

VARIABLES FAMILIARES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ADOLESCENCIA

ÁNGEL HERNANDO¹, ALFREDO OLIVA²
Y MIGUEL-ÁNGEL PERTEGAL²

¹Universidad de Huelva; ²Universidad de Sevilla



Resumen

En este estudio se analizan las relaciones existentes entre el rendimiento académico adolescente, el tiempo dedicado a las tareas escolares y algunas variables familiares, tanto sociodemográficas como referidas al estilo educativo parental, así como sus tendencias evolutivas y las diferencias de género en una muestra de 2400 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 17 años pertenecientes a 20 centros educativos de Andalucía. El tiempo dedicado a las tareas escolares y el nivel de estudios de los padres fueron las variables que presentaron mayor relación con los logros académicos. Las dimensiones del estilo parental contribuyeron a explicar la variabilidad en el rendimiento académico, cuatro de ellas ejercieron una influencia significativa; pero mientras en dos, control conductual y revelación, es positiva; el control psicológico y el humor, lo hacen de manera negativa. Aparecieron diferencias de género en las variables estudiadas, fueron las chicas, en general, las que mostraron mayor rendimiento. La disminución del rendimiento, a lo largo de la adolescencia, se observó en ambos sexos, aunque entre los chicos fue más acusado.

Palabras clave: Rendimiento académico, variables familiares, estilos parentales, tiempo de estudio, adolescencia, diferencias de género.

Family variables and academic achievement in adolescence

Abstract

The study examines the relationships between academic performance in adolescents, the amount of time spent doing homework, and family variables (including demographic variables and parental educational style), together with developmental trends and gender differences. The sample consisted of 2400 adolescents aged between 12- and 17-years from 20 different schools in Andalusia. The time spent on homework and parents' education level are the variables most strongly related with academic achievement. Dimensions of parental style contributed to explain variability in academic performance, as four of them had a significant influence. However, while in two cases, behavioural control and disclosure, this relationship is positive, in psychological control and mood, it is negative. Gender differences were found in the variables studied, i.e., in general, the girls' performance was better. A reduction of academic achievement during the course of adolescence was observed in both sexes, though this was more pronounced among males.

Keywords: Academic achievement, family variables, parenting styles, study time, adolescence, gender differences.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido realizado en el marco de un convenio suscrito con la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Código del proyecto 2008/00000239.

Correspondencia con los autores: Ángel Hernando. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. Campus del Carmen, s/n. 21071 Huelva. Tfno.: 959219429. Fax: 959219357. E-mail: angel.hernando@dpsi.uhu.es

Original recibido: 1 de enero de 2011. **Aceptado:** 5 de septiembre de 2011.

Introducción

Familia y rendimiento académico

En los momentos actuales en los que tanto se habla de fracaso escolar y donde los últimos informes de evaluación sobre los resultados académicos, nacionales e internacionales (Informe PISA, 2009), han hecho saltar todas las alertas al mostrar las pobres calificaciones obtenidas por el alumnado de Secundaria, no estaría de más analizar las variables que, a nuestro juicio, son el determinante que individualmente ejerce mayor influencia en el rendimiento escolar del alumnado: las variables familiares, ya que «Como han puesto de manifiesto anteriores ediciones de PISA y los estudios nacionales e internacionales de evaluación, el grado de adquisición de las competencias básicas por el alumnado tiene relación con el estatus social, económico y cultural de las familias» (Informe PISA, 2009, p. 84).

El descenso en el rendimiento académico que suele producirse durante la adolescencia ha aumentado el interés por los factores que influyen sobre el mismo. Más allá de ciertas características personales se ha apuntado la importancia de algunas variables contextuales, entre las que el ambiente familiar ocupa un lugar privilegiado (Kaplan, Liu y Kaplan, 2001; Keith *et al.*, 1998; Paulson, 1994; Ryan y Adams, 1995; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992).

Si los primeros estudios destacaron la importancia del nivel socioeconómico o educativo de la familia (Coleman *et al.*, 1966; Migliorino, 1974), en los últimos años se ha venido acumulando una abundante evidencia empírica que apoya la importancia de algunas variables referidas al clima educativo familiar, entendido como el grado y estilo de ayuda familiar a los hijos y la dinámica de las relaciones afectivas y de comunicación (Marchesi y Martín, 2002). También se han apuntado otras dimensiones como las prácticas educativas desarrolladas por los progenitores y el interés por los procesos educativos de sus hijos, la percepción de apoyo familiar (Castejón y Pérez, 1998; Gómez del Castillo, 1999), la provisión de los recursos adecuados y necesarios, una correcta disciplina (Buote, 2001; García Bacete, 1998), el nivel de cohesión familiar (Caplan, Henderson, Henderson y Fleming, 2002) y el estilo parental (Oliva *et al.*, 2008; Pelegrina, García y Casanova, 2002).

Estas variables afectan de manera fundamental, bien directamente o a través de variables intermedias, a las variables personales favorecedoras de los logros académicos. Así, se han señalado como posibles mediadoras la motivación hacia el aprendizaje, la autoestima, el esfuerzo y el tiempo dedicado al estudio, las expectativas académicas, etcétera (Bempechat, 1990; Castejón y Pérez, 1998; Fantuzzo, Davis y Ginsburg, 1995; González-Pienda *et al.*, 2002; Hokoda y Fincham, 1995; Kim y Rohner, 2002; Klebanov y Brooks-Gunn, 1992; Morvitz y Motta, 1992; Patrikakou, 1996; Seginer y Vermulst, 2002; Shumow, Vandell y Kang, 1996; Veiga, 1997). Otro grupo de trabajos analizan cómo los padres favorecen o dificultan los procesos de aprendizaje influyendo sobre las conductas de autorregulación de sus hijos (Feldmann, Martínez-Pons y Shaham, 1995; González-Pienda *et al.*, 2002; Martínez-Pons, 1996; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992).

