

Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes

Mari Cruz, C. García Linares
Santiago Pelegrina
Juan Lendínez
Universidad de Jaén

Este estudio analiza las relaciones entre los estilos educativos de los padres y algunas variables relacionadas con la competencia psicosocial de los adolescentes. Para ello se clasificó a los padres de 372 estudiantes de 11 a 15 años en cuatro grupos: permisivos, democráticos, autoritarios e indiferentes. Los estudiantes cumplimentaron autoinformes para evaluar distintos aspectos relacionados con su competencia psicosocial. Los resultados indican que los adolescentes que consideran a sus padres como permisivos o democráticos obtienen puntuaciones más altas en sus percepciones de competencia social y en autoestima. Sus profesores consideran que su conducta en clase es más positiva, y reciben menos rechazo de sus compañeros. Estos resultados se discuten considerando las dimensiones de afecto y control que subyacen a los distintos estilos educativos de los padres.

Palabras clave: adolescencia, estilos educativos de los padres, competencia psicosocial.

This study examined the relationship between parenting styles and adolescents' psychosocial competence. Parents of 372 students between 11 and 15 years old were classified according to the student perception in four groups: permissive, authoritative, authoritarian and neglectful. Several aspects related to the students' psychosocial competence were assessed through self-report measures. Results showed that both adolescents perceiving their parents as permissive and adolescents perceiving their parents as authoritative obtained the highest scores in perceived social competence and self-esteem. Moreover, their behavior in the classroom was more positive, and they were less rejected by their classmates. These findings are discussed in terms of the dimensions of acceptance and control underlying the various parenting styles.

Key words: Adolescence, parenting styles, psychosocial competence.

Durante la niñez los contextos más importantes para el desarrollo social son el familiar y el de los iguales. En la adolescencia los padres pierden parte de su influencia sobre el hijo a la vez que cobran importancia los iguales (Foster-Clark y Blyth, 1991). Este cambio de orientación no supone que los padres dejen de desempeñar un papel relevante en diversos aspectos relacionados con el desarrollo psicosocial del hijo (Noller, 1994). De hecho, en esta edad, el contexto familiar puede afectar a la forma en que el adolescente se desenvuelve entre sus iguales. Así, por ejemplo, algunos estudios indican que los adolescentes que informan de unas relaciones más estrechas con sus padres muestran mejor ajuste psicosocial y menores tasas de problemas conductuales (Steinberg, 1991). En este trabajo se pretende poner de manifiesto precisamente la relación existente entre determinadas características de la interacción en el contexto familiar y algunos aspectos relacionados con la competencia social del adolescente.

En diversas investigaciones se constata una relación entre distintas dimensiones o características de los padres con algunas medidas asociadas a la competencia social de los niños. Así, los padres que son sensibles, cálidos e implicados tienen, con más probabilidad, hijos más competentes socialmente (Putallaz, 1987). También se ha evidenciado que las prácticas de crianza o el estilo de interacción de los padres se relacionan con el *status* sociométrico de sus hijos o la aceptación por parte de sus iguales en preescolar y en la edad escolar (Black y Logan, 1995; Dekovic y Janssens, 1992; Dishion, 1990; Hart, Ladd y Burleson, 1990; Strassberg, Dodge, Bates y Pettit, 1992). Durante la etapa de la adolescencia se siguen constatando ciertas relaciones. Así, Dekovic y Meeus (1997) comprueban que la aceptación paterna se relaciona con la calidad de las relaciones de los chicos con sus iguales. Otros autores extienden estos resultados a otras medidas psicosociales como la conducta prosocial, la sociabilidad o la empatía (Carlo, Roesch y Melby, 1998). También en nuestro contexto se ha informado de algunas relaciones entre el apoyo de los padres y ciertas variables relacionadas con la competencia y el ajuste psicosocial. Concretamente, Martínez y Fuertes (1999) comprueban que aquellos adolescentes que perciben un mayor apoyo por parte de sus padres dicen tener más amigos, se sienten más satisfechos con sus relaciones de amistad y perciben tales relaciones como más próximas e íntimas.

El papel de los padres no siempre es positivo, ya que existen otras características paternas, tales como el control excesivo o la realización de atribuciones hostiles sobre la conducta del niño, que inciden negativamente en la competencia social de los hijos durante la niñez (Kochanska, 1992; McKinnon-Lewis *et al.*, 1994). En la etapa adolescente la falta de afecto por parte de los padres se ha relacionado con medidas de depresión, autoestima, conducta antisocial, delincuencia o malestar interno (Carlo, Roesch y Melby, 1998; Juang y Silbereisen, 1999; Mayhew y Lempers, 1998). También en nuestro país, se han evidenciado algunos efectos negativos de la carencia de afecto por parte de los padres. Pons y Berjano (1997) comprueban que aquellos adolescentes que perciben una falta de comprensión y apoyo muestran más comportamientos no deseables como el consumo de alcohol.

Los estudios citados anteriormente tienen en común el hecho de emplear una aproximación dimensional, es decir, consideran diferentes características de

