

# Estilos educativos parentales y relaciones sociales en adolescentes

David Llopis Goig<sup>1</sup>  
*Infes-Merton*  
Ramón Llopis Goig<sup>2</sup>  
*Universidad de Valencia*

## 1. Introducción

La familia es el primer contexto de aprendizaje de reglas sociales y, por tanto, el primer agente socializador. La función socializadora de la familia consiste en algo más que la mera transmisión intencional y explícita de normas y valores. Proporciona un marco ideal para la socialización del niño al ejercer una influencia crítica sobre el desarrollo personal y social de sus hijos, especialmente en aspectos como la competencia, la madurez y la conducta prosocial (Molpeceres, Musitu y Lila 1994: 121-146). Desde la familia «se le dan al niño las claves para que construya sus representaciones globales acerca del funcionamiento de la realidad social» (García, Ramírez y Lima 1998: 205).

La educación familiar supone una canalización del comportamiento de los menores en un complejo haz en el que se entrelazan acciones como poner límites a los deseos, procurar satisfacciones y proporcionar apoyo con el que soportar las frustraciones. Se trata, por tanto, de un proceso en el que se van moldeando aquellas conductas que los padres consideran como adecuadas y deseables para sus hijos. Esas acciones de moldeado reciben el nombre de estilos educativos

1 Licenciado en Psicología. Director de Infes-Merton. Instituto de Orientación Psicopedagógica. Avenida Blasco Ibáñez, 102, 6º, puerta 12. 46022 Valencia. Tels.: 606 60 75 57 y 96 328 46 42.

E-mail: david-llopis@terra.es.

2 Doctor en Sociología y Licenciado en Psicología. Profesor del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia. Avd. dels Tarongers s/n. Edificio Oriental. 46022 Valencia. Teléfonos: 620 27 89 39 y 96 382 84 54. Fax: 96 382 84 50. E-mail: ramon.llopis@uv.es.

parentales (EEP) o estrategias de socialización. Los EEP tienen que ver con el tono de la relación, con el mayor o menor nivel de comunicación, con las concretas formas que adopta la expresión del afecto. Son, por tanto, estilos de relación entre padres e hijos.

La investigación sobre EEP siempre ha puesto de manifiesto la multidimensionalidad del constructo. Se suele hacer referencia a dos dimensiones: una relacionada con el tono emocional de la relación y la comunicación y otra relacionada con las conductas puestas en juego para controlar y encauzar la conducta del niño (Rodrigo y Palacios 1998: 62). Una tiene que ver con la sensibilidad de los padres hacia las necesidades del niño, la aceptación de su individualidad y el afecto que le expresan, mientras la otra está relacionada con el tipo de disciplina y las estrategias de control que los padres utilizan (Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998: 76; Palacios y Moreno, 1994).

Ese consenso entorno a la multidimensionalidad de los EEP ha permitido la elaboración de diversas tipologías de EEP. Existe acuerdo general entre los autores más relevantes del tema en citar la tipología de Baumrind (1973) como un clásico a partir de la cual se establecen pequeñas reformulaciones como la de MacCoby y Martín (1983). La clasificación de Hoffman (1970) también es muy recurrida.

Baumrind diferencia tres tipos de estilos de control parental: democrático, autoritario y permisivo. En el estilo permisivo, los padres evitan hacer uso del control y utilizan poco los castigos. Realizan pocas demandas al niño, se muestran tolerantes y aceptan positivamente los impulsos del niño. Este estilo, al reducir al mínimo el control parental, reduce la capacidad de influencia paterna en el niño. El padre que adopta un estilo autoritario valora la obediencia y cree en la restricción de la autonomía del hijo. Mantiene un control restrictivo y severo sobre las conductas de sus hijos. El control del comportamiento del hijo no tiene en cuenta sus necesidades educativas, sus intereses y opiniones. Emplea frecuentemente los castigos físicos, amenazas verbales y físicas y continuas prohibiciones. Trata, por tanto, de transmitir normas y valores de modo impositivo. Esta estrategia de socialización puede obtener la aceptación sumisa del que los recibe, pero no logra la interiorización y por tanto, no se hace presente en la estructura de la personalidad. Por último, los padres que adoptan una estrategia de socialización democrática son aquellos que explican a sus hijos las razones del establecimiento de las normas, reconocen y respetan su individualidad, negocian mediante intercambios verbales y toman decisiones conjuntamente con sus hijos, intentando fomentar con ello comportamientos positivos e inhibiendo los no adecuados. Hay un control y restricción del comportamiento de los hijos a través de normas y límites claros que se mantienen de modo coherente. Estas normas y límites son claras y se adecuan a las necesidades y posibilidades de los niños. Esta estrategia de socialización persigue que el hijo haga suyo el mensaje y lo utilice.



MacCoby y Martín (1983) redefinieron los estilos educativos familiares a partir de dos dimensiones subyacentes: el control, entendido como el grado de presión ejercido por los padres sobre los hijos para el logro de determinados objetivos, y el afecto, entendido como la sensibilidad y congruencia de los padres con respecto a las necesidades, fundamentalmente emocionales, de los niños. De ese modo iban a establecer cuatro estilos educativos: democrático, autoritario, indulgente y negligente, con lo que el estilo permisivo de Baumrind pasaba a dividirse en dos: negligente e indiferente. Tanto en el estilo democrático como en el autoritario el nivel de exigencia es alto. Sin embargo, el grado de sensibilidad es alto en el primero y bajo en el segundo. Por otro lado, el nivel de exigencia es bajo en el estilo indulgente y en el negligente, si bien en el primero la sensibilidad es alta y en el segundo baja. Estos estilos educativos tienen su fundamentación en las metas que los padres establecen con relación a sus hijos y las estrategias que utilizan para lograrlas, es decir «lo que los padres desean que ocurra respecto a sus hijos y los medios para alcanzar esos estados deseables» (Goodnow, 1985).