Los estilos parentales

Quizás sea el estilo parental uno de los constructos más utilizados por los investigadores para analizar la influencia del contexto familiar sobre el rendimiento escolar. Dentro de las clasificaciones que han intentado categorizar los comportamientos y actitudes de los padres hacia sus hijos e hijas destaca claramente la propuesta por Diana Baumrind en la década de los años 60 del pasado

siglo, y ampliada más tarde por Maccaboy y Martin (1983). Esta clasificación, que divide a padres y madres en función del control y el nivel de exigencias que ejercen sobre la conducta de sus hijos y del cariño y sensibilidad que les demuestran considera que existen cuatro tipos de *Estilos educativos: Democrático, Autoritario, Permisivo e Indiferente*. El estilo *democrático* implica toda una serie de acciones y actitudes que dan prioridad a las necesidades y capacidades de los hijos, unidas a un nivel de exigencia ajustado a su grado de madurez y a unos patrones de relación bidireccionales y recíprocos, y es el que con más frecuencia ha aparecido asociado a mejores logros escolares. Así, son muchas las investigaciones que ponen de manifiesto la relación de los estilos educativos parentales, tanto en positivo como en negativo, con el rendimiento académico (Fernández y Salvador, 1994; Ginsburg y Bronstein, 1993). Esta relación puede considerarse bidireccional o circular, ya que por un lado, el estilo parental resulta fundamental para el alcance de adecuados logros académicos y, por otro, el rendimiento académico de los hijos es una de las más importantes variables que modulan las relaciones paterno-filiales (Gutiérrez, 1984), y puede darse el caso de que el fracaso escolar llegue a provocar el deterioro de un correcto clima familiar. Es preciso tener en cuenta que el estilo educativo parental no sólo influye directamente en el proceso educativo de los estudiantes, sino también en las relaciones de la familia con el centro escolar, con la consiguiente influencia indirecta que esta relación puede tener en el rendimiento del alumnado adolescente.

Si la mayoría de estudios que han analizado la relación entre el estilo parental y el rendimiento académico adolescente han seguido un enfoque tipológico que clasifica a los padres en cuatro grupos, más recientemente algunos autores han destacado la importancia de utilizar un enfoque dimensional, con el fin de detectar la relación entre los logros escolares y algunas dimensiones concretas del estilo parental (Steinberg y Silk, 2002). En la actualidad son cuatro las dimensiones más frecuentemente utilizadas para caracterizar el estilo parental: el afecto que se establece en la relación con los hijos, el grado de control o monitorización que se ejerce sobre su conducta, la calidad de la comunicación, y la promoción de la autonomía o exigencia de madurez por parte de madres y padres (Oliva y Parra, 2004). Una parte de las investigaciones realizadas en este campo tanto en el contexto internacional (Ballantine, 2001; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002; Chao, 2001; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Kim y Rohner, 2002; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbush, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Weiss y Schwarz, 1996) como en el hispano hablante (Balzano, 2002; Martínez González, 1992; Pelegrina *et al.*, 2002; Peralbo y Fernández Amado, 2003; Pérez de Pablos, 2003; Pérez Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001) encuentran que las puntuaciones más altas en rendimiento académico son obtenidas por el alumnado que percibe a sus padres con un estilo parental caracterizado por el afecto, el control y las exigencias de madurez; y no sólo eso, sino que es posible afirmar (Oliva *et al.*, 2008) que son los adolescentes con padres con un alto nivel de afecto y control los que presentan un mayor interés hacia el centro escolar y un mejor rendimiento académico. En el polo opuesto se encuentran los adolescentes que viven en hogares en los que predomina un estilo parental caracterizado por la falta de afecto y supervisión, ya que son los que manifiestan más problemas escolares, conductuales y de ajuste psicológico.

En definitiva, se puede afirmar que la mayoría de los estudios, que analizan la relación entre los estilos parentales y el rendimiento educativo adolescente, coinciden en resaltar que el estilo caracterizado por el afecto, el control y las exigencias de madurez está relacionado con mejores resultados. Esto es debido a las siguientes razones (Durkin, 1995): los padres que actúan de esta forma proporcionan a sus hijos un mayor nivel de seguridad emocional, les proporcionan más

información sobre las acciones que realizan y mantienen una comunicación bidireccional con sus hijos. A pesar de esta coincidencia mayoritaria, esta superioridad no se da en todos los casos. Así, en algunos trabajos en los que se ha realizado comparaciones en función de distintos grupos étnicos o culturales no se ha observado que los hijos de padres que muestran un estilo parental caracterizado por el afecto y el control obtengan mejores resultados académicos (Chao, 2001; Garg, Levin, Urajnik y Kauppi, 2005; Pittman y Chase-Lansdale, 2001).

El tiempo dedicado al estudio y a las tareas escolares

La manera en la que los adolescentes utilizan el tiempo libre está muy relacionada tanto con el clima familiar como con el rendimiento escolar del adolescente (Gómez Dacal, 1992). Hay determinadas acciones: estudio, realización de tareas escolares (establecidas por el centro o por los padres), clases particulares, asistencia a academias o cursos de idiomas, etcétera, que están más relacionadas con las actividades escolares y que, por tanto, redundan más de forma positiva en los logros académicos mientras que hay otras de tipo más lúdico (jugar, ver la televisión, etcétera) que no influyen tanto o lo hacen disminuyendo el rendimiento escolar.