la conducta o de las actitudes de los padres hacia los hijos. No obstante, a lo largo de las últimas décadas también se ha utilizado una aproximación tipológica para analizar la relación entre distintas características de los padres y el desarrollo de los hijos. En estos trabajos, más que estudiar dimensiones aisladas, se consideran grupos de características que suelen aparecer simultáneamente. Una de las principales aproximaciones tipológicas es la propuesta por Baumrind (1967, 1971) y continuada por Maccoby y Martin (1983) que plantea la existencia de diferentes estilos educativos de padres. Dichos estilos hacen referencia a las interacciones entre padres e hijos que ocurren en un amplio rango de situaciones. Los estilos educativos ejercen una influencia indirecta sobre el comportamiento del hijo, a diferencia del efecto más directo de las prácticas disciplinarias. Concretamente, los estilos educativos, por un lado, modulan la influencia de prácticas específicas (actuando como un contexto emocional) y, por otro, afectan a la susceptibilidad del hijo a la influencia de los padres (Darling y Steinberg, 1993). La caracterización de los distintos estilos se realiza mediante la combinación de las dimensiones de afecto y control de los padres hacia los hijos. A partir de esas dimensiones pueden establecerse cuatro estilos: autoritarios, democráticos, permisivos e indiferentes. Cada uno de los tipos de padres muestra características diferenciales evidenciadas en diversas investigaciones (Baumrind, 1991; Maccoby y Martin, 1983; Lamborn, Mounts, Steinberg, y Dornbusch, 1991; Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud, Chen, 1987). Así, los autoritarios, que presentan un alto nivel de control y un bajo nivel de afecto, enfatizan la obediencia y el orden y no suelen realizar intercambios verbales con sus hijos. Los padres democráticos, caracterizados por altos niveles tanto de control como de afecto, proporcionan apoyo y afecto a sus hijos, estimulan la comunicación bidireccional y establecen normas que regulan su conducta. Los padres permisivos, con bajo control y alto nivel de afecto, son tolerantes y afectuosos, pero plantean pocas exigencias a sus hijos y les permiten una considerable autorregulación. Por último, los padres indiferentes, que muestran bajos niveles tanto de control como de afecto, son progenitores que sólo se preocupan de sí mismos, desatendiendo sus responsabilidades paternas (para revisiones ver Ceballos y Rodrigo, 1998; Palacios y Moreno, 1995; Parke y Buriel, 1998 y Sorribes y García, 1996).

La mayoría de estudios indican que tener padres democráticos supone un beneficio para los hijos; mientras que tener padres autoritarios o indiferentes acarrea consecuencias negativas. Así, se comprueba que el estilo democrático de los padres se asocia con características positivas en los hijos tales como alta autoestima, adaptación, competencia, control interno, popularidad entre los compañeros y bajo nivel de conducta antisocial. Por su parte, el estilo autoritario produce en el hijo infelicidad, conflicto, conducta neurótica y escaso nivel de autoestima. El estilo permisivo del padre se relaciona con conducta impulsiva e incontrolada en el hijo; aunque, por otra parte, estos niños muestran una competencia social normal y sus relaciones con los iguales tienden a ser adecuadas. Finalmente, el estilo indiferente se asocia con impulsividad, agresión, desobediencia, tristeza y baja autoestima en el hijo (Baumrind, 1973; Maccoby y Martin, 1983). Más recientemente, Lamborn *et al.* (1991) comprueban que los adolescentes de padres democráticos y permisivos obtienen mayores puntuaciones que

los de padres indiferentes y autoritarios en dos índices de desarrollo psicosocial: la competencia social y la autoconfianza. Shucksmith, Hendry y Glendinning (1995) analizan los cuatro estilos de padres y su influencia en el bienestar psicológico de los adolescentes replicando con esta variable los hallazgos de Lamborn *et al.* (1991). Por su parte, Slicker (1998) corrobora en general los resultados obtenidos con los cuatro estilos de padres tradicionales a los que añade dos estilos nuevos uno de los cuales se obtiene a partir de niveles medios de control y aceptación. Asimismo, Beyers y Goossens (1999), analizando únicamente a padres democráticos, encuentran que este estilo se asocia con un patrón de ajuste más positivo en los adolescentes: mayor autoconfianza y menores niveles de malestar interno y conducta desviada. Así pues, los anteriores resultados apoyan los planteamientos de autores como Brown, Mounts, Lamborn y Steinberg (1993) que defienden, en contra de la tendencia a considerar que la familia y el grupo de iguales son contextos separados, que en la adolescencia los padres pueden seguir teniendo un impacto importante en las conductas de sus hijos.

En este estudio, nosotros pretendemos profundizar en el análisis de la relación entre los cuatro estilos educativos de padres y algunos aspectos vinculados con la competencia psicosocial durante la primera parte de la adolescencia. Al final de la niñez y durante la primera parte de la adolescencia es cuando comienzan a producirse cambios en la influencia relativa que ejercen ambos contextos (los iguales y la familia) sobre la persona. Así, el objetivo del presente trabajo reside en determinar, en nuestro contexto, la existencia de posibles diferencias en variables psicosociales en una muestra de preadolescentes y adolescentes en función del estilo educativo de sus padres. Para evaluar los diferentes aspectos de la competencia psicosocial se emplean diversas fuentes. En concreto, se mide la percepción del adolescente sobre su propia competencia social, su autoestima y sus percepciones de control en el área social; también se evalúa la apreciación del profesor acerca de su comportamiento en clase y de su adaptación social; y junto a lo anterior se obtiene de los propios compañeros información relativa a su *status* sociométrico. Si se tienen en cuenta los resultados obtenidos en otros estudios, tanto con variables relacionadas con la competencia social como los que se producen en otras áreas (p.ej., competencia académica), es previsible encontrar diferencias en las distintas medidas relacionadas con la competencia social en función de cómo perciben los adolescentes a sus padres. Así, se espera que los hijos de los padres democráticos (que muestran altos niveles de control y de afecto) alcancen puntuaciones más favorables que el resto de los participantes. Por su parte, los hijos de padres autoritarios e indiferentes deberían obtener las puntuaciones más negativas.

Método

Participantes

En el estudio participaron un total de 372 chicos y chicas de 11 a 15 años (la media de edad resultó de 13,04 años) y 8 profesores, tutores de cada uno de los gru-

pos a los que pertenecían los estudiantes. La muestra se formó seleccionando a todos los preadolescentes y adolescentes de las edades citadas (adolescentes de aquí en adelante para mayor brevedad) que asistían a dos escuelas públicas y a un instituto. Previamente se envió a los hogares de los participantes una carta describiendo la investigación. Se dio a los padres la oportunidad de declinar la participación de sus hijos. Sólo un 4,4% de los padres no consintieron que sus hijos participasen.