Hoffman (1970) ha proporcionado una clasificación de las estrategias educativas de los padres muy utilizada. Distingue entre la afirmación de poder, la retirada de afecto y la inducción. La afirmación de poder supone el uso de castigos físicos, amenazas verbales, retirada de privilegios y un gran variedad de técnicas coercitivas. La retirada de afecto implica el uso del enfado paterno, así como la desaprobación ante conductas negativas, ignorando al niño sin hablarle ni escucharle. La inducción conlleva connotaciones positivas, pues supone la explicación de normas, principios y valores, así como el ofrecimiento de razones. Con ello se pretende inducir una motivación intrínseca en el niño. El estilo de afirmación de poder y el estilo inductivo se corresponderían con los estilos autoritario y democrático de Baumrind, respectivamente, si bien el segundo incluye el uso de un control-guía que no recoge Hoffman (Ceballos y Rodrigo, 1998: 230).

## **2. Revisión de la investigación sobre EEP y adolescentes**

Existe una amplia tradición investigadora que ha mostrado las relaciones entre los estilos educativos parentales (EEP) y diferentes aspectos del desarrollo y el comportamiento de niños y adolescentes. Además, diversas investigaciones han mostrado como los efectos de diferentes estilos de socialización no se limitan al corto plazo, sino que se prolongan en manifestaciones psicológicas y conductuales años después.

Se han obtenido resultados empíricos que muestran la relación de los EEP con el rendimiento académico (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989),

con la salud mental (Ge, Best, Conger y Simons, 1996), con las experiencias familiares inadecuadas y problemas de comportamiento (Rutter 1979; Quinton y Rutter 1984a, 1984b; Robins, 1979), con el desarrollo cognitivo (Wachs y Gruen 1982, Miranda, Alcantud y Rivas 1985) y con la competencia social (Estrada, Arsenio, Hess y Holloway, 1987).

A partir de las revisiones realizadas por Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991), MacCoby y Martin (1983) y Ceballos y Rodrigo (1998) se puede establecer una síntesis de los principales efectos de los EEP en el desarrollo de los adolescentes. Los adolescentes cuyos padres recurren a un estilo autoritario muestran escasas habilidades sociales, baja autoestima, una moral heterónoma y pautas de obediencia y conformidad. Los comportamientos planificados responden a una imposición exterior y se orientan por recompensas a corto plazo. Por el contrario, los adolescentes cuyos padres se caracterizan por el uso de estrategias de socialización democráticas hacen gala de unas mayores habilidades sociales, autonomía y sentido de la responsabilidad, capacidad de autodirección, empatía y comportamiento prosocial, alta autoestima y capacidad de trabajar con recompensas a largo plazo. En cuanto a los adolescentes cuyos padres quedarían englobados en la tipología de negligentes, sus características serían unas escasas habilidades sociales, una nula capacidad de planificación, baja autoestima, estrés psicológico y problemas de conducta. Por último, los padres con un estilo indulgente estarían favoreciendo el desarrollo de unos hijos con buenas habilidades sociales y alta autoestima (aunque sólo en relación y merced al grupo de iguales), pero nula capacidad de planificación y problemas de salud e incluso abuso de drogas.

En cuanto a las relaciones entre EEP y estatus sociométrico, Dekovic y Janssens (1992) hallaron que aquellos adolescentes que eran más aceptados por sus compañeros y mostraban un estatus sociométrico más elevado tenían padres que recurrían a EEP democráticos, mientras que los rechazados solían ser hijos de padres autoritarios. Otros estudios han evidenciado que existe una clara influencia de las relaciones emocionales entre padres e hijos y el posterior desarrollo de relaciones sociales (Cohn, 1990; Egeland y Hister, 1995). Aquellos niños que han gozado de vínculos emocionales seguros muestran un menor grado de dificultades para el establecimiento de relaciones sociales y de amistad.

### **3. Las dificultades de la investigación sobre EEP**

Tres son los problemas con lo que se ha encontrado la investigación sobre EEP. El primero se refiere al modo como se conceptualizaban las relaciones entre padres e hijos. El segundo tiene que ver con la dificultad de definir la eficacia educativa parental independiente-



mente de lo que coyuntural y socialmente se sanciona positivamente y más en relación con el desarrollo de los hijos. El tercero se refiere a los problemas de los cuestionarios con los que se evaluaban los EEP, tradicionalmente más centrados en intenciones que en verdaderas pautas comportamentales.

En primer lugar, como afirman Ceballos y Rodrigo (1998: 225) «durante mucho tiempo se entendió la relación entre padres e hijos de modo unidireccional, destacando las influencias de los padres sobre los hijos y relegando la posible influencia de los hijos o de otros factores situacionales sobre la selección de las prácticas parentales. Hoy en día, los estudios sobre las pautas educativas de los padres han dado un giro copernicano en varios sentidos. Por un lado, ya no se tiene una visión pasiva sobre el niño, pues se entiende que las relaciones padres-hijos son bidireccionales. Las perspectivas constructivistas han enfatizado el papel activo de los niños en el proceso de interiorización y construcción de normas y valores. Ese proceso se considera transaccional aunque asimétrico con el adulto. La construcción de valores en el contexto familiar requiere reconocer el papel activo de los hijos para asumir o no los valores de los padres. No se puede afirmar que exista una relación directa entre los valores que los padres desean para sus hijos y los que los hijos adquieren: «siempre estará la interpretación que cada hijo haga de la conducta parental y en dicha interpretación se encajarán las propias experiencias» (García, Ramírez y Lima, 1998: 205). Desde esta perspectiva el niño es considerado como auténtico protagonista de su desarrollo y como activo constructor de la realidad que le rodea. El niño no es un mero receptor de tales mensajes, sino que los construye de acuerdo con sus capacidades. Lo que importa, por tanto, es conocer como ha interpretado y construido los mensajes de los padres.