Diversas investigaciones (Gómez Dacal, 1992; Kember, Jamienson, Pomfret y Wong, 1995; Kember y Leung, 1998; Kember, Sandra, Tse y Wong, 1996) han puesto de manifiesto que en las familias en las que los adolescentes ocupan gran parte del tiempo en actividades de estudio y en la realización de tareas escolares, éstos obtienen mejores resultados académicos ya que la variable tiempo de estudio presenta un efecto directo, positivo y significativo sobre el rendimiento académico (Rosario *et al.*, 2005). Igualmente se ha constatado que los padres con un mayor nivel de estudios son los que con más frecuencia y calidad estimulan, ayudan y orientan a sus hijos en la organización y realización de las tareas escolares (Clark, 1983; Ortega, 1983), y de esta organización y planificación se derivan mejores resultados académicos; así como se han encontrado relaciones indirectas entre el rendimiento académico y la percepción que tienen los adolescentes sobre la importancia que sus padres conceden al estudio en casa (Castejón y Pérez, 1998).

El interés que muestran los padres en la educación de sus hijos y, en particular, en las tareas escolares que éstos realizan, incide directamente en la percepción positiva de su rol de estudiantes, aspecto éste que redundará en la mejora de sus resultados escolares (Fernández y Salvador, 1994; Gutiérrez, 1984). Este interés se puede manifestar de varias maneras: asistencia y colaboración con las actividades del centro, comunicación con los profesores, ayuda en la organización y planificación del tiempo de estudio en casa, supervisión de las tareas escolares, provisión de recursos, etcétera; todos estos indicadores están muy mediatizados por el nivel social de la familia (Ruiz de Miguel, 2001).

En los estudios realizados, sobre el tiempo de estudio y su relación con el sexo y la edad (Castejón y Pérez, 1998; Gómez Dacal, 1992; Kember y Leung, 1998; Rosario *et al.*, 2005), se han encontrado diferencias significativas en función del sexo, las chicas dedican más tiempo a estudiar y hacer los deberes que los chicos; en lo que se refiere a la variable edad no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos analizados.

En función de la revisión realizada, este trabajo tiene como objetivo analizar las relaciones que existen entre el rendimiento académico adolescente, el tiempo dedicado a las tareas escolares y algunas variables familiares, tanto sociodemográficas como referidas al estilo educativo parental. El estilo educativo parental se analizará mediante un enfoque dimensional que incluirá seis dimensiones, lo

que supone la consideración de variables adicionales que van más allá del afecto, el control y la exigencia de madurez, incluyendo variables como el control psicológico, el humor y la revelación por parte del adolescente de asuntos personales a sus progenitores. También se analizarán las relaciones que estas variables guardan con la edad y el sexo de los adolescentes.

Las hipótesis de las que partimos son varias: en primer lugar, la existencia de correlaciones positivas entre las variables: nivel de estudios de ambos progenitores, tiempo dedicado al estudio y a la realización de tareas escolares y rendimiento académico. En segundo lugar esperamos encontrar que el rendimiento escolar correlaciona con las distintas dimensiones del estilo parental, aunque no con todas ellas de forma positiva. Por último, esperamos diferencias de género a favor de las chicas en el sentido de obtener éstas unos mayores logros escolares, y con respecto a la edad, una disminución del rendimiento escolar a medida que ésta aumenta.

Método

Sujetos

Para obtener la muestra de este estudio, se seleccionaron 20 centros educativos de secundaria de Andalucía Occidental (Huelva, Cádiz, Sevilla y Córdoba), tratando de mantener la proporción de centros que existen en cada provincia en función del número de habitantes o densidad de población de éstas. Se empleó un muestreo intencional para llevar a cabo esta selección, en este tipo de muestreo el investigador trata de equiparar diferentes cualidades de las unidades de la muestra de manera intencional con objeto de obtener la muestra más representativa posible (Moreno, Martínez y Chacón, 2000). En el proceso de selección de los centros se consideraron como variables de interés el tamaño del centro en base al alumnado escolarizado, la zona donde estaba ubicado, el número de habitantes del municipio, la titularidad pública o privada y la cohesión o clima del centro.

Un total de 2400 adolescentes, 1332 chicas (55.5%) y 1068 chicos (44.5%) componían la muestra estudiada. Sus edades estaban comprendidas entre los 12 y los 17 años ($M = 14.73$, $DT = 1.25$), y cursaban estudios de Secundaria Obligatoria, en concreto, de 2º ESO (25.5%), 3º (26.8%) y 4º (28.7%) y Postobligatoria donde un 18.2% cursaba 1º de Bachillerato y un 0.8% del alumnado realizaba el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio.

Con respecto a las variables sociodemográficas es relevante mencionar que la nacionalidad mayoritaria del alumnado era española (97.8%) y que en lo relativo a la estructura familiar, la mayoría del alumnado (88.4%) procedía de familias tradicionales, es decir, vivían tanto con su padre como con su madre biológica. En las familias de la muestra un 75% de los progenitores poseían al menos un nivel básico de formación (graduado escolar) de los cuales un 50.3% habían alcanzado niveles universitarios.

Instrumentos

Nivel de estudios parental. Los participantes indicaron el nivel de estudios del padre y de la madre en un sistema de cinco categorías de respuesta comprendidas entre 1 "No sabe leer ni escribir" y 5 "Estudios universitarios". Se consideró el nivel de estudios del progenitor que tuviese mayor una mayor nivel educativo.

Nivel Socio-económico. Fue utilizada la *Revised Family Affluence Scale* (Batista-Foguet, Fortiana, Currie y Villalbí, 2004), que construye un índice a partir de preguntas referidas al número de coches y ordenadores que posee la familia, la existencia de habitación propia para el adolescente, o los desplazamientos reali-

zados durante las vacaciones. El rango de este índice estaba comprendido entre 0 y 9 ($M = 5.74$, $DT = 1.97$).