Instrumentos y variables

Estilos educativos de los padres. El cuestionario para evaluar los estilos educativos de los padres se adaptó a partir de los elaborados por distintos autores (Barber, Olsen y Shagle, 1994; Dornbusch *et al.*, 1987; Kurder, Fine, Sinclair, 1995; Schaefer, 1965; Steinberg, Dornbush y Brown, 1992). El cuestionario se componía de dos escalas: una evaluaba el afecto y la otra el control. La primera medía el nivel en que los hijos se sentían aceptados por sus padres. Esta escala tenía 8 ítems (p. ej.: «Mis padres me demuestran que se preocupan por mí») ($\alpha = 0.64$). Por su parte, la escala de control evaluaba el nivel en que los estudiantes experimentaban supervisión y establecimiento de límites por parte de sus padres. Esta escala se componía de 8 ítems (p. ej.: «Mis padres establecen reglas fijas que hay que cumplir») ($\alpha = 0.59$). La respuesta a ambas escalas iba desde «muy de acuerdo» a «muy en desacuerdo» con cuatro opciones a las que se asignaron valores de 1 a 4. La puntuación final resultaba de promediar las puntuaciones en cada ítem. Con el objeto de evitar las tendencias de respuesta, los ítems de ambas escalas estaban enunciados de forma que unos se expresaban de manera positiva indicando más afecto o más control; mientras que los restantes se enunciaban en sentido inverso, indicando menos afecto y menos control.

Competencia social percibida. Para evaluar la percepción que tenían los adolescentes de su propia competencia social se adaptó la subescala de «Competencia social percibida para niños» de Harter (1982) que contiene siete ítems (p. ej.: «Algunos chicos son ignorados entre sus compañeros pero otros chicos son muy populares entre sus compañeros») ($\alpha = 0.74$). El formato de respuesta utilizado fue el propuesto por Harter en el que se consideran dos alternativas contrapuestas, presentando cada una dos opciones de respuesta: «muy cierto para mí» y «algo cierto para mí». Los ítems se encuentran enunciados de manera que la mitad comienzan con una frase que indica alta competencia y la otra mitad comienzan con una frase que indica baja competencia. La puntuación final se calculaba promediando la puntuación obtenida en cada uno de los ítems que podía oscilar desde 1 (baja competencia) a 4 (alta competencia).

Autoestima. Para medir la autoestima de los estudiantes se les pidió que completasen una adaptación de la escala de autoestima de Rosenberg (1979). La escala empleada se compone de 8 ítems (p. ej. «en general estoy satisfecho conmigo mismo») ($\alpha = 0.75$). Para codificar los ítems se utilizó una escala tipo *likert* con cuatro alternativas, que iban desde «muy en desacuerdo» a «muy de acuerdo». A cada alternativa se le asignó un valor numérico de 1 a 4. La puntuación final se obtuvo calculando la media de los valores obtenidos en todos los ítems.

Percepciones de control social. Con el objeto de evaluar las percepciones de control social se adaptó la escala denominada «Medida multidimensional de percepciones de control en niños» (Connell, 1985). Este instrumento evalúa el conocimiento del estudiante acerca de qué o quiénes controlan el éxito o el fracaso en su vida diaria. La escala completa incluye tres áreas: cognitiva, social y física. En este estudio sólo se tienen en cuenta las puntuaciones relativas al área social. La escala considera tres fuentes de control que se evalúan con tres subescalas compuestas cada una por 4 ítems: 1) control interno, cuando el resultado depende del propio estudiante (p. ej., «si alguien es mi amigo es normalmente por la forma en que lo trato») ($\alpha = 0.64$); 2) control en los otros, cuando el resultado depende de los demás (p. ej., «si quiero ser un miembro importante de mi clase, tengo que gustarles a los chicos populares») ($\alpha = 0.68$); y 3) control desconocido, cuando no se sabe de qué depende el resultado (p. ej., «muchas veces no sé por qué me gusta la gente») ($\alpha = 0.76$). Se empleó un formato de respuesta tipo *likert* con cuatro alternativas, que iban desde «muy en desacuerdo» a «muy de acuerdo». A cada alternativa se le asignó un valor numérico de 1 a 4. La puntuación de cada escala se obtuvo calculando la media de los valores obtenidos en los distintos ítems.

Índices sociométricos. Para obtener medidas de la aceptación y el rechazo que cada chico experimenta en su grupo se utilizó un procedimiento de nominaciones. Por tanto, a cada participante se le formularon una serie de cuestiones para que indicase con qué compañeros prefería y con cuáles no realizar distintos tipos de actividades. Las actividades se referían a la elaboración de un trabajo escolar y a salir de excursión. Se obtuvieron las nominaciones positivas (aceptaciones) y las nominaciones negativas (rechazos) para cada uno de los participantes y se estandarizaron dichas puntuaciones por clase. Esto hacía posible comparar las puntuaciones de cada niño independientemente del grupo al que perteneciese. Posteriormente se clasificó a los estudiantes en los distintos tipos sociométricos. Para asignar a los adolescentes a las distintas categorías sociométricas (popular, rechazado, controvertido, ignorado y promedio) se empleó el procedimiento descrito por Coie, Dodge y Coppotelli (1982). Dicho procedimiento consiste sucintamente en calcular, a partir de las nominaciones positivas y negativas, dos nuevas dimensiones: a) la preferencia social (número de nominaciones positivas menos el número de nominaciones negativas); y b) el impacto social (número de nominaciones positivas más negativas). Las puntuaciones estandarizadas en las cuatro variables (nominaciones positivas, negativas, preferencia social e impacto social) se emplean finalmente para asignar a los niños a las distintas categorías sociométricas siguiendo los criterios descritos por los citados autores.

Adaptación social y conducta en clase (evaluación del profesor). Para evaluar el nivel de adaptación social y la conducta en clase de todos los participantes, se le pidió al profesor tutor de cada uno que le asignara una puntuación de 1 (mala) a 3 (buena). En el primer caso el profesor debía considerar si el niño se desenvolvía bien entre sus compañeros, si era aceptado por ellos y si tenía, en general, problemas de interacción social con sus iguales. Por su parte, en la valoración de la conducta el profesor debía evaluar cómo se comportaba el alumno, si presentaba

problemas de disciplina, si interrumpía en clase o no atendía a las explicaciones. La medida empleada, aunque breve, es eficaz en el sentido de que permite que el profesor evalúe de forma relativamente rápida a todo un grupo de alumnos.

