

Comportamiento materno percibido y orientación a metas de los hijos/as

**Ludmila Martins¹, Bibiana Regueiro², Tania Vieites¹,
Carolina Rodríguez-Llorente¹ y Lucía Roldán¹**

¹ Departamento de Psicología, Universidade da Coruña, A Coruña

² Departament de Pedagogía y Didáctica, Universidade de Santiago de Compostela, A Coruña

España

Correspondencia: Bibiana Regueiro. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Vida, Xosé María Suárez Núñez, s/n, 15782 Santiago de Compostela. España. E-mail: bibiana.regueiro@usc.es

© Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción. La orientación a metas de los estudiantes puede estar influenciada, entre otros factores, por los comportamientos que componen los estilos educativos de los padres y las madres. De acuerdo con investigaciones previas, las dimensiones del comportamiento materno tendrían una influencia mayor en los adolescentes que las dimensiones de los padres. En consecuencia, los objetivos de este estudio fueron: 1) categorizar los comportamientos maternos percibidos por los/as estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); y 2) explorar la incidencia de los comportamientos maternos percibidos en la orientación a metas académicas de sus hijos/as.

Método. En esta investigación participaron 255 estudiantes de 4º de ESO con edades comprendidas entre los 14 y 18 años de la provincia de A Coruña, España. Se empleó la versión en castellano del *Children's Report of Parental Behavior Inventory* (CRPBI) para estudiar los comportamientos maternos percibidos y el *Cuestionario de Metas Académicas* para establecer la orientación a metas académicas de los participantes.

Resultados: El análisis factorial de las respuestas al CRPBI ha diferenciado 7 dimensiones del comportamiento maternal. Los comportamientos maternos categorizados como sobreprotección y evaluación positiva y apoyo se relacionarían positivamente con la orientación a metas de aprendizaje de los/as hijos/as. La dimensión de evaluación positiva y apoyo también contribuiría a la explicación de las metas de aproximación al rendimiento mientras que el empleo de castigos contribuiría a la adopción de metas de evitación del rendimiento. Los comportamientos maternos categorizados como control/posesividad y negligencia/permisividad se relacionarían positivamente con la orientación a metas de aproximación al rendimiento.

Discusión y conclusiones. Los resultados de este estudio ponen en evidencia la importancia de los comportamientos maternos percibidos en la elección de metas de orientación al aprendizaje y de aproximación al rendimiento. Deberían promoverse comportamientos como la evaluación positiva y el apoyo para favorecer que los estudiantes de ESO se orienten hacia este tipo de metas académicas.

Palabras Clave: Estilo parental; comportamiento materno percibido; orientación a metas; motivación.

Abstract

Introduction: Students' goal orientation may be influenced by, among other factors, the behaviours that make up parents' educational styles. According to previous research, the dimensions of maternal behaviour would have a greater influence on adolescents than the dimensions of the fathers. Consequently, the aims of this study were: 1) to categorise maternal behaviours as perceived by students in Compulsory Secondary Education (ESO); and 2) to explore the incidence of maternal behaviours in the orientation towards academic goals of their children.

Method: In this research, 255 students of 4th year of ESO between 14 and 18 years old from A Coruña, Spain, participated. The Spanish version of the *Children's Report of Parental Behavior Inventory* (CRPBI) was used to study perceived maternal behaviours, and the *Academic Goals Questionnaire* was used to establish the orientation to academic goals of the participants.

Results: The factorial analysis of the responses to the CRPBI has differentiated 7 dimensions of maternal behaviour. Maternal behaviours categorised as overprotection and positive evaluation and support would be positively related to the orientation towards learning goals of the children. The dimension of positive evaluation and support would also contribute to the explanation of the goals of approximation to performance while the use of punishments would contribute to the adoption of performance avoidance goals. Maternal behaviours identified as control/possessiveness and negligence/permissiveness would be positively related to goal orientation of performance.

Discussion or Conclusion: The results of this study highlight the importance of perceived maternal behaviours in the choice of learning orientation and performance approach goals. Behaviours such as positive evaluation and support be promoted to favour secondary education students' orientation towards these types of academic goals.

Keywords: Parental style; perceived maternal behavior; goal orientation; motivation.

Introducción

La situación educativa actual refleja altos niveles de abandono educativo temprano, una cuestión preocupante cuyos orígenes continúan estudiándose. A nivel europeo, España es uno de los tres países con mayor porcentaje de abandono escolar (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018). Si bien se han producido importantes avances, los/as alumnos/as españoles/as, con una tasa de abandono del 17.9% en 2018, todavía están lejos de la puntuación media europea, situada en un 10.6% (Comisión Europea, 2019).