Rendimiento Académico. El rendimiento académico se midió a través de un ítem en el que se preguntaba al alumnado por las calificaciones obtenidas al final del curso anterior. Se ofrecían seis opciones de respuesta (1 = varios suspensos -3 o más-, 2 = algún suspenso -1 ó 2-, 3 = aprobado raspado o por los pelos, 4 = aprobado y algún notable, 5 = notable y algún sobresaliente y 6 = sobresaliente en casi todo).

Tiempo de estudio. El tiempo de estudio se midió directamente a través de un ítem en el que se preguntaba al alumnado “¿Cuánto tiempo dedicas cada día a estudiar o a realizar tus tareas escolares?”. Se usó un sistema de categorías comprendido entre 0 “Nada” y 6 “Más de tres horas”.

Escala para la Evaluación del Estilo Parental. Esta escala sirve para evaluar la percepción que los adolescentes tienen de diversas dimensiones del estilo educativo de sus padres y madres. Su validación puede encontrarse en Oliva, Parra, Sánchez-Quejía y López (2007). Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años y está compuesta por 41 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 6 (Totalmente de acuerdo). El instrumento incluye las siguientes subescalas: *afecto y comunicación*, se refiere a la expresión de apoyo y afecto por parte de los padres, a su disponibilidad y a la fluidez de la comunicación con ellos (ocho ítems, por ejemplo: “Si tengo algún problema puedo contar con su ayuda”; el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la escala fue de .92). *Promoción de autonomía*, evalúa en qué medida padre y madre animan a su hijo para que tenga sus propias ideas y tome sus propias decisiones (ocho ítems, ejemplo: “Me anima a que diga lo que pienso aunque él/ella no esté de acuerdo”; el alfa de Cronbach para esta dimensión fue de .88). *Control conductual*, se refiere al establecimiento de límites y a los intentos de los padres por mantenerse informado sobre el comportamiento de sus hijos e hijas fuera de casa (seis ítems, ejemplo: “Pone límites a la hora a la que debo volver a casa”; el coeficiente de fiabilidad para esta subescala fue de .82). *Control psicológico*, evalúa la utilización por parte de padres y madres de estrategias manipuladoras como el chantaje emocional y la inducción de culpa, por lo que es una dimensión claramente negativa (ocho ítems, ejemplo: “Me hace sentir culpable cuando no hago lo que quiere”; fiabilidad de alfa = .86). *Revelación*, indaga sobre la frecuencia con que los adolescentes cuentan a sus padres asuntos personales por propia iniciativa (cinco ítems, ejemplo: “Le cuento lo que hago en mi tiempo libre”; el alfa de Cronbach obtenido fue de .85). *Humor*, esta dimensión indica en qué medida el adolescente considera que sus padres muestran optimismo y buen sentido de humor (seis ítems, ejemplo: “Casi siempre es una persona alegre y optimista”; alcanza una fiabilidad de alfa = .88).

Procedimiento

Los instrumentos utilizados fueron sometidos a un estudio piloto, sobre una muestra de 150 adolescentes, que sirvió para detectar problemas importantes en la redacción de los ítems que componían las escalas.

Los objetivos del estudio y el presupuesto disponible llevaron a fijar en 20 el número de centros educativos en los que se llevaría a cabo la investigación. El paso siguiente fue la selección de los centros de entre todos los existentes en Andalucía Occidental. Para evitar que un muestreo aleatorio deparase una muestra sesgada y poco representativa (algo probable con un número reducido de elementos muestrales), se optó por un muestreo intencional pero fijando una serie de cuotas: *tamaño del municipio y zona* en la que se localizaban los centros escola-

res, tamaño de los centros, titularidad pública o privada, y nivel socioeconómico de la barriada en la que estaba enclavado el colegio o instituto. La información necesaria para determinar esta última variable se obtuvo mediante entrevistas telefónicas con miembros del equipo directivo de los centros en las que también se indagaba sobre su predisposición a participar en el estudio. Una vez seleccionados los centros se llevaron a cabo visitas para explicar de forma detallada, a los directivos y orientadores, los objetivos del estudio y el procedimiento para llevarlo a cabo, y se fijaron las fechas para aplicar los cuestionarios al alumnado. Las familias fueron informadas por correo del estudio, y se solicitó un consentimiento informado pasivo, es decir, se pidió a los padres que no deseaban que sus hijos participaran en el estudio que lo comunicasen al centro educativo. No se recibió ninguna respuesta negativa.

En cada centro se eligieron al azar dos grupo-clase de 2º de ESO, dos de 3º de ESO, dos de 4º de ESO e igualmente dos de 1º de Bachillerato, y en aquellos centros escolares donde se ofrecían Ciclos Formativos de Grado Medio, se seleccionó al azar un grupo-clase de 1º curso. Todo el alumnado de cada una de estas clases cumplimentó, durante el horario escolar y de forma anónima, los instrumentos de evaluación en dos sesiones colectivas de una hora de duración. En estas sesiones siempre estuvieron presentes miembros del equipo de investigación.

Resultados

Para dar respuesta a nuestros objetivos de investigación procederemos, en primer lugar, a realizar análisis de correlaciones de las variables contempladas en el estudio: el rendimiento académico, el tiempo dedicado al estudio y a las tareas escolares y las variables familiares de: nivel socioeconómico familiar, nivel de estudios de los progenitores y las distintas dimensiones del estilo parental. A continuación efectuaremos análisis de regresión múltiple para conocer la contribución específica de las variables destacadas en el análisis de correlaciones al rendimiento académico. Para finalizar, se analizarán las diferencias de sexo y edad en el rendimiento académico y el tiempo de estudio.