Procedimiento

Los datos se recogieron a través de autoinformes completados por los estudiantes a lo largo de dos sesiones realizadas en dos días consecutivos. En la primera sesión respondieron al cuestionario sobre los estilos educativos de los padres. Durante la segunda sesión se obtuvieron el resto de las medidas relativas a la competencia psicosocial. El empleo de autoinformes cumplimentados por estudiantes sobre la conducta de sus padres se justifica por la comprobación de que los adolescentes son buenos conocedores de la conducta de sus padres (Steinberg *et al.*, 1992). Además, en este estudio se ha seguido la recomendación de incluir ítems centrados en aspectos conductuales de los padres en vez de pedir a los hijos que realicen juicios generales sobre las prácticas educativas de los padres (Brown *et al.*, 1993). Por su parte, los datos referidos a la evaluación del profesor se obtuvieron el segundo día. Para ello se proporcionó a los profesores tutores una lista con todos sus alumnos en la que tenían que consignar, para cada alumno, su apreciación en cada uno de los ítems.

Resultados

Con el objeto de clasificar a los padres en las cuatro categorías de autoritarios, indiferentes, democráticos y permisivos, se siguió el procedimiento descrito por Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch (1994). El método consiste en dividir la muestra en tres partes en función de las puntuaciones obtenidas tanto en la dimensión de control como en la dimensión de afecto. De este modo, se consideraron padres autoritarios a aquellos cuya puntuación en control estaba en el tercio superior mientras que su puntuación de afecto estaba en el tercio inferior. Se consideraron padres permisivos aquellos cuya puntuación en afecto estaba en el tercio superior y la de control en el inferior. Como padres democráticos se tomaron aquellos cuyas puntuaciones en ambas dimensiones estaban en el tercio superior. Finalmente, se clasificaron como padres indiferentes aquellos cuyas puntuaciones en ambas dimensiones se encontraban en el tercio inferior. Este procedimiento deja sin clasificar a una parte de la muestra. Así, en nuestro caso, los análisis posteriores se realizarían sobre las puntuaciones de 166 adolescentes cuyos padres pudieron ser clasificados en alguno de los cuatro grupos descritos. Esto representa un 44.6% de participantes de la muestra inicial. En la tabla 1 aparecen las puntuaciones medias obtenidas por los cuatro tipos de padres en las dimensiones de afecto y control.

Antes de efectuar los análisis para determinar la relación entre los estilos educativos de los padres y las variables relativas a la competencia social de los

adolescentes, interesaba comprobar si en los distintos grupos derivados de los estilos educativos estaban representados en igual medida chicos de ambos géneros y de distintas edades. Con este objetivo se realizó una prueba Chi cuadrado que confirmó que la distribución de chicos y chicas era similar en los distintos grupos de padres, $\chi^2(3, N = 166) = 3,75; p > 0,25$. Por otra parte, un ANOVA unifactorial con la variable estilo educativo manipulada entregrupos, y con la edad de los estudiantes como variable dependiente, indicó la ausencia de diferencias en la edad de los hijos en función del estilo educativo ($F(3,162) < 1$).

TABLA 1. PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS DISTINTOS ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES EN LAS DIMENSIONES DE AFECTO Y CONTROL.

	(n)	Afecto	Control
Autoritarios	40	2.83	3.26
Indiferentes	38	2.84	2.25
Democráticos	42	3.85	3.25
Permisivos	46	3.83	2.21

TABLA 2. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS (ENTRE PARÉNTESIS) DE LAS DISTINTAS MEDIDAS OBTENIDAS POR LOS ADOLESCENTES DE LOS PADRES AUTORITARIOS, DEMOCRÁTICOS, INDIFERENTES Y PERMISIVOS

Informante	Variable	Tipo de padre			
		Autoritario	Democrático	Indiferente	Permisivo
Adolescente	Competencia social percibida	2.73 (0.09)	2.95 (0.09)	2.86 (0.09)	3.26 (0.09)
	Autoestima	3.02 (0.08)	3.29 (0.07)	3.00 (0.08)	3.33 (0.08)
	Perc. control social desconocido	2.13 (0.11)	2.22 (0.11)	2.29 (0.11)	2.09 (0.12)
	Perc. control social en los otros	1.67 (0.09)	1.50 (0.08)	1.76 (0.09)	1.47 (0.09)
	Perc. control social interno	2.58 (0.10)	2.48 (0.10)	2.60 (0.10)	2.55 (0.11)
Profesor	Adaptación social	2.18 (0.09)	2.37 (0.09)	2.33 (0.09)	2.39 (0.10)
	Conducta en clase	2.25 (0.09)	2.61 (0.09)	2.19 (0.09)	2.53 (0.10)
Compañeros	Aceptación 1	-0.27 (0.15)	0.25 (0.14)	0.04 (0.15)	0.14 (0.16)
	Aceptación 2	0.02 (0.18)	0.02 (0.16)	0.20 (0.17)	0.07 (0.18)
	Rechazo 1	0.51 (0.17)	-0.07 (0.16)	0.16 (0.17)	-0.21 (0.18)
	Rechazo 2	0.46 (0.16)	0.05 (0.15)	0.03 (0.16)	-0.22 (0.17)

Una vez obtenidos los distintos grupos de padres clasificados en función de las percepciones de los hijos, y con el objeto de comprobar si se producían diferencias entre los estilos de padres, se realizaron una serie de análisis de varianza, uno para cada una de las variables dependientes consideradas en este estudio. Cuando aparecían diferencias estadísticamente significativas (al 0.05), y con el objeto de determinar entre qué grupos se producían las diferencias, se realizaron comparaciones a posteriori empleando la prueba LSD de Fisher. En la Ta-

bla 2 se presentan las medias y desviaciones típicas en las distintas variables en función del tipo de padres. Seguidamente se exponen los resultados de tales análisis, para cada una de las variables consideradas, organizados según el informante que cumplimenta las medidas.

Evaluaciones del propio adolescente

Los análisis efectuados mostraron diferencias significativas en la competencia social percibida en función del tipo de padres ($F(3,162) = 5.63$; $p < 0.001$). Las comparaciones realizadas a posteriori indicaron que los hijos de padres permisivos obtenían una puntuación mayor que los adolescentes de los tres grupos restantes.

También se constató la existencia de diferencias significativas en función del tipo de padres en la medida de autoestima ($F(3,162) = 5.17$; $p < 0.05$). En esta variable, las comparaciones a posteriori efectuadas mostraron que los hijos de padres permisivos y democráticos obtenían una mayor puntuación que los hijos de padres autoritarios e indiferentes.

