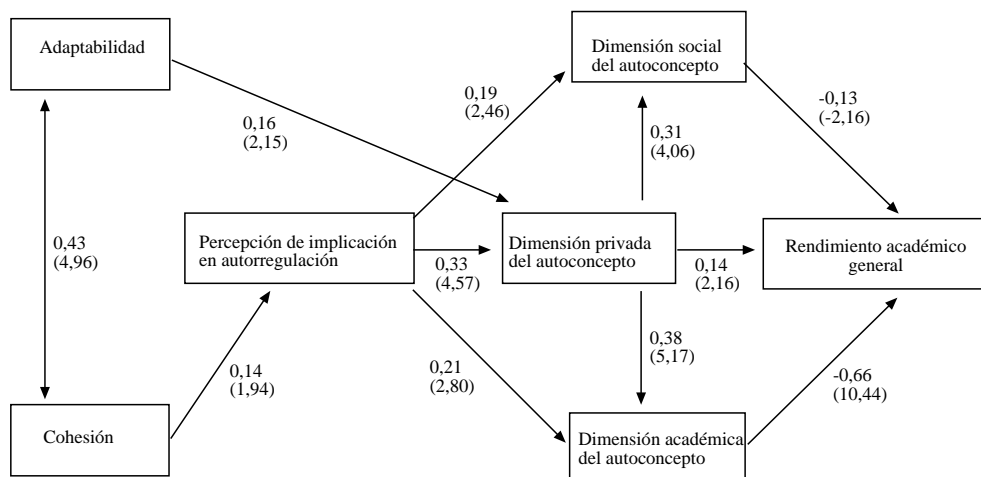


Figura 2. Resultados de la contrastación del modelo. Los números fuera de los paréntesis indican el grado de influencia entre las variables en el modelo. Los valores dentro de los paréntesis corresponden al valor del estadístico «t», los cuales indican el nivel de significación de los valores de los parámetros estimados («t» es significativo a partir de 1,96)

Piñero, 2001), afectivo, emocional (González-Pienda et al., 2000; McCombs, 1998; Núñez et al., 1998), volitivo (Kulh, 2000), relacionados con las capacidades de equilibrio personal.

En consonancia con estos modelos de autorregulación del aprendizaje, se entiende la implicación de los padres en la inducción a la autorregulación en sus hijos en términos de cuatro tipos de conductas: modelado (los hijos perciben que sus padres cotidianamente muestran motivación para aprender, fijan objetivos a alcanzar, utilizan estrategias para su logro, dirigen, revisan y ajustan su comportamiento), estimulación (ante el fracaso inicial a la hora de imitar el comportamiento autorregulado de los padres, los hijos reciben estimulación para la persistencia), facilitación (los padres prestan soporte y ayuda en cuanto a los recursos necesarios para poder realizar un comportamiento autorregulado: modos de organizarse, materiales, estrategias, etc.) y refuerzo (recompensa por parte de los padres de las conductas de sus hijos indicadoras de un comportamiento autorregulado). Los resultados de este estudio indican que tales comportamientos parecen estar levemente explicados por algunas variables que definen la dinámica familiar (como la adaptabilidad y la cohesión familiar). En realidad, tal como está planteado el estudio, nuestros datos estarían indicando que a mayor cohesión y adaptabilidad familiar mayor es la «conciencia» que los hijos poseen sobre comportamientos de los padres semejantes a los descritos con anterioridad (de lo que no se puede aseverar nada es sobre la relación entre la dinámica familiar y la existencia de comportamiento autorregulado por parte de los padres).

Por otra parte, estos datos de nuevo confirman que la percepción por parte de los hijos de comportamientos autorregulados de sus padres influye significativamente sobre sus autoconceptos (ver también González-Pienda et al., 2002b). No obstante, en este estudio se amplía la perspectiva de análisis para considerar cómo es-

te tipo de percepciones influye en distintas dimensiones del autoconcepto (privada, social y académica). Como se observa en la figura 2, el efecto mayor es hacia la dimensión privada (aunque también influye sobre las dos restantes). Esto es lógico, ya que uno de los componentes de esta dimensión lo constituye la relación con los padres (ver Cuadro 1). También se debe reparar en el hecho de que son las percepciones que configuran la dimensión privada del autoconcepto las que influyen en la configuración de las dimensiones social y académica.

Por último, los datos aportados por este estudio indican que la variable que mayor peso tiene en la explicación del rendimiento académico es la dimensión académica del autoconcepto, lo cual ya ha sido puesto de manifiesto por muchos otros estudios (p.e., Castejón y Pérez, 1998; González-Pienda et al., 2002a,b; Helmke y van Aken, 1995; Marsh, 1990; Marsh y Yeung, 1997; Núñez et al., 1998; Patrikakou, 1996; Skaalvik y Hagtvet, 1990). Sin embargo, existen pocos datos que relacionen significativamente la dimensión social del autoconcepto con el rendimiento. En esta investigación se obtiene evidencia de que existe tal relación, que es significativa, pero que lleva signo negativo (-0,13). Esto estaría indicando que cuanto mayor es el nivel de la dimensión social del autoconcepto, menor tiende a ser el rendimiento académico. La explicación puede no ser complicada: para construir una buena imagen de sí mismo en el ámbito social (relación con los demás, principalmente), se precisa dedicar bastante tiempo a este tipo de actividades y, posiblemente, «restárselo» al trabajo académico. No obstante, puede que nuestro reto como educadores esté en buscar la forma para favorecer un desarrollo positivo también de la dimensión social del yo sin renunciar a la mejora del ámbito académico. Las experiencias educativas deben permitir y promover un desarrollo integral de la persona.