Análisis de correlaciones

Presentamos a continuación las correlaciones de las variables rendimiento académico, tiempo dedicado al estudio y a las tareas escolares y nivel socioeconómico y educativo familiar; entre ellas mismas y con las referidas a las dimensiones del estilo parental (afecto y comunicación, promoción de autonomía, control conductual, control psicológico, revelación y sentido del humor).

TABLA I
Correlaciones entre Medidas de las Variables del estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Rendimiento académico									
2. Tiempo de estudio	.27**								
3. Nivel socioeconómico	.20**	.07**							
4. Nivel estudios padres	.27**	.17**	.47**						
5. Afecto y comunicación	.11**	.14**	.03	.00					
6. Promoción de autonomía	.14**	.19**	.08**	.07**	.63**				
7. Control conductual	.15**	.10**	.05**	.06**	.22**	.21**			
8. Control psicológico	-.10**	-.06**	-.007**	.02	-.34**	-.32**	.22**		
9. Revelación	.20**	.25**	.03	.05**	.49**	.46**	.32**	-.15**	
10. Humor	.06**	.09**	.03	-.00**	.66**	.59**	.59**	-.36	.51**

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Como puede observarse en la tabla I el rendimiento académico mostró correlaciones positivas con el resto de las variables a excepción de una de las dimensiones del estilo parental, el Control psicológico, que fueron negativas. De igual forma ocurrió con la variable Tiempo de estudio que correlacionó significativamente de forma positiva con las demás a excepción de con Control psicológico, que lo hizo de forma negativa. La variable Nivel de estudios correlacionó positivamente con las demás variables menos con Humor, que lo hizo de forma negativa y con Afecto y comunicación donde la correlación no fue significativa.

Las variables de Estilo parental correlacionaron positivamente con el resto de las variables, a excepción de la de Control psicológico que lo hizo de forma negativa. Humor correlacionó negativamente con Nivel de estudios.

Las correlaciones más altas con Rendimiento académico se dieron con el Tiempo de estudio y el Nivel de estudios de los progenitores, y de acuerdo con Cohen (1988), podrían considerarse de tamaño de efecto medio.

La dimensión de Humor fue la que menos correlacionó con el Rendimiento académico.

Análisis de Regresión

Con el fin de analizar más a fondo las relaciones entre las variables del estudio se llevaron a cabo diversos análisis jerárquicos de regresión múltiple en los que se incluyeron en un primer paso, y para controlar los posibles efectos, algunas variables sociodemográficas, como el sexo y la edad del alumnado, el nivel socioeconómico familiar y el nivel de estudios de ambos progenitores. En los siguientes pasos se añadieron de forma sucesiva la variable tiempo de estudio, en el segundo paso y, en un tercer paso, las variables relativas al estilo parental (afecto y comunicación, promoción de autonomía, control conductual, control psicológico, revelación y sentido del humor).

En la tabla II, se presentan los resultados de la regresión de las variables sexo, edad, nivel socioeconómico, nivel de estudios de los padres, tiempo de estudio y las distintas dimensiones del estilo parental sobre la variable dependiente Rendimiento académico. En ella podemos ver como la varianza en rendimiento académico fue explicada en un 22% por las variables incluidas en la regresión.

Aunque en el primer paso el sexo aparece como significativo, vemos que cuando se controla el tiempo dedicado al estudio y a las tareas escolares esta significatividad desaparece. Es decir, el sexo no influye por sí mismo en el rendimiento escolar, lo que ocurre es que las chicas dedican más tiempo al estudio. La edad correlaciona significativamente de forma negativa (a mayor edad menor rendimiento académico).

Aunque el nivel de estudios y el nivel socioeconómico de sus progenitores, éste último de manera menos acusada, ejercieron una influencia significativa (el alumnado de alto nivel socioeconómico y alto nivel de estudios de sus progenitores mostró más rendimiento académico), sobre todo fue significativa la capacidad explicativa aportada por el tiempo de estudio, pues vemos como contribuye de forma significativa a aumentar el rendimiento académico adolescente una vez controlados los efectos del sexo, la edad y el nivel socioeconómico y educativo familiar.

Con respecto a las variables del estilo parental vemos como ejercen una influencia significativa cuatro de sus dimensiones, pero mientras el control conductual y la revelación presentan una contribución positiva, el control psicológico y el humor, lo hacen de manera negativa.

TABLA II
 Regresión múltiple sobre la Variable Dependiente Rendimiento Académico

Rendimiento académico				
Predictores del cambio	Beta	R ²	Cambio R ²	F
Paso 1				
Sexo	.07**			
Edad	-.21***			
Nivel Socioeconómico	.06*			
Nivel Estudios Padres	.24***	.13***	.13***	87.11
Paso 2				
Sexo	.06			
Edad	-.21***			
Nivel Socioeconómico	.16**			
Nivel Estudios Padres	.19***			
Tiempo de estudio	.23***	.18***	.06***	101.50
Paso 3				
Sexo	-.02			
Edad	-.19***			
Nivel Socioeconómico	.05*			
Nivel Estudios Padres	.19***			
Tiempo de estudio	.19***			
Afecto y comunicación	.00			
Promoción de la autonomía	.02			
Control conductual	.08***			
Control psicológico	-.14***			
Revelación	.13***			
Humor	-.11***	.22***	.04***	57.42

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Análisis de la varianza

Seguidamente presentamos las relaciones de las variables rendimiento académico y tiempo de estudio con la edad y el sexo adolescente. En la tabla III se presentan las puntuaciones medias de estas variables y los resultados de los ANOVAS que comparan los dos grupos.