En segundo lugar, como indican Ceballos y Rodrigo «se buscan nuevos criterios de eficacia de dichas estrategias educativas más allá de los que marca la sociedad adulta en cada momento histórico» (1998: 226). En la actualidad se evita el uso de categorías propias del ámbito político de las que se impregnó el estudio de los EEP durante décadas, como se ha visto en el apartado anterior al revisar las aportaciones de Baumrind, MacCoby y Martín y Hoffman. Al conceptualizar los EEP con categorías como democrático o autoritario, se estaba invadiendo el análisis del ámbito familiar con categorías de otro ámbito. El ámbito familiar no es reducible a la lógica de lo político, puesto que las relaciones entre adultos y niños en el contexto familiar tienen su propia especificidad y no pueden ser entendidas desde esquemas axiológicos creados y desarrollados para el ámbito político. Desde esta perspectiva, hoy se asume que una práctica parental se considera eficaz si resulta adecuada a las peculiaridades evolutivas de los hijos y promueve su desarrollo.

En tercer lugar, el análisis de Holden y Edwards (1989) señalaba la existencia de importantes problemas en los cuestionarios de

evaluación de las estrategias de socialización de los padres, en tanto que la mayoría de ellos más que pautas o estrategias de crianza, examinaban intenciones educativas.

En la investigación propuesta en este trabajo se han eludido las dificultades citadas. Se han evaluado los EEP mediante pautas de crianza y a través de la percepción que de los mismos tienen los adolescentes. Estos EEP han sido construidos desde una comprensión de la eficacia socializadora parental relacionada con el desarrollo y promoción de los hijos.

#### **4. Metodología**

Como ya se ha indicado, el objetivo de este artículo es examinar la relación entre los EEP y las relaciones sociales entre compañeros de aula. Los datos analizados en este trabajo corresponden a una muestra de 44 adolescentes, procedentes de dos grupos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la ciudad de Valencia.

Se han utilizado dos instrumentos, uno para evaluar los EEP según la opinión de los hijos y otro evaluar las relaciones sociales entre compañeros de aula en el centro escolar:

*i) Medición de los estilos educativos parentales.* Partiendo de la necesidad de evaluar la comprensión e interpretación que los hijos hacen de los EEP, así como la consideración del adolescente como activo constructor de la realidad que le rodea, se ha hecho uso de una herramienta desarrollada en nuestro país que permite la identificación de los estilos educativos de los padres a partir de la comprensión que de ellos tienen los hijos. Se trata del Test Evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI (Hernández, 1990), prueba que permite examinar la adaptación personal, escolar, social y familiar del alumno, para lo cual desarrolla un amplio número de factores. En esta investigación, únicamente se han utilizado los datos recogidos por las escalas de Estilos Educativos. Estas escalas son 4, tanto para el padre como para la madre:



## INDICADORES DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES

**EDUCACIÓN ADECUADA PADRE:** Grado en que el estilo educador del padre se acerca al ideal, desde el punto de vista de los hijos.

1) **Educación asistencial-personalizada.** Grado en que el hijo percibe que el estilo educativo del padre está basado en el amor, el cuidado y desarrollo de la autonomía y libertad, así como en proporcionarle una normativa adecuada.

2) **Proteccionismo.** Hace referencia a la percepción por parte del hijo de un estilo educativo del padre proteccionista.

3) **Permisivismo.** Hace referencia a la percepción del estilo educativo del padre caracterizado por una excesiva concesión en las demandas de los hijos y en reforzar conductas de capricho. Aunque este estilo educativo está más próximo a la educación personalizada que a la restrictiva, constituye una educación inadecuada (Hernández, 1990).

4) **Restricción.** Se caracteriza por un estilo educativo que es lo contrario de la educación personalizada y permisiva. Se manifiesta por la frecuencia de conductas paternas que indican seriedad, castigo y rechazo hacia el hijo. También se expresa por el sentimiento que los hijos tienen de sentirse desconsiderados, con falta de comunicación o afecto. También incluye un tipo de educación excesivamente normativa que llega a ser punitiva para los hijos.

---

**EDUCACIÓN ADECUADA MADRE:** Grado en que el estilo educador de la madre se acerca al ideal, según es evaluado con los criterios de los hijos.

1) **Educación asistencial y 2) Educación personalizada.** Indican el grado en que el hijo percibe que el estilo educativo de la madre está basado en el amor, en el cuidado y desarrollo de la autonomía y libertad, así como en proporcionarle una normativa adecuada.

3) **Permisivismo.** Hace referencia a la percepción del estilo educativo de la madre, caracterizado por una excesiva concesión en las demandas de los hijos y en reforzar conductas de capricho. Está más próximo a la educación personalizada que a la restrictiva, pese a lo cual constituye un estilo educativo inadecuado.