Respecto a las atribuciones que los chicos realizan acerca de los factores de los que depende su éxito en el dominio social, no aparecieron diferencias significativas en ninguna de las tres escalas.

Evaluación del profesor

En la variable adaptación social, el análisis realizado indicó que las diferencias no eran significativas, aunque las puntuaciones se podrían ordenar siguiendo la tendencia: permisivos, democráticos, indiferentes y autoritarios. Por el contrario, sí aparecieron diferencias significativas en función del tipo de padres en la evaluación que el profesor realizó de la conducta en clase del adolescente ($F(3,162) = 4.95$; $p < 0.05$). En este caso, las comparaciones indicaron que la conducta de los hijos de padres democráticos y permisivos era considerada más positivamente por el profesor que la conducta de los hijos de padres autoritarios e indiferentes.

Evaluación de los compañeros

También se realizaron análisis de varianza para comprobar si existían diferencias en las puntuaciones estandarizadas de aceptación y rechazo en función del tipo de padres. En lo que respecta a las puntuaciones de aceptación (es decir las nominaciones positivas), no aparecieron diferencias significativas en función del tipo de padres. Sin embargo, los análisis pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en las nominaciones negativas obtenidas a partir de las dos preguntas de rechazo ($F(3,162) = 3.39$; $p < 0.05$ y $F(3,162) = 2.91$; $p < 0.05$). En la primera de ellas, referida a la realización de un trabajo escolar,

los hijos de padres autoritarios (mayor puntuación de rechazo) se diferenciaban de los hijos de padres democráticos y permisivos (menor puntuación de rechazo). En la segunda cuestión, sobre salir de excursión, las puntuaciones de los hijos de padres autoritarios (los más rechazados) también mostraban diferencias significativas respecto a los hijos de padres permisivos (los menos rechazados). En definitiva, los adolescentes menos rechazados eran los que percibían a sus padres como permisivos; mientras que los más rechazados eran los que consideraban a sus padres como autoritarios. Los hijos de padres democráticos eran también menos rechazados que los hijos de padres autoritarios cuando se trataba de ser elegidos para realizar una actividad escolar.

Por último, y con una finalidad meramente descriptiva, se procedió a clasificar a los participantes en función del *status* sociométrico y en función del estilo de padres (Tabla 3). Las bajas frecuencias en algunas celdillas no permitían realizar el análisis no paramétrico oportuno (Siegel, 1990); sin embargo, algunos datos, que habrán de confirmarse estadísticamente en futuras investigaciones (con muestras si cabe más amplias), dan pistas sobre las asociaciones entre estilos educativos de los padres y el *status* sociométrico de sus hijos. Si se atiende a las distintas columnas, se advierte que parece existir una mayor frecuencia de adolescentes controvertidos entre los hijos de padres indiferentes. También parece apreciarse que entre los adolescentes populares hay una mayor frecuencia que consideran que sus padres son democráticos. Por el contrario, entre los adolescentes ignorados parece existir una menor frecuencia que perciben a sus padres como democráticos. Y finalmente entre aquellos adolescentes rechazados, los hijos de padres autoritarios parecen ser los más frecuentes.

TABLA 3. CLASIFICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN FUNCIÓN DEL *STATUS* SOCIOMÉTRICO Y DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES

	<i>Controvertido</i>	<i>Popular</i>	<i>Ignorado</i>	<i>Rechazado</i>	<i>Promedio</i>
<i>Autoritarios</i>	2	2	5	12	19
<i>Indiferentes</i>	5	4	5	6	22
<i>Democráticos</i>	2	8	1	7	28
<i>Permisivos</i>	1	4	5	3	25

Discusión

La hipótesis central de este estudio plantea que los estilos educativos de los padres se relacionan de manera diferencial con la competencia psicosocial de sus hijos. Los resultados obtenidos permiten corroborar la existencia de ciertas diferencias predichas teóricamente. En concreto, se esperaban unas puntuaciones más favorables para los hijos que perciben a sus padres como democráticos frente a los tres estilos restantes de padres. Nuestros datos indican que lo anterior es cierto, para algunas variables, cuando se comparan las puntuaciones de los hijos que perciben a sus padres como democráticos frente a los que los con-

sideran indiferentes o autoritarios. Sin embargo, es preciso matizar la afirmación inicial cuando se trata de las puntuaciones de aquellos adolescentes que consideran a sus padres como permisivos, ya que estos últimos obtienen resultados equiparables e incluso mejores que los adolescentes que perciben a sus padres como democráticos.

En otras investigaciones, centradas principalmente en la competencia académica de los adolescentes, los participantes que obtienen las puntuaciones más altas son los que consideran a sus padres como democráticos; mientras que aquellos que los perciben como indiferentes obtienen los peores resultados (Dornbusch *et al.*, 1987; Steinberg *et al.*, 1989, 1992, 1994; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997). En nuestro caso se replican en gran parte los resultados de las investigaciones que abordan el comportamiento académico. En efecto, se comprueba que los hijos que consideran a sus padres como democráticos obtienen buenos resultados en las distintas variables analizadas. Aunque también hay que destacar que aquellos participantes que perciben a sus padres como permisivos logran resultados comparables a los de padres democráticos en las variables de autoestima y conducta en clase evaluada por el profesor. Este resultado se asemeja al presentado por Lamborn *et al.* (1991) consistente en que los hijos de padres democráticos y permisivos obtenían las mayores puntuaciones en competencia social y autoconfianza. También es preciso destacar que en nuestro caso los hijos de padres permisivos logran mejores puntuaciones que los de padres democráticos en las medidas de competencia social percibida.