Rendimiento académico

Los resultados del análisis de varianzas (ANOVA) indicaron una relación significativa entre el rendimiento académico y la variable sexo, $F(1, 2392) = 5.31$, $p = .021$, $\eta^2 = .002$, siendo las chicas ($M = 3.55$, $DT = 1.79$) las que mostraron, en general, un mayor rendimiento académico frente a los chicos ($M = 3.38$, $DT = 1.75$). No obstante, como podemos ver en la tabla III, esas diferencias son claramente superiores en el tramo de edad de los 16 - 17 años, e incluso son ligeramente favorables en los chicos para el grupo comprendido entre los 12 y 13 años. Por otra parte, el análisis de los resultados también reflejó la existencia de una relación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y edad, $F(2, 2393) = 54.43$, $p = .000$, $\eta^2 = .044$, puesto que éste disminuía según avanzaba la adolescencia. A partir de la prueba Tukey se pudo concluir que existían diferencias estadísticamente significativas ($p = .000$) entre las medias de todos los

grupos de edad estudiados: 12 - 13 años ($M = 4.12$, $DT = 1.62$), 14 - 15 años ($M = 3.47$, $DT = 1.78$) y 16 - 17 años ($M = 3.05$, $DT = 1.73$).

TABLA III
Diferencias en rendimiento académico y tiempo de estudio en función de la edad

	Edad hombres			Edad mujeres			F	η^2
	12-13 N = 223	14-15 N = 518	16-17 N = 327	12-13 N = 262	14-15 N = 669	16-17 N = 401		
Rend. Acad.	4.20	3.42	2.77	4.05	3.51	3.29	54.43***	.04
Tiemp. de estud.	3.88	3.75	3.7	4.45	4.33	4.47		

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Tiempo Dedicado al Estudio y a las Tareas Escolares

Considerando conjuntamente a chicos y chicas y a todos los grupos de edad, un 60% dice estudiar entre una y tres horas diarias. Más del 11% dice dedicar tres o más horas al estudio y las tareas escolares, mientras que en torno a un 8% no estudia nada o sólo estudia unos minutos al día.

Los resultados hallados permiten concluir que las chicas dedicaban más tiempo a estudiar y hacer los deberes que los chicos. El análisis de varianzas (ANOVA) mostró una relación estadísticamente significativa entre el tiempo dedicado al estudio y el sexo, $F(1, 2394) = 175.22$, $p = .000$, $\eta^2 = .068$, ya que los chicos ($M = 3.78$, $DT = 1.17$) puntuaron más bajo que las chicas ($M = 4.4$, $DT = 1.17$) en todos los grupos de edad. Sin embargo, no se encontraron diferencias entre los diferentes grupos de edad, por lo que el tiempo que los adolescentes dedicaban al estudio y las tareas escolares era el mismo independientemente de la edad que tuvieran.

Discusión

Los resultados obtenidos confirman que existe una relación significativa entre las variables que conforman el estilo parental y el rendimiento académico de los adolescentes, y están en la línea de los obtenidos en trabajos anteriores (Kaplan *et al.*, 2001; Keith *et al.*, 1998; Paulson, 1994; Ryan y Adams, 1995; Steinberg *et al.*, 1992). No obstante, nuestro estudio adopta un enfoque dimensional e incluye algunas variables referidas al estilo parental que no habían sido consideradas previamente, como el humor, el control psicológico y la revelación.

Además, encontramos en nuestra investigación que fue el tiempo dedicado al estudio y a la realización de tareas escolares, la variable que presentó mayor relación con los logros académicos. Son varios los trabajos que han puesto previamente de manifiesto esta relación (Gómez Dacal, 1992; Kember *et al.*, 1995; Kember *et al.*, 1996; Kember y Leung, 1998, Evaluación de Diagnóstico, 2009) y en ellos también se ha encontrado que son los adolescentes que ocupan una gran parte de su tiempo extraescolar en estudiar o en la realización de tareas escolares, los que obtienen mejores resultados académicos ya que, como se ha constatado con anterioridad, la variable tiempo de estudio presenta un efecto directo, positivo y significativo sobre el rendimiento académico adolescente (Rosario *et al.*, 2005). De igual forma no podemos olvidar la relación encontrada en nuestro trabajo entre las variables tiempo de estudio y nivel educativo parental, correlaciones similares han sido encontradas en investigaciones en las que se ha constatado que los progenitores con un mayor nivel de estudios son los que más se involucran en la organización y realización de las tareas escolares de sus hijos (Clark, 1983;

Ortega, 1983) y de esta organización y planificación se derivan mejores resultados académicos (Steinberg *et al.*, 1992). Las chicas de nuestro estudio reconocieron una mayor dedicación a estudiar y hacer los deberes que los chicos, lo que coincide con lo encontrado por la mayoría de trabajos. Sin embargo, este tiempo no mostró relación significativa con la edad del alumnado, aunque sí fue superior entre el alumnado de primero de bachillerato, frente a quienes cursaban la E.S.O. o ciclos formativos.

El nivel de estudios de los padres es otra de las variables familiares en la que hemos observado una alta relación con los logros académicos de sus hijos, en la línea de investigaciones precedentes (Gordon y Greenidge, 1999; Mullis, Rathge y Mullis, 2003) donde los hijos de padres de nivel de estudios alto suelen obtener mejores resultados académicos que aquellos de un nivel más bajo. Uno de los mecanismos explicativos de este aumento en los logros escolares puede estar en la relación encontrada entre nivel de estudios y algunas dimensiones del estilo parental, como el control conductual, ya que a medida que aumentaba el nivel educativo parental también lo hacían las puntuaciones obtenidas en control conductual y revelación. Sin olvidar la mayor estimulación, las expectativas más altas en lo relativo a su rendimiento académico y los mayores recursos para afrontar dificultades que tienen los progenitores con mayor formación académica (Duncan y Magnuson, 2003).