4) **Restricción.** Finalmente, este último factor, caracterizado por un estilo educativo que es lo contrario de la educación personalizada y permisiva. Se manifiesta por la frecuencia de conductas maternas que indican seriedad, castigo y rechazo hacia el hijo. También se expresa por el sentimiento que los hijos tienen de sentirse abandonados, desconsiderados, con falta de comunicación o afecto. También incluye un tipo de educación excesivamente normativa que llega a ser punitiva para los hijos.

ii) *Medición de las relaciones sociales entre compañeros.* Las relaciones entre compañeros se han medido a través del test sociométrico, prueba que permite conocer la estructura básica interrelacional de un grupo a través de las respuestas de sus componentes sobre sus propias atracciones y rechazos (Bastín 1966; Arruga 1974). Asimismo, posibilita la obtención de información tanto del nivel de adaptación de cada sujeto como de los distintos contextos en los que se desarrolla. Técnicamente, consiste en preguntar a todos los miembros de un determinado grupo sobre el resto.

Tagiuri (1952), incrementó las posibilidades del test sociométrico inicialmente propuesto por Moreno, añadiendo el test de percepción sociométrica, según el cual cada individuo debe indicar cómo cree él que piensan los demás de él (sí cree que lo han elegido, si cree que lo han rechazado). El cuestionario utilizado se compone de cuatro preguntas: 1) *Escribe, por favor, el nombre de los compañeros y compañeras de tu clase que preferirías que se sentaran a tu lado.* 2) *Escribe, por favor, el nombre de los compañeros y compañeras de tu clase que no te gustaría que se sentaran a tu lado.* 3) *Adivina quien te ha elegido para sentarse a tu lado y* 4) *Adivina quien puede haber dicho que no quiere sentarse a tu lado.*

Los índices y valores sociométricos obtenidos con las respuestas a estos interrogantes se han calculado siguiendo los procedimientos propuestos por Bastín (1966) y Arruga (1974). A continuación se presentan estos índices y valores agrupados en cuatro bloques, según el esquema planteado y desarrollado en otros trabajos (Llopis y Llopis 1998 y 2001).

## ÍNDICES Y VALORES DEL TEST SOCIOMÉTRICO

### **Tendencia hacia la amistad**

SP: Índice de Popularidad. Número de elecciones recibidas por un individuo dividido por el número máximo de elecciones posibles dirigidas a un sujeto (N-1).

EP: Índice de Expansividad Positiva. Número de elecciones emitidas por un sujeto dividido por el número máximo de elecciones posibles dirigidas a un sujeto (N-1).

PP: Percepción de elecciones. Número de individuos por los que uno se cree elegido.

IP: Impresión de Elecciones. Número de miembros del grupo que esperan verse elegidos por el sujeto en cuestión.

RP: Elecciones Recíprocas. Número de reciprocidades positivas entre dos individuos.



### **Tendencia hacia la conflictividad en el grupo**

SN: Índice de Antipatía. Número de rechazos recibidos por un individuo dividido por el número máximo de rechazos posibles dirigidas a un sujeto (N-1).

EN: Índice de Expansividad negativa. Número de rechazos emitidos por un sujeto dividido por el número máximo de rechazos posibles dirigidos a un sujeto (N-1).

PN: Percepción de rechazos. Número de individuos por los que uno se cree rechazado.

IN: Impresión de Rechazos. Número de miembros del grupo que esperan verse rechazados por el sujeto en cuestión.

RN: Rechazos Recíprocos. Número de reciprocidades negativas entre dos individuos.

### **Percepción acertada de la situación grupal**

FP: Falsas Percepciones. Número de falsas percepciones (contraste entre la elección de un sujeto y la forma como es percibido por su destinatario y al revés).

OS: Oposiciones de Sentimientos. Número de oposiciones de sentimientos (contraste entre las dos elecciones de un sujeto).

PAP: Índice de Percepción Acertada de Elecciones. Número de elecciones acertadas dividido por el número de elecciones recibidas.

PNP: Índice de Percepción Acertada de Rechazos. Número de rechazos acertados dividido por el número de rechazos recibidos.

### **Valoración General**

CA: Índice de conexión afectiva. Número de reciprocidades positivas dividido por el número de elecciones recibidas por el sujeto.

VG: Índice sociométrico o status sociométrico. Pretende determinar la posición de cada miembro dentro del grupo. Se obtiene sumando las elecciones y las percepciones de elección. Del resultado se restan los rechazos y percepciones de rechazo, dividiendo luego por el número de individuos del grupo menos uno.

#### **4.4. Procedimiento de recogida de datos**

Los alumnos cumplimentaron los cuestionario una vez que habían recibido una clara explicación de los objetivos e intereses perseguidos por los mismos. En todo momento se les garantizó la confidencialidad de la información y se les motivó a la tarea.

En las cuatro preguntas del test sociométrico no hubo límite de elecciones, podían dejarlas en blanco o citar a todos los compañeros del aula. La única matización es que la primera y la segunda se realizan por orden de preferencia (la primera) o por orden de rechazo (la segunda).

Los cuestionarios se aplicaron en días sucesivos. La aplicación completa del TAMAI supuso un tiempo aproximado de 35 minutos, mientras que la cumplimentación del Test Sociométrico osciló entre 15 y 30 minutos.

#### **4.5. Procedimiento de análisis**

Una vez realizada la recogida de datos mediante la cumplimentación de los dos cuestionarios aplicados, se elaboró un archivo de datos con el programa informático de tratamiento estadístico SYSTAT.