Por otra parte, los adolescentes que perciben a sus padres como indiferentes o autoritarios muestran, según el profesor, un peor comportamiento en clase. También tienen de sí mismos una peor percepción de competencia social y menor autoestima. Además, los hijos de padres autoritarios, en comparación con los que consideran a sus padres como permisivos o democráticos, son más rechazados por sus compañeros. Como puede apreciarse, los resultados son convergentes cuando se tienen en cuenta distintas fuentes informativas: el propio adolescente, el profesor o los compañeros. Este patrón resulta coherente con los estudios dirigidos a caracterizar a los distintos grupos sociométricos. En estos trabajos se ha puesto de manifiesto que los niños rechazados muestran menores niveles que los chicos promedio en puntuaciones de sociabilidad y de habilidades cognitivas; a la vez que mayores niveles de agresión, aislamiento, conductas disruptivas y depresión (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). Los resultados también coinciden con los descritos en estudios dirigidos a determinar el origen y las consecuencias del rechazo entre iguales (para una revisión ver Rubin, Bukowski y Parker, 1998). En nuestro caso, los chicos que reciben más rechazo de sus compañeros se caracterizan, a juicio del profesor, por mostrar precisamente conductas más negativas que el resto de sus compañeros. Por tanto, cabe plantearse que los problemas conductuales podrían ser uno de los factores que inicialmente estarían en el origen del rechazo social. Hay que considerar que los hijos de padres autoritarios durante la niñez tienden a mostrar menos conductas negativas, pero al llegar a la adolescencia en muchos casos desaparece la obediencia y docilidad, rebelándose ante las normas existentes (ver Rodrigo y Palacios, 1998; p. 63). Esto es así porque el conflicto y la frustración generados a esta edad por los excesivos niveles de disci-

plina pueden conducir a la aparición de problemas de conducta (Noller, 1994). Además de todo lo anterior, los chicos más rechazados parecen haber desarrollado una peor imagen de sí mismos tal y como sugieren las puntuaciones de autoestima y las de competencia social percibida.

Junto a los efectos que se acaban de describir, también ha de considerarse la existencia de una serie de variables en las que no aparecen diferencias significativas asociadas con el tipo de padres. Así, todos los adolescentes de la muestra obtienen puntuaciones similares en los autoinformes de percepciones de control social. Esto indica que, independientemente de la forma de percibir a sus padres, los adolescentes atribuyen su éxito o fracaso social en la misma medida a causas internas, a los otros, o dicen no saber de qué depende. Los distintos grupos tampoco difieren en la adaptación social evaluada por el profesor; aunque, como se ha expuesto, sí lo hacen en cuanto al grado de rechazo que reciben de sus compañeros. Por tanto, la discrepancia entre la apreciación del profesor y la de los compañeros puede indicar que el primero es menos sensible a las diferencias existentes en la adaptación social de los adolescentes; aunque sí detecta las diferencias en la conducta en clase que muestran los mismos participantes. Finalmente, tampoco aparecen diferencias en las puntuaciones sociométricas de aceptación obtenidas a partir de los informes de los compañeros.

Así pues, si se tienen en cuenta las variables en las que se producen diferencias, así como el sentido de éstas, y las variables en las que no se constatan tales diferencias entre los distintos grupos, puede afirmarse que los resultados permiten confirmar la existencia de distintos patrones de ajuste psicosocial relacionados con la percepción que los adolescentes tienen acerca de sus padres. Una vez descrito el patrón obtenido, creemos útil reconsiderar los resultados en función de las dos dimensiones que subyacen a los distintos tipos o estilos educativos de los padres (control y afecto). Está claro que, en los datos presentados, el afecto es la dimensión de los estilos educativos de los padres que parece relacionarse con la competencia social: los hijos que se sienten más aceptados por sus padres, es decir, los clasificados como permisivos o democráticos, son precisamente los que logran mejores puntuaciones. Siguiendo esta lógica, la dimensión de control no parece mostrar relaciones diferenciales consistentes con las distintas medidas.

La dimensión de afecto por parte de los padres se ha relacionado con el bienestar psicológico y con las autopercepciones positivas comunes en jóvenes procedentes de hogares democráticos y permisivos. Así, el afecto de los padres parece constituir una condición importante para la instauración de comportamientos adecuados en el hijo y un nivel óptimo de autoestima. En nuestro caso se confirma este planteamiento cuando se observa que aquellos adolescentes que perciben altos niveles de afecto por parte de sus padres muestran el mayor nivel de autoestima, resultado similar al descrito por Mayhew y Lempers (1998). Avanzando más, Dekovik y Meeus (1997) comprueban que el autoconcepto desempeña un papel mediador entre el afecto parental y las relaciones con los compañeros. Otros autores han relacionado el afecto de los padres hacia sus hijos con la popularidad en la niñez. A este respecto se han encontrado niveles más altos de afecto en padres de niños populares que en padres de niños recha-

zados. Por el contrario, la manifestación de respuestas emocionales negativas por parte del padre se ha asociado con menores niveles de aceptación entre iguales (Isley, O'Neill y Parke, 1996). De forma parecida, Boyum y Parke (1995) comprobaron que era más alta la probabilidad de que los niños menos aceptados por sus iguales recibieran muestras de enfado de sus padres durante observaciones realizadas en la cena de la familia. Por tanto, los resultados descritos en esta investigación replican la relación entre el menor afecto por parte de los padres y el rechazo de los compañeros. Además, según nuestros datos los chicos con alto nivel de afecto percibido también reciben la evaluación más positiva de la conducta en clase por parte del profesor.

En cuanto a la dimensión de control, nuestros resultados no reflejan una asociación con las medidas de competencia psicosocial de los adolescentes. A este respecto, es preciso reconocer que la relación entre el control de los padres y el comportamiento de los adolescentes es compleja, y que en distintos estudios se han obtenido resultados no del todo consistentes (Ginsburg y Bronstein, 1993; Dornbusch *et al.*, 1987). Las razones de tal situación pueden ser varias. Según algunos autores la relación entre el control familiar y el ajuste psicológico puede ser curvilínea en lugar de lineal (Baumrind, 1991; Kurdek y Fine, 1994). Si tal relación curvilínea es cierta, un sistema de clasificación basado en relaciones lineales (como el aquí empleado) no resultaría el más apropiado. En nuestro caso, sin embargo, una serie de análisis adicionales indicaron que no existía tal relación curvilínea entre el control y las distintas variables.¹ Dada la ausencia de una relación consistente entre el control paterno y las variables evaluadas en los hijos, cabe pensar que la escala de control empleada en esta investigación no resulta suficientemente válida. De hecho, de entre las incluidas en este trabajo, ésta es la medida que precisamente muestra una menor consistencia interna, condición previa para la validez.