Para dar respuesta a los interrogantes que surgen a partir de estos datos, uno de los aspectos en los que se ha centrado la investigación reciente es la relación entre la motivación y el rendimiento de los estudiantes (e.g. Meece, Anderman y Anderman, 2006; Usán y Salavera, 2018; Valle et al., 2009). Precisamente, en el área educativa, el concepto de motivación ha sido ampliamente estudiado (e.g. Alemany, Campoy, Ortiz y Benzaquén, 2015; Daumiller, Stupnisky y Janke, 2020; Núñez, Martín-Albo, Navarro y Suárez, 2010). De especial interés ha resultado ser la orientación a metas de los estudiantes, pues se ha constituido como uno de los determinantes del éxito escolar y, por tanto, como un potencial protector del abandono escolar (Haugan, Frostad y Mjaavatn, 2019). Dada su relevancia, parece pertinente estudiar qué variables favorecen la adopción de metas de dominio y de rendimiento por parte de los estudiantes. En este sentido, el contexto familiar podría jugar un papel clave, pues los comportamientos de los progenitores que los/as hijos/as perciben podrían contribuir al tipo de orientación a metas que se adoptan en el ámbito escolar (Duchesne y Ratelle, 2010). En concreto, las madres tendrían una especial influencia sobre la conducta de los hijos (de Bruyn, Deković y Meijnen, 2003).

En este sentido, se ha planteado una investigación dirigida a determinar los comportamientos maternos percibidos por los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que influyen en la adopción de distintos tipos de orientación a metas.

La orientación a metas

La motivación es un concepto fundamental, pues está implicada en la realización de tareas, proyectos y actividades. Definida como la incitación y la dirección del comportamiento (Elliot y Covington, 2001), la motivación hace referencia a la energía, dirección, persistencia y equifinalidad para la activación y la intención de la conducta (Ryan y Deci, 2000). Diversas

investigaciones han señalado la existencia de distintos tipos de motivación, entendiendo que la calidad resultaría más relevante que la cantidad total a la hora de predecir resultados como el rendimiento académico o el bienestar psicológico, y que además variarían en el tiempo (Deci y Ryan, 2008).

Actualmente, una importante línea de investigación en motivación académica es la que se constituye desde la teoría de orientación a metas (Navas, Soriano, Holgado y Jover, 2016; Sansone y Thoman, 2006). La orientación a metas se refiere a los propósitos o razones de los estudiantes para guiar su comportamiento en situaciones académicas (Pintrich y Schunk, 2006). Existen múltiples propuestas en relación a la clasificación de las metas académicas (Elliot y McGregor, 2001; Miller y Speirs Neumeister, 2017). Sin embargo, podría decirse que un punto común entre todas ellas es que diferencian entre metas de aprendizaje o de dominio y metas de rendimiento. Las primeras, hacen referencia a aquellas metas que orientan al estudiante a realizar la tarea por la satisfacción del dominio, por el interés, con objeto de ampliar su conocimiento e incrementar sus capacidades; mientras que las segundas dirigen al estudiante a comprometerse en la tarea por el resultado, para demostrar las propias capacidades (Elliot, 1999).

Con relación a esta dicotomía, pueden distinguirse dos tendencias o formas de regulación, conocidas como de aproximación y de evitación (Elliot, 1999). Aquellos estudiantes orientados a metas de aproximación al rendimiento estarían impulsados por mostrar que obtienen mejores resultados que sus compañeros/as, mientras que quienes persiguen metas de evitación al rendimiento estarían motivados a evitar fracasar (Linnenbrink y Pintrich, 2002). El modelo de metas de logro 2x2 (Elliot y McGregor, 2001), añade la vertiente de evitación al dominio, la cual se adoptaría para evitar mostrar incompetencia respecto a la tarea o desde los propios patrones de logro.

Mientras que la orientación a metas de dominio ha sido asociada a diferentes creencias y comportamientos académicos altamente adaptativos —mayor persistencia y dedicación al abordar tareas desafiantes, mayor empleo de estrategias cognitivas profundas, más alta autoeficacia académica o la atribución del éxito académico al esfuerzo más que a la capacidad (Pintrich, 2000; Urdan, 1997)—, la investigación que ha asociado creencias y comportamientos académicos a la orientación a metas de rendimiento ha sido, en términos generales, menos consistente. Esto puede deberse, en parte, a que los investigadores no

siempre han utilizado una clara distinción entre las orientaciones de aproximación y las de evitación del rendimiento.

En general, se sugiere que la orientación a metas de aproximación al rendimiento es más adaptativa que la evitación de esta orientación, particularmente en lo que respecta al rendimiento. Sin embargo, la adopción de orientaciones de aproximación al rendimiento se ha vinculado también con patrones comportamentales poco adaptativos en términos de, por ejemplo, la evitación de desafíos académicos, el empleo de *self-handicapping* o una afectividad negativa más elevada ante los fracasos o las dificultades (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, y Thrash, 2002; Midgley, Kaplan y Middleton, 2001).