## Referencias

- Bempechat, J. (1990). The role of parental involvement in children's academic achievement: A review of the literature. *Trends and Issues N° 14*. New York: Columbia University (ERIC Document Reproduction Service No. DE 322285).
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-458.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Byrne, B.M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington: American Psychological Association.
- Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15, 75-81.
- Cecchini, J.A., Méndez, A. y Muñoz, J. (2002). Motivos para la práctica del deporte en escolares españoles. *Psicothema*, 14, 523-531.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Fantuzzo, J.W., Davis, G.Y. y Ginsburg, M.D. (1995). Effects of parental involvement in Isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 272-281.
- Feldmann, S.C., Martínez-Pons, M. y Shaham, D. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 77, 971-978.
- García-Linares, M.C. y Pelegrina, S. (2001). Características de los padres y el autoconcepto de los adolescentes. *Boletín de Psicología*, 73, 23-42.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R.G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548-556.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C. y García, M. (2002a). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Rocés, C., González, P., Muñoz, R. y Bernardo, A. (2002b). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- Helmke, A. y van Aken, M.A.G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Hokoda, A. y Fincham, F.D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Kaplan, D.S., Liu, X. y Kaplan, H.B. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*, 94, 360-370.
- Kim, K. y Rohrer, R.P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 127-140.
- Keith, P.B. y Keith, T.Z. (1993). Does parental involvement influence academic achievement of American middle school youth? En F. Smit, W.

- van Esch y H.J. Walberg (Eds.), *Parental involvement in education* (pp. 205-209). Nijmegen, The Netherlands: Institute for Applied Social Sciences.
- Keith, T.Z., Keith, P.B., Quirk, K.J., Sperduto, J., Santillo, S. y 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
- Klebanov, P.K. y Brooks-Gunn, J. (1992). Impact of maternal attitudes, girls' adjustment, and cognitive skills upon academic performance in middle and high school. *Journal of Research on Adolescence, 2*, 81-102.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- López Larrosa, S. (2002). El FACES II en la evaluación de la cohesión y la adaptabilidad familiar. *Psicothema, 14*, 159-166.
- Marjoribanks, K. (1975). *Ethnic families and children's achievement*. Boston: George Allen y Urwin.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.
- Marsh, H.W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 82*, 646-656.
- Marsh, H.W. (1992). *The Self-Description Questionnaire (SDQ) II. A Theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents self-concept: An interim test manual and a research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia. University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H.W. y Yeung, A.S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology, 89*, 41-54.
- Marsh, H.W., Relich, J.D. y Smith, I.D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 173-187.
- Martínez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement os academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education, 64*, 213-227.
- McCombs, B.L. (1998). Integrating metacognition, affect, and motivation in improving teacher education. En N.M. Lambert y B.L. McCombs (Ed), *How students learn*. Washington, DC.: APA.
- Morvitz, E. y Motta., R.W. (1992). Predictors of self-esteem: The roles of parent-child perceptions, achievement, and class placement. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 72-80.
- Musitu, G. y Lila, M.S. (1993). *Autoconcepto y comunicación familiar: un análisis de sus interrelaciones*. Madrid: AEOEP.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariiega, S., Rocés, C., Álvarez, L., y González Torres, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema, 10(1)*, 97-109.
- Olson, D.H., Russell y Sprenkle (1979). Circumplex model of marital and family system I: cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. *Family Process, 14*, 1-35.
- Patrikakou, E.N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology, 88*, 435-450.
- Paulson, S.E. (1994). Parenting style and parental involvement: Relations with adolescent achievement. *Mid- Western Educational Researcher, 7*, 6-11.
- Polaino-Lorente, A. (1998). *Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia*. Pamplona: Instituto de Ciencias para la Familia. Universidad de Navarra.
- Ryan, B.A. y Adams, G.R. (1995). The family-school relationship model. En B.A. Ryan y G.R. Adams (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seginer, R. y Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 540-558.
- Shumow, L., Vandell, D.L. y Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributions to school achievement? *Journal of Educational Psychology, 88*, 451-460.
- Skaalvik, E.M. y Hagtvet, K.A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 292-307.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M. y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1.266-1.281.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Rodríguez, S. (en prensa). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: a empirical test of an hypothetical model. *Research in Higher Education*.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2001). Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa, 19*, 105-126.
- Veiga, F.H. (1997). Autoconceito dos jovens: Análise em função de variáveis do contexto familiar. *ACTAS del I Congreso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação*, 489-497.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*, 663-676.