Con las puntuaciones obtenidas por los adolescentes en el cuestionario de EEP se ha establecido una división en dos grupos. En el primer grupo se encuentran los alumnos que han obtenido puntuaciones muy bajas (centiles de 1 a 5), bajas (de 6 a 20), casi bajas (de 21 a 40) y medias (de 41 a 60). Este grupo ha pasado a denominarse Grupo 1. El segundo grupo, está integrado por los adolescentes que en la escala de EEP han obtenido puntuaciones casi altas (centiles de 61 a 80), altas (de 81 a 95) y muy altas (de 96 a 99). Estos adolescentes han sido englobados en el Grupo 2.

Para determinar la significatividad estadística de las diferencias a nivel sociométrico de los dos grupos de adolescentes según los EEP, se ha utilizado la Prueba «t» de comparación de medias.

### **5. Resultados**

A continuación se presentan los resultados obtenidos relativos a los valores e índices sociométricos para cada grupo de alumnos formados según las puntuaciones obtenidas en las escalas de Estilos Educativos (grupo 1 y 2).

#### **5.1. Tendencia hacia la amistad en el grupo**

En primer lugar, en la tabla 1 podemos observar que tras la aplicación de la prueba «t» de comparación entre medias en la variable Elecciones que Recibe (SP) se han encontrado diferencias significativas en Educación Acertada del Padre ( $p = 0.006$ ), Permisivismo del Padre ( $p = 0.003$ ), Educación Adecuada Madre ( $p = 0.041$ ) y Permisivismo de la



Madre ( $p = 0.001$ ). Se encontraron diferencias próximas a la significación estadística en Restricción Madre ( $p = 0.075$ ).

En la variable Elecciones que Emite (EP) las diferencias son significativas únicamente en Educación asistencial-personalizada ( $p = 0.045$ ).

Por lo que hace referencia a la variable Elecciones que Espera (PP) las diferencias encontradas son significativas en la escala Permisivismo madre ( $p = 0.048$ ).

Con relación a la variable IN, Expectativas que tienen los demás de ser elegidos por él, las diferencias son estadísticamente significativas en la escala sobre la madre Permisivismo ( $p = 0.002$ ).

En la comparación de la escala Proteccionismo se obtienen diferencias próximas a la significación estadística.

Finalmente, en la variable Elecciones mutuas de amistad se obtienen diferencias significativas en las escalas Permisivismo (padre  $p = 0.020$  y madre  $p = 0.002$ ). También se encuentran diferencias próximas a la significación estadística en Educación adecuada del Padre ( $p = 0.061$ ) y de la Madre ( $p = 0.063$ ), y Restricción (estilo de la madre) ( $p = 0.069$ ).

TABLA 1  
TENDENCIA HACIA LA AMISTAD EN EL GRUPO

	SP Elecciones que recibe			EP Elecciones que emite			PP Elecciones que espera			IP Expectativas que tienen los demás de ser elegidos por él			RP Elecciones mutuas de amistad		
	Gr 1	Gr 2	Pr T	Gr 1	Gr 2	Pr T	Gr 1	Gr 2	Pr T	Gr 1	Gr 2	Pr T	Gr 1	Gr 2	Pr T
Ed. Adecuada Padre	0.49	0.65	0.006	0.51	0.01	0.225	5.21	5.70	0.657	5.35	5.23	0.905	7.18	9.70	0.061
Ed. As. Personalizada	0.53	0.53	0.955	0.45	0.58	0.045	4.31	5.92	0.118	4.81	5.66	0.157	6.81	8.33	0.159
Proteccionismo	0.55	0.52	0.573	0.49	0.55	0.348	4.42	5.75	0.260	4.64	5.69	0.092	7.28	8.00	0.514
Permisivismo	0.58	0.42	0.003	0.55	0.49	0.427	5.75	4.53	0.256	5.64	4.80	0.177	8.71	6.00	0.020
Restricción	0.56	0.50	0.303	0.59	0.49	0.139	5.47	5.20	0.794	5.52	5.20	0.624	8.63	7.08	0.180
Ed. Adecuada Madre	0.45	0.57	0.041	0.47	0.56	0.212	5.35	5.23	0.905	5.07	5.53	0.484	6.28	8.53	0.063
Ed. Asistencial	0.56	0.52	0.465	0.48	0.55	0.296	4.64	5.56	0.450	4.71	5.70	0.176	7.14	8.13	0.376
Ed. Personalizada	0.62	0.52	0.145	0.53	0.53	0.985	7.00	5.10	0.370	5.75	5.35	0.809	9.25	7.67	0.445
Permisivismo	0.58	0.40	0.001	0.56	0.46	0.130	5.87	3.84	0.048	5.96	4.00	0.002	8.74	5.61	0.002
Restricción	0.57	0.48	0.075	0.67	0.69	0.501	4.92	5.77	0.402	5.65	5.00	0.291	8.65	6.61	0.069

## 5.2. Tendencia hacia la conflictividad en el grupo

En primer lugar, en la variable Rechazos que Recibe SN se obtienen diferencias significativas en la escala Educación adecuada del Padre ( $p = 0.010$ ) y en la escala Permisivismo que hace referencia al estilo educativo de la madre ( $p = 0.048$ ).

En las variables Rechazos que emite y Rechazos que espera no se encuentran diferencias significativas en las distintas escalas.

Por lo que hace referencia a la variable Expectativas que tiene los demás de ser rechazados por uno concreto, se encontraron diferencias significativas en la escala Permisivismo (madre) ( $p = 0.026$ ) y próximas a la significación estadística en Educación adecuada del padre ( $p = 0.055$ ).

Por último, en la variable Elecciones mutuas de rechazo se encontraron diferencias próximas a la significación estadística en la escala que hace referencia al estilo educativo de la madre Restricción ( $p = 0.086$ ).