También cabe la posibilidad de que la escala de control utilizada no mida un único constructo sino varios. Esto explicaría igualmente que la consistencia interna de esta escala no sea muy alta. Algunos autores realizan planteamientos que defienden la existencia de distintos tipos de control. Barber, Olsen y Shagle (1994) proponen dos dimensiones en el constructo de control. Una de ellas se referiría al control conductual que implica establecimiento de límites, implicación y supervisión. Este control se relaciona negativamente con la manifestación de problemas conductuales y consumo de drogas. La segunda dimensión se refiere al control psicológico que implica un estilo intrusivo y el empleo de la retirada emocional como técnica educativa. Este control se asocia con depresión, baja

¹ Para determinar la posibilidad de que el control se relacionase de forma no lineal con las distintas variables relativas a la competencia psicosocial, se realizaron dos conjuntos de análisis de regresión empleando la muestra completa (véase para análisis análogos: Mason, Cauce, Gonzales y Hiraga, 1996; Kurdek y Fine, 1994). En cada conjunto de análisis se incluyeron el control y el afecto como variables predictoras y las variables relacionadas con la competencia psicosocial como variables dependientes. En el primer conjunto se consideraron únicamente relaciones lineales entre los dos predictores y las variables dependientes. Los resultados indicaron que la variable que consistentemente mostraba una capacidad predictiva significativa era el afecto; mientras que el control no resultaba predecir la mayoría de las variables. En el segundo conjunto de análisis se contempló la posibilidad de que el control mostrase también una relación curvilínea, para lo cual, además de los componentes lineales de aceptación control, se introdujo el componente cuadrático del control. Se comprobó que incluir el componente curvilíneo del control no contribuía a aumentar la cantidad de varianza ya explicada por los predictores inicialmente considerados.

autoestima e inmadurez. Pelegrina, Iglesias y García Linares (2001) han comprobado en nuestro país la existencia de relaciones diferenciales entre los anteriores tipos de control y diversas medidas relativas a la competencia académica. De forma similar, Beyers y Goossens (1999) a la hora de hablar de control distinguen entre supervisión y control psicológico, dimensiones que podrían afectar diferencialmente al comportamiento del hijo. Por otro lado, Kerr y Stattin (2000) y Stattin y Kerr (2000) también consideran fundamental distinguir entre distintos tipos de control. Según estos autores el constructo que normalmente se ha empleado en buena parte de las investigaciones representa en realidad el conocimiento que tienen los padres de la conducta y actividades de sus hijos. El nivel de este tipo de control (o supervisión) se relaciona con buen ajuste del adolescente ya que implica un buen nivel de comunicación entre padres e hijos. Otro concepto distinto, aunque relacionado con el anterior, es el control considerado como la imposición de reglas y restricciones a la conducta de los hijos. Cuando los padres ejercen un nivel excesivo de control en el hijo se produce un sentimiento de sentirse controlado que se relaciona con un pobre ajuste (depresión, baja autoestima, dudas sobre sus expectativas de éxito). Así pues, si en la medida de control que hemos empleado en este trabajo se mezclan ambas dimensiones, la relación con la competencia psicosocial puede quedar anulada. De este modo, esta posibilidad resulta también plausible a la hora de explicar los datos obtenidos en este estudio.

Finalmente, es preciso señalar la necesidad de mantener cierta cautela a la hora de generalizar los resultados obtenidos. En primer lugar, el sistema empleado para clasificar a los padres (utilizado inicialmente por Steinberg *et al.*, 1994) no es absoluto sino que es relativo a la muestra; es decir, depende de los participantes concretos que han intervenido en el estudio. Así, es perfectamente posible que un padre clasificado en esta muestra en una categoría determinada sea en otra muestra clasificado de otro modo. Por tanto, un reto para futuras investigaciones consiste en desarrollar un método que mantenga la misma clasificación de padres independientemente de la muestra de origen. Además de lo anterior, también existen ciertas reservas relativas a la universalidad de la tipología de padres y a las consecuencias que acarrearán los diferentes estilos educativos de los padres para el comportamiento social de los hijos. Parke y Buriel (1998) plantean que los diferentes estilos educativos de los padres pueden presentarse en distinta medida dependiendo de la cultura, la etnia o incluso el nivel socioeconómico de la muestra. Por ejemplo, en familias con bajo nivel socioeconómico los padres tienden a emplear un estilo más autoritario. Además, según las circunstancias, un mismo estilo puede dar lugar a diferentes efectos. Por ejemplo, un estilo más autoritario puede llegar a relacionarse con consecuencias positivas en los hijos. Así, se ha comprobado que en familias americanas de origen chino los hijos de padres autoritarios muestran patrones de ajuste distintos a los hijos de familias procedentes de otras culturas (Chao, 1994). Es preciso reconocer que junto a esta relatividad de la influencia parental propiciada por la cultura, también hay trabajos que indican una cierta universalidad de otras características parentales a través de culturas diferentes. Por ejemplo, Musitu (2000) constata con muestras europeas y latinoamericanas que la percepción de afecto y apoyo parental por parte de los adolescen-

tes no parece variar en función de la cultura de pertenencia. Y habiendo señalado estas cuestiones, hay que indicar que nuestros resultados pueden ser aún más relevantes si se consideran como una replicación de aquellos obtenidos por autores anglosajones en otro contexto cultural diferente.

Los resultados presentados en este estudio abren varias posibilidades a investigaciones futuras, aparte de las ya indicadas. Por un lado, creemos oportuno intentar replicar las relaciones encontradas aquí con otras variables relacionadas con la competencia social (p. ej., habilidades sociales, capacidad de resolución de problemas sociales, etc.). Además, es necesario sopesar la pertinencia de utilizar dimensiones paternas en lugar de tipologías. Por otra parte, la relación entre el control de los padres y las diferentes medidas de competencia psicosocial de los hijos es un tema que merece ser aclarado, para lo cual podrían evaluarse los diferentes tipos de control. También sería interesante abordar, en futuras investigaciones, un análisis pormenorizado de los mecanismos que relacionan el afecto de los padres y la competencia psicosocial de los hijos.