Otro resultado de este estudio que merece la pena resaltar es la contribución que las variables o dimensiones del estilo parental realizaron a la hora de explicar la variabilidad en las puntuaciones del rendimiento académico. Cada dimensión mostró distinto peso y encontramos que cuatro de ellas ejercen una influencia positiva significativa: cuando el control conductual y la revelación son mayores, y menor el control psicológico, mayor es el tiempo dedicado al estudio y el rendimiento académico.

Esto pone de manifiesto que el control y el establecimiento de límites en la familia es un aspecto fundamental para el rendimiento académico adolescente, aunque hay que tener en cuenta que niveles excesivos de control pueden ser tan perjudiciales como su ausencia (Baumrind, 1991). Además, como se constata en nuestro estudio y recomiendan otros trabajos (Parra y Oliva, 2006), es preciso analizar independientemente el control psicológico y el conductual, ya que mientras éste último, mediante el cual los padres ponen límites y supervisan las conductas de sus hijos con el fin de facilitarles un desarrollo más saludable (Gray y Steinberg, 1999; Steinberg, 1990), influye positivamente en el rendimiento de los adolescentes; el psicológico, que hace referencia a un control intrusivo y manipulador de los pensamientos y sentimientos, caracterizado por la utilización de métodos como el sentimiento de culpa o la retirada de afecto, y que viola claramente la individualidad adolescente impidiendo su autonomía (Barber y Harmon, 2002; Barber, Olsen y Shagle, 1994), lo hace de forma negativa.

La revelación por parte del adolescente de asuntos personales (quiénes son sus amigos; a dónde va en su tiempo libre) también apareció asociada de forma positiva al rendimiento académico, lo que coincide con otros estudios y pone de manifiesto que cuando existe una adecuada relación de confianza mutua y el chico o la chica habla con sus padres de sus asuntos, y de su comportamiento en general, su rendimiento académico tiende a ser más positivo (Kerr y Stattin, 2000; Oliva *et al.*, 2006).

Otras dimensiones del estilo parental no se relacionaron con el rendimiento académico, o incluso mostraron una asociación negativa, lo que no invalida su importancia, puesto que se trata de dimensiones que han mostrado su influencia favorable sobre algunos otros indicadores de ajuste y competencia adolescente, como la autoestima o la satisfacción vital (Steinberg y Silk, 2002).

En cuanto a la tendencia que a partir de la pubertad siguen las variables estudiadas, se destaca una disminución del rendimiento académico según avanza la adolescencia mientras que no se encuentran diferencias en el tiempo de estudio entre los diferentes grupos de edad, por lo que el tiempo que los adolescentes dedicaban al estudio y las tareas escolares era el mismo independientemente de la edad.

Se han encontrado diferencias de género en las variables estudiadas y fueron las chicas, en general, las que mostraron un mayor rendimiento académico, dedicaban mayor tiempo al estudio y a la realización de las tareas escolares. La disminución a lo largo de la adolescencia del rendimiento académico se observó en ambos sexos, aunque entre los chicos el descenso fue más acusado, con lo que las diferencias de género ya existentes, y favorables a las chicas, fueron más marcadas en los cursos superiores de la ESO, y en primero de bachillerato. Tampoco puede decirse que estos resultados sean inesperados, ya que hay una evidencia empírica acumulada que indica que el fracaso académico suele ser más frecuente entre los chicos y que las chicas muestran más habilidades sociales y emocionales, y una mayor motivación y rendimiento en la escuela (Castejón y Pérez, 1998; Eccles y Roeser, 2009; Rosario *et al.*, 2005). Pero, tal y como se ha analizado previamente, la variable sexo no influye por sí misma en el rendimiento académico, lo que ocurre es que las chicas dedican más tiempo al estudio y a la realización de tareas escolares.

Los resultados de este estudio permiten extraer algunas conclusiones de cara a una posible intervención. La primera es constatar la importancia que para el desarrollo adolescente en general, y de manera particular, para la consecución de los logros académicos, tienen las relaciones que en el entorno familiar se establecen entre progenitores y adolescentes, pues lejos de disminuir la influencia de la familia cuando llega la adolescencia, nuestros datos indican que es en el contexto familiar donde se encuentran los principales activos para favorecer el desarrollo de chicos y chicas. Una parte muy importante de las desigualdades educativas se genera en los entornos familiares, el nivel de estudios de los progenitores, su cultura, el interés e implicación en la educación de los hijos, etcétera, tiene una gran repercusión en el progreso educativo de los adolescentes en los años que van a estar escolarizados (Marchesi, 2002). Por lo tanto, una primera conclusión que se puede extraer del estudio de cara a la intervención es la importancia de apoyar a padres y madres para que puedan desempeñar mejor su rol parental.

Era previsible que la variable tiempo de estudio y realización de las tareas escolares presentase un efecto significativo sobre el rendimiento académico y nuestra investigación así lo ha verificado. Esta constatación es importante desde el punto de la intervención educativa en la medida en la que se pone de manifiesto la importancia del trabajo personal y el esfuerzo en el proceso de aprendizaje del alumnado, por lo que consideramos necesaria su promoción dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen tanto en los contextos familiares como en los centros educativos.

Entre las limitaciones de este estudio, hay que hacer referencia a su carácter transversal, que imposibilita el establecimiento de relaciones de causalidad entre las variables familiares estudiadas y el rendimiento académico adolescente. Otra limitación ha sido el hecho de que las variables fueran evaluadas exclusivamente a partir de la opinión del adolescente lo que ha podido aumentar las correlaciones entre las variables del estudio; sería interesante realizar estudios longitudinales donde además de la información del alumnado, se obtenga del profesorado y familias y evaluar el rendimiento académico además de mediante las calificaciones obtenidas, con la realización de pruebas de ejecución.