TABLA 2  
TENDENCIA HACIA LA CONFLICTIVIDAD EN EL GRUPO

	SN Rechazos que recibe			EN Rechazos que emite			PN Rechazos que espera			IN Expectativas de los demás de ser rechazados por uno			RN Elecciones mutuas de rechazo		
	Gr 1	Gr 2	Pr T	Gr 1	Gr 2	Pr T	Gr 1	Gr 2	Pr T	Gr 1	Gr 2	Pr T	Gr 1	Gr 2	Pr T
Ed. adecuada Padre	0.11	0.04	0.010	0.10	0.07	0.451	2.60	2.50	0.918	2.93	1.80	0.055	0.54	0.60	0.865
Ed. Personalizada	0.01	0.09	0.698	0.10	0.09	0.797	2.62	2.55	0.923	2.68	2.66	0.977	0.50	0.59	0.735
Proteccionismo	0.08	0.10	0.625	0.13	0.07	0.155	2.50	2.62	0.868	2.28	2.86	0.335	0.71	0.48	0.449
Permisivismo	0.09	0.10	0.855	0.10	0.07	0.410	2.50	2.73	0.777	2.71	2.60	0.863	0.60	0.46	0.664
Restricción	0.07	0.11	0.153	0.09	0.09	0.829	2.68	2.50	0.810	2.21	3.04	0.207	0.57	0.54	0.897
Ed. Adecuada Madre	0.11	0.08	0.364	0.12	0.12	0.789	3.21	2.26	0.240	3.07	2.43	0.418	0.71	0.46	0.474
Ed. Asistencial	0.07	0.10	0.366	0.10	0.08	0.600	3.07	2.33	0.376	2.14	2.86	0.334	0.42	0.60	0.534
Ed. Personalizada	0.07	0.09	0.558	0.14	0.09	0.344	3.00	2.52	0.764	2.25	2.67	0.633	0.75	0.52	0.679
Permisivismo	0.07	0.14	0.048	0.09	0.08	0.716	2.77	2.07	0.351	2.16	3.76	0.026	0.54	0.53	0.978
Restricción	0.08	0.11	0.415	0.08	0.11	0.319	2.11	3.22	0.130	2.30	3.11	0.245	0.34	0.83	0.086

### 5.3. Percepción acertada de la situación grupal

La aplicación de la prueba «t» de comparación de medias en la variable Falsas Percepciones nos indica que las diferencias son significativas en la escala Restricción ( $p = 0.040$ ) y Educación Adecuada de la Madre ( $p = 0.079$ ).

Con relación a la variable Oposición de Sentimientos se encontraron diferencias significativas en la escala referida al estilo educativo del padre Proteccionismo ( $p = 0.032$ ).

En la variable Percepción acertada de aciertos se encontraron diferencias próximas a la significación estadística en las escalas que



hacen referencia al padre Educación asistida personalizada ( $p = 0.061$ ) y Proteccionismo ( $p = 0.0739$ ) y a la madre Restricción ( $p = 0.092$ ).

Finalmente, las diferencias en la variable Percepción acertada de rechazos son significativas o próximas en Educación adecuada del Padre ( $p = 0.053$ ), Restricción-padre ( $p = 0.002$ ), Educación adecuada de la madre ( $p = 0.049$ ) y Restricción-madre ( $p = 0.007$ ).

TABLA 3  
PERCEPCIÓN ACERTADA DE LA SITUACION GRUPAL

	FP Falsas percepciones			OS Oposiciones de sentimientos			PAP Percepción acertada de elecciones			PNP Percepción acertada de rechazos		
	Gr 1	Gr 2	Pr T	Gr 1	Gr 2	Pr T	Gr 1	Gr 2	Pr T	Gr 1	Gr 2	Pr T
Ed. adecuada Padre	3.12	2.30	0.357	1.21	0.90	0.584	0.39	0.38	0.874	0.37	0.68	0.053
Ed. As. Personaliz.	2.68	3.07	0.627	1.31	1.03	0.559	0.31	0.43	0.061	0.32	0.52	0.129
Proteccionismo	2.64	3.06	0.589	1.78	0.82	0.032	0.31	0.42	0.073	0.35	0.49	0.291
Permisivismo	2.50	3.73	0.175	1.35	0.73	0.111	0.40	0.36	0.554	0.46	0.41	0.715
Restricción	2.78	3.04	0.744	1.05	1.20	0.720	0.40	0.38	0.760	0.67	0.26	0.002
Ed. adecuada Madre	3.85	2.46	0.079	0.92	1.20	0.512	0.42	0.36	0.353	0.27	0.55	0.049
Ed. Asistencial	3.28	2.73	0.512	1.50	0.93	0.275	0.32	0.41	0.189	0.41	0.48	0.660
Ed. Personalizada	3.00	2.90	0.949	1.25	1.10	0.790	0.46	0.37	0.512	0.56	0.45	0.703
Permisivismo	2.90	2.92	0.981	1.03	1.30	0.573	0.40	0.34	0.435	0.49	0.37	0.427
Restricción	2.26	3.83	0.040	0.92	1.38	0.306	0.34	0.44	0.092	0.60	0.25	0.007

#### 5.4. Valoración general

Esta dimensión se encuentra formada por dos variable: conexión afectiva y status sociométrico. En la primera las diferencias se dan en la escala Educación asistida personalizada ( $p = 0.003$ ) y en Restricción ( $p = 0.041$ ), ambas en relación a la opinión sobre el estilo educativo del padre. En el estatus sociométrico las diferencias se encuentran en Permisivismo (padre  $p = 0.035$  y madre  $p = 0.006$ ) y Educación adecuada de la madre ( $p = 0.053$ ).