En conclusión, la importancia de este estudio radica en que pone en relación dos contextos sumamente importantes en la adolescencia: la familia y los iguales, demostrando algunas de sus conexiones. Concretamente, se constata, con una muestra de preadolescentes y adolescentes, una serie de relaciones diferenciales entre los distintos estilos educativos de los padres y distintas medidas vinculadas con la competencia psicosocial. Dado que la competencia social pasa a ocupar un lugar central durante el periodo de la adolescencia, el hecho de hallar una relación entre el estilo educativo de los padres y la competencia psicosocial del adolescente ofrece la posibilidad de diseñar e implementar programas de intervención en el ámbito familiar dirigidos a prevenir problemas de adaptación social y a mejorar la competencia social de los jóvenes.

REFERENCIAS

- Barber, B.K., Olsen, J.E. & Shagle, S.C. (1994). Associations between psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120-1136.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Currents patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. En A.D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 3-46). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En R.M. Lerner, A.C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland Publishing, INC.
- Beyers, W. & Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- Black, B. & Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child and child-peer interactions and children's social status. *Child Development*, 66, 255-271.
- Boyum, L. & Parke, R.D. (1995). Family emotional expressiveness and children's social competence. *Journal of Marriage and Family*, 57, 593-608.
- Brown, B.B., Mounts, N.S., Lamborn, S.D. & Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467-482.
- Carlo, G., Roesch, S.C. & Melby, J. (1998). The multiplicative relations of parenting and temperament to prosocial and antisocial behaviors in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 18, 266-290.

- Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza Editorial.
- Chao, R.K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Connel, J.P. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: An integrated model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Dekovic, M. & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163-176.
- Dekovic, M. & Janssens, J.M.A.M. (1992). Parents' Child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28, 925-932.
- Dishion, T. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Mont-Reynaud, R. & Chen, Z. (1987). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, 5, 143-160.
- Foster-Clark, F.S. & Blyth, D.A. (1991). Peer relations and influences. En R.M. Lerner, A.C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 767-769). New York: Garland Publishing, INC.
- Ginsburg, G. & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation an academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Glasgow, K.L., Dornbusch, S.M., Troyer, L., Steinberg, L. & Ritter, P.L. (1997). Parenting styles, adolescents' attribution and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529.
- Hart, C.H., Ladd, G.W. & Bureson, B.R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Isley, S., O'Neill, R. & Parke, R.D. (1996). The relation of parental affect and control behavior to children's classroom acceptance: A concurrent and predictive analysis. *Early Education and Development*, 7, 7-23.
- Juang, L.P. & Silbereisen, R.K. (1999). Supportive parenting and adolescent adjustment across time in former East and West Germany. *Journal of Adolescence*, 22, 719-736.
- Kerr, M. & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Child Development*, 36, 366-380.
- Kochanska, G. (1992). Children's interpersonal influence with mothers and peers. *Developmental Psychology*, 28, 491-499.
- Kurder, L.A. & Fine, M.A. (1994). Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescents: Linear, curvilinear or interactive effects? *Child Development*, 65, 1137-1146.
- Kurder, L.A., Fine, M.A. & Sinclair, R.J. (1995). School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate and peer norm effects. *Child Development*, 66, 430-445.
- Lamborn, S.D., Mounts, N., Steinberg, L. & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol 4: *Socialization, personality and social development*) (pp. 1-101). New York: John Wiley & Sons.
- Martínez, J.L. y Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad de los adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14, 235-250.
- Mason, C.A., Cauce, A.M., Gonzales, N. & Hiraga, Y. (1996). Neither too sweet nor too sour. Problem peers, maternal control, and problem behavior in african american adolescents. *Child Development*, 67, 2115-2130.
- Mayhew, K.P. & Lempers, J.D. (1998). The relations among financial strain, parenting, parent self-esteem, and adolescent self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 18, 145-172.
- McKinnon-Lewis, C., Volling, B.L., Lamb, M.E., Dechman, K., Rabiner, D. & Cutner, M.F. (1994). A cross-contextual analysis of boys' social competence: From family to school. *Developmental Psychology*, 30, 325-333.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), 15-32.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.

- Noller, P. (1994). Relationships with parents in adolescence: Process and outcome. En R. Montemayor, G.R. Adams & T.P. Gullota. (Eds.), *Personal relationships during adolescence*. London: Sage publications.
- Palacios, J. y Moreno, M.C. (1995). Contexto familiar y desarrollo social. En M.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Madrid: Síntesis psicología.
- Parke, R.D. & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (vol 3: *Social, emotional and personality development*) (pp. 463-552). New York: John Wiley and Sons.
- Pelgrina, S., Iglesias, S. y García Linares, M.C. (2001). Relaciones entre distintos tipos de control ejercido por los padres y la competencia académica de los hijos en la adolescencia. *Revista de Psicología*, 22, 43-58.
- Pons, J. y Berjano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, 9, 609-617.
- Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-70). Madrid: Alianza Editorial.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Rubin, K.H., Bukowski, W. & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon & N. Eisenberg. (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (vol 3: *Social, emotional and personality development*) (pp. 619-700). New York: John Wiley and Sons.
- Schaefer, E.S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Shucksmith, J., Hendry, L.B. & Glendinning, A. (1995). Models of parenting: Implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence*, 18, 253-270.
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica*. México: Trillas.
- Slicker, E.K. (1998). Relationship of parenting style to behavioral adjustment in graduating high school seniors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (3), 345-372.
- Sorribes, S. y García, F.J. (1996). Los estilos disciplinarios paternos. En R.A. Clemente y C. Hernández (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 151-170). Málaga: Aljibe.
- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.
- Steinberg, L. (1991). Parent-adolescent relations. En R.M. Lerner, A.C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 724-728). New York: Garland Publishing, INC.
- Steinberg, L., Dornbusch, S.D. & Brown, B.B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement. An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- 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., Darling, N., Mounts, N.S. & Dornbusch, S.M. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Strassberg, Z., Dodge, K.A., Bates J.F. & Pettit, G.S. (1992). The longitudinal relation between parental conflict strategies and children's sociometric standing in kindergarten. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 477-493.