Referencias

- BALLANTINE, J. (2001). Raising competent kids: The authoritative parenting style. *Childhood Education*, 78, 46-47.
- BALZANO, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en Argentina. *Cultura y Educación*, 14 (3), 283-296.
- BATISTA-FOGUET, J. M., FORTIANA, J., CURRIE, C. & VILLALBI, J. (2004). Different approaches in the construction of socioeconomic indexes: An Applied comparison using family affluence scale. *Social Indicator Research Journal*, 67, 315-332.
- BAUMRIND, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. A. Cowan & E. M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research* (Vol. 2, pp. 111-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BARBER, B. K. & HARMON, E. L. (2002). Violating the self: parental psychological control of children and adolescents. En B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: how psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington: American Psychological Association.
- BARBER, B. K., OLSEN, J. E. & SHAGLE, S. C. (1994). Associations between Parental Psychological and Behavioral Control and Youth Internalized and Externalized Behaviors. *Child development*, 65, 1120-1136.
- BEMPECHAT, J. (1990). *The role of parent involvement in children's academic achievement: A review of the literature* (Trends and Issues No. 14, p. 2, 4-11). Nueva York: ERIC Clearinghouse on Urban Education. (ERIC/CUE Document Reproduction Service No. ED 322 285).
- BUOTE, C. A. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (1), 4724-4845.
- BURCHINAL, M. R., PEISNER-FEINBERG, E., PIANTA, R. & HOWES, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- 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.
- CASTEJÓN, J. L. & PÉREZ, M. (1998). Un modelo casual-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50 (2), 171-185.
- CHAO, R. K. (2001). Extending Research on the Consequences of Parenting Style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72 (6), 1832-1843.
- CLARK, R. M. (1983). *Family life and school achievement why poor black children succeed Or fail*. Chicago: The University of Chicago Press.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- DUNCAN, G. J. & MAGNUSON, K. A. (2003). Off with Hollingshead: Socioeconomic resources, parenting, and child development. En M. B. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 83-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DURKING, K. (1995). *Developmental Social Psychology: From Infance to Old Age*. Malden, MA: Blackwell.
- ECCLES, J. S. & ROESER, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and Stage-Environment Fit. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 152-186). Hoboken, NJ: Wiley.
- EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO. Curso 2009-2009. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/evaluacion/Evaluaciondiagnostico0809/1246617499991_evaluaciondiagnostico2008_09.pdf. Consultado el 2-08-2010
- FANTUZZO, J. W., DAVIS, G. Y. & GINSBURG, M. D. (1995): Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 272-281.
- FELDMANN, S. C., MARTÍNEZ-PONS, M. & SHAHAM, D. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 77, 971-978.
- FERNÁNDEZ, S. & SALVADOR, F. (1994). La familia ante el fracaso escolar. *Educadores*, 36 (169), 7-22.
- GARCÍA BACETE, E. J. (1998). Aproximación conceptual a las relaciones familia-escuela. *Bordón*, 50 (1), 23-34.
- GARG, R., LEVIN, E., URAJNIK, D. & KAUPPI, C. (2005). Parenting style and academic achievement for East Indian and Canadian adolescents. *Journal of Comparative Family Studies*, 36, 653-661.
- GINSBURG, G. Y BRONSTEIN, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- GLASGOW, K. L., DORNBUSS, S. M., TROYER, L., STEINBERG, L. & RITTER, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68 (3), 507-529.
- GÓMEZ DACAL, O. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- GÓMEZ DEL CASTILLO, M. T. (1999). Familia y educación en valores. *Comunidad Educativa*, 262, 22-25.

- PAULSON, S. E. (1994). Parenting style and parental involvement: Relations with adolescent achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 7, 6-11.
- PELEGRINA, S., GARCIA, 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.
- PERALBO, M. & FERNÁNDEZ AMADO, M^a L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7 (8), 309-322.
- PÉREZ DE PABLOS, S. (2003). *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. Madrid; Santillana.
- PÉREZ DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, C. & SÁNCHEZ, L. (2001). *La familia española ante la educación de los hijos*. Barcelona: Fundación "la Caixa" (<http://www.estudios.lacaixa.es>).
- PITTMAN, L. D. & CHASE-LANSDALE, P. L. (2001). African American adolescent girls in impoverished communities: Parenting style and adolescent outcomes. *Journal Research Adolescence*, 11, 199-224
- ROSARIO, P., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., ALMEIDA, L., SOARES, L. & RUBIO, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicobema*, 17 (1), 20-30.
- RUIZ DE MIGUEL, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 81-113.
- 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.
- SEGINER, R. & 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. & KANG, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributions to school achievement? *Journal of Educational Psychology*, 88, 451-460.
- STEINBERG, L. (1990). Interdependence in the family: autonomy, conflict and harmony in the parent-adolescent relationship. En S. S. Feldman & G. L. Elliott (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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. D., DORNBUSCH, S. M. & DARLING, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- STEINBERG, L. & SILK, J. S. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Vol. I. Children and parenting* (pp. 103-134). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- VEIGA, F. H. (1997). Autoconceito dos jovens: Análise em função de variáveis do contexto familiar. En *Actas del I Congreso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação* (pp.489-497). Coimbra: Universidad de Coimbra.
- WEISS L. H. & SCHWARZ, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment and substance use. *Child Development*, 67 (5), 2101-2114.
- ZIMMERMAN, B. J., BANDURA, A. & 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.