TABLA 4  
VALORACIÓN GENERAL

	CA			VG		
	Conexión afectiva			Estatus sociométrico		
	Grupo 1	Grupo 2	Pruebas «T»	Grupo 1	Grupo 2	Pruebas «T»
Ed. adecuada Padre	0.62	0.73	0.134	0.58	0.80	0.165
Ed. asist. Personalizada	0.51	0.73	<b>0.003</b>	0.65	0.62	0.800
Proteccionismo	0.58	0.68	0.218	0.68	0.61	0.615
Permisivismo	0.65	0.65	0.972	0.75	0.42	<b>0.035</b>
Restricción	0.73	0.58	<b>0.041</b>	0.66	0.61	0.719
Ed. Adecuada Madre	0.61	0.67	0.520	0.45	0.73	<b>0.053</b>
Ed. Asistencial	0.59	0.67	0.241	0.64	0.64	0.981
Ed. Personalizada	0.65	0.65	0.980	0.80	0.62	0.423
Permisivismo	0.64	0.66	0.831	0.77	0.33	<b>0.006</b>
Restricción	0.66	0.63	0.667	0.72	0.52	0.162

## 6. Discusión y conclusiones

### 6.1. Estilo educativo del padre y características sociométricas de los hijos

El grupo de adolescentes que valora más positivamente el estilo educativo de su padre (puntuaciones altas en «educación adecuada padre») se caracteriza por recibir más elecciones por parte de sus compañeros de clase (es decir, es más popular), recibir menos rechazos (en contraste con el grupo que menos valora el estilo educativo del padre), se caracteriza también por tener menos expectativas de rechazo de los demás (IN), percibir en mayor medida que compañeros de la clase les rechazan (PNP) y por tener más elecciones mutuas de amistad.

Aquellos adolescentes que perciben que el estilo educativo de su padre está basado en el amor, en el cuidado y desarrollo de la autonomía y libertad, y en proporcionarle una normativa adecuada (puntuaciones altas en «Educación asistencial-personalizada») se caracterizan por emitir más elecciones (EP) y por tener una mayor conexión afectiva con su grupo de amigos (CA). Por otro lado, los adolescentes que perciben el estilo educativo de su padre como más «proteccionista» tienen mayores expectativas de ser elegidos por los demás (IP), mientras que el grupo que menos percibe el estilo educativo de su padre como proteccionista posee un mayor número de oposiciones de sentimientos dentro de su grupo.

Los adolescentes que perciben el estilo educativo del padre como «permisivo», caracterizado por una excesiva concesión a las



demandas de los hijos y por reforzar conductas de capricho, se diferencian por recibir más elecciones, poseer un mayor número de elecciones mutuas de amistad y tener un status sociométrico mejor.

Por último, aquellos que perciben el estilo educativo del padre como de «restricción» son los que menor conexión afectiva tienen con su grupo de amigos. Son aquellos adolescentes que caracterizan el estilo educativo de su padre por una alta frecuencia de conductas paternas que indican seriedad, castigo y rechazo hacia el hijo, así como por el sentimiento de sentirse abandonados, desconsiderados, con falta de comunicación o afecto.

## **6.2. Estilo educativo de la madre y características sociométricas de los hijos**

De los resultados obtenidos se concluye que el grupo de adolescentes que valora más positivamente a sus madres (aquellos que puntúan más alto en Educación adecuada madre) se caracteriza por recibir más elecciones, tener un menor número de falsas percepciones, poseer una mayor percepción acertada de elecciones y tener más elecciones mutuas de amistad. Todo ello en contraste con el grupo que menos valora el estilo educativo de la madre.

No se han encontrado diferencias significativas en las variables sociométricas en función de la pertenencia a los dos grupos de Educación asistencial y educación personalizada. No parece, por tanto, que la percepción del estilo educativo de la madre como basado en el amor, en el cuidado y desarrollo de la autonomía y libertad del hijo, así como en proporcionar una normativa adecuada, tenga relación con las diversas variables sociométricas.

A partir de los análisis realizados puede concluirse que el grupo que en menor grado percibe la educación de su padre como permisiva, y por tanto los adolescentes que están recibiendo una educación más adecuada se caracterizan por recibir más elecciones (SP), esperar más elecciones de sus compañeros de grupo (PP), generar más expectativas de ser elegidos entre los demás compañeros (IP), tener un status sociométrico mayor (VG), recibir menos rechazos (SN) y generar menos expectativas de ser rechazados por los demás compañeros (IN).

Por último, los resultados obtenidos indican que los alumnos que más perciben la educación de su padre como restrictiva se caracterizan por recibir menos elecciones por parte de los compañeros de clase, tener más falsas percepciones, realizar mayor número de percepción acertada de elecciones y tener menor número de percepción acertada de rechazos.

### 6.3. Discusión final

Para la mayoría de los niños el contexto familiar que les rodea les proporciona la protección que necesitan para desarrollarse adecuadamente, adquiriendo una imagen positiva de sí mismos y de los demás que les va a permitir establecer unas relaciones adecuadas con los demás. Cuando el adulto responde con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del niño, le ayuda a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito e información adecuada sobre cómo conseguirlo (Díaz-Aguado 1986a). Por el contrario, los niños tienden a desarrollar un modelo inseguro cuando las personas que les educan se caracterizan por ser inaccesibles, no responden a las demandas de atención o lo hacen de forma inadecuada y/o inconsistente.

Como también queda demostrado en otros estudios (Díaz-Aguado 1986 b; Park y Waters 1989; Leach 1972; Lieberman 1977), para que la interacción social con compañeros se desenvuelva adecuadamente y permita desarrollar la competencia social del adolescente, es necesario que éste haya desarrollado con anterioridad la seguridad que proporciona una correcta relación con adultos.

### Referencias

- Arruga, A. (1974). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Bastín, G. (1966, e. o. 1961). *Los test sociométricos*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Baumrind, D. (1973). «The development of instrumental competence through socialization», en A. D. Pick (ed.). *Minnesota Symposia on Child Psychology*, (vol. 7, pp. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota press.
- Ceballos, E. y M. J. Rodrigo (1998). «Metas y estrategias de socialización entre padres e hijos», en Rodrigo, M. J. y J. Palacios (coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cohn, D. A. (1990). «Child-mother attachment of six-years-olds and social competence at school». *Child Deveopment*, 61, 152-162.
- Dekovic, M. y J. Janssens (1992). «Parents child-rearing style and child's sociometric status». *Developmental Psychology*, 28, 925-932.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986a). *El papel de la interacción entre iguales y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986b). «Conocimiento social», en J. Mayor (Dir.): *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Dornsbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. y M. J. Fraleigh (1987). «The relation of parenting style to adolescent school performance». *Child Development*, 58, 1244-1257.



- Egeland, B. y M. Hister (1995). «The long-term consequences of infant day-care and mother-infant attachment». *Child development*, 66, 474-485.
- Estrada, P., Arsenio, W. F., Hess, R. D. y S. D. Holloway (1987). «Affective quality of the mother-child relationship: longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning». *Developmental Psychology*, 23, 210-215.
- García, D., Ramírez, G. y A. Lima (1998). «La construcción de valores en la familia», en Rodrigo, M. J. y J. Palacios (coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. D. y R. L. Simons (1996). «Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems». *Developmental Psychology*, 32, 717-731.
- Goodnow, J. J. (1985). «Change and variation in ideas about childhood and parenting», en I. E. Siegel (Ed.). *Parental belief systems: the psychological consequences for children*, (pp. 235-270). Hillsdale: Erlbaum.
- Hernández, P. (1990). *TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: TEA.
- Hoffman, M. L. (1970). «Conscience, personality and socialization techniques». *Human development*, 13, 90-126.
- Holden, G. W. y L. A. Edwards (1989). «Parental attitudes toward child-rearing: instruments, issues and implications». *Psychological Bulletin*, 106, 29-58.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. y S. M. Dornbusch (1991). «Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families». *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Leach, G. (1972). «A comparison of the social behavior of normal and problem children», en Burton-Jones (Ed.). *Ethological studies of child behavior*. Londres, Cambridge University Press.
- Llopis y Llopis, (1998). «Socialización Educativa y estatus sociométrico». *VI Congreso Español de Sociología*. A Coruña, 24-26 de septiembre 1998.
- Llopis y Llopis, (2001). «Estilos educativos y relaciones sociales». *VII Congreso Español de Sociología*. Salamanca, 20-22 de septiembre 2001.
- MacCoby, E. E. y Martín, J. A. (1983). «Socialization in the context of the family: Parent-child interaction», en E. M. Hetherington (ed.). P. H. Mussen (Series Ed.) *Handbook of child psychology* (4ª ed., vol. 4, pp. 1-102). Nueva York: Wiley.
- Miranda, A., Alcantud, F. y Rivas, F. (1985). Clasificación de estilos educativos parentales: un estudio empírico. *Universitas Tarraconensis*. Vol. VIII, nº 2, 1985, 141-152.
- Molpeceres, M. A., Musitu, G. y M. S. Lila (1994) «La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar», en Musitu, G. y P. Allat (Eds.). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.

- Palacios, J. y M. C. Moreno (1994). «Contexto familiar y desarrollo social», en Rodrigo, M. J. (ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Palacios, J., Hidalgo, M. V. y M. C. Moreno (1998). «Familia y vida cotidiana», en Rodrigo, M. J. y J. Palacios (coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Park, K. y Waters, E. (1989). «Security of attachment and preschool friendships». *Child Development*, 60, 1076-1081.
- Quinton y Rutter (1984b). Parents with children in care-II. Intergenerational continuities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25 (2), 231-250.
- Quinton, D. y Rutter, M. (1984a). Parents with children in care-I. Current circumstance and parenting. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25 (2), 211-219.
- Robins, L. N. (1979). «Follow-up studies». En H. C. Quay & J. S. Werry (eds.). *Psychopathological disorders of childhood* (end Ed.) New York: Wiley.
- Rodrigo, M. J. (1995). «Los mensajes educativos de los padres desde la perspectiva de los hijos». *Infancia y Sociedad*, 30, 151-164
- Rodrigo, M. J. y J. Palacios (1998). «Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia», en Rodrigo, M. J. y J. Palacios (coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rutter, M. (1979). «Family area and school influences in the genesis of conduct disorders», en Hersov, Berger and Shaffer (Eds.). *Agression and antisocial Behavior in Childhood and Adolescence* (*Journal of Child Psychology and Psychiatry. Book Series*, nº 1). Oxford: Pergamon.
- Steinberg, L., Elmen, J. y N. Mounts (1989). «Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic succes among adolescents». *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Tagiuri, R. (1952). «Relational analysis: An extension of sociometric method with emphasis upon social perception», *Sociometry*, 15, 91-104.
- Wachs, T. D. y G. E. Gruen (1982). *Early experience and human development*. New York, Plenum.