Comportamientos maternos

Una vez asumida la relevancia de la motivación académica y, específicamente, de la orientación a metas de los/as estudiantes, resulta interesante indagar sobre las variables que podrían determinar la orientación de éstas (Xu, Dai, Liu y Deng, 2018). En este sentido, la propia teoría de metas de logro, como teoría sociocognitiva, sostiene que tanto el contexto escolar como el familiar contribuyen a la orientación a metas que los estudiantes adoptan (Maehr, 2001). En lo relativo a la influencia del contexto familiar la investigación realizada hasta el momento ha abordado, por ejemplo, cómo el estilo parental se relaciona con el aprendizaje de los/as hijos/as, sus expectativas de éxito y/o sus resultados académicos (González, Holbein y Quilter, 2002; Grolnick, Ryan y Deci, 1991), pero no se ha profundizado todavía en la contribución de los comportamientos y actitudes parentales a la orientación a metas de los/as hijos/as en el aula (Chan y Chan, 2007; Kim, Schallert y Kim 2010).

Se conoce que la familia es el principal agente de socialización, determinante del desarrollo cognitivo y emocional, y que incluso durante la adolescencia los progenitores continúan siendo figuras muy influyentes (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington y Bornstein, 2000). En este sentido, algunos estudios exponen, por ejemplo, que la orientación a metas de los padres y madres podría ser un buen predictor de la orientación a metas de los/as hijos/as en la escuela secundaria (Friedel, Cortina, Turner y Midgley, 2007). Asimismo, los resultados de otros estudios sugieren que los estilos educativos percibidos pueden considerarse como una fuente que influencia a las metas de rendimiento (Chan y Chan, 2007).

Los estilos educativos, descritos como el conjunto de actitudes hacia su hijo/a que determinan el entorno emocional donde tienen lugar los comportamientos parentales (Darling y Steinberg, 1993), pueden influir en la orientación a metas de los/as hijos/as por el hecho de ser una variable individual que, como tal, se desarrolla bajo la influencia de factores familiares (Chan y Chan, 2007). Los estilos educativos parentales pueden ser abordados desde diversas perspectivas (Steinberg y Silk, 2002): desde una perspectiva tipológica, donde a partir de la combinación e interrelación de dimensiones se han propuesto clasificaciones por estilos: permisivos, negligentes, democráticos y autoritarios (eg., Baumrind, 1971; Maccoby y Martin, 1983; Cantero-García y Alonso-Tapia, 2017; Kosterelioglu, 2018); o bien, desde una perspectiva dimensional donde la relación entre cada dimensión parental —control, comunicación y afecto, entre otras— es estudiada en relación con el ajuste adolescente (Steinberg y Silk, 2002).

Los resultados de investigaciones precedentes permiten sugerir que los/as niños/as criados/as por progenitores autoritarios son menos propensos a participar en conductas exploratorias y desafiantes, mientras que aquellos/as cuyos progenitores son permisivos, por lo general, son menos persistentes en las tareas de aprendizaje. En cambio, aquellos criados por padres democráticos son más exploratorios, autosuficientes y dirigidos al logro (Ginsburg y Bronstein, 1993; Grolnick y Ryan, 1989; Grolnick et al., 1991). En relación con la orientación a metas de estudiantes de secundaria, éstas se relacionaron positivamente con las percepciones del estilo autoritario de ambos progenitores, mientras que la percepción del estilo parental democrático se vinculó positivamente con la adopción de metas de dominio (González et al., 2002). En esta línea, el control externo (presión, coerción, vergüenza) y el castigo por contingencia se han vinculado a una motivación de carácter extrínseco (Bronstein, Ginsburn y Herrera, 2005).

En relación con la teoría de metas de logro, se conoce que la adopción de metas vinculadas al rendimiento por parte de los progenitores junto al control parental se vincularía con la orientación a metas de rendimiento por parte de los/as hijos/as, tanto en su vertiente de aproximación como de evitación, así como a una baja adopción de metas de dominio (Friedel et al., 2007; González y Wolters 2006). De manera similar, Duchesne y Ratelle (2010) indican que el control parental estaría vinculado mayormente a la orientación a metas de rendimiento por parte de los/as hijos/as. Por otro lado, el apoyo a la autonomía por parte de madres y pa-

dres se relaciona positivamente con la orientación a metas de dominio, de rendimiento y con la evitación del dominio de sus hijos/as (Xiang, Liu y Bai, 2017).

Tal como destacan Steinberg y Silk (2002), es fundamental distinguir entre lo que son los estilos parentales y las prácticas parentales; estas últimas pueden entenderse como aquellos comportamientos dirigidos a un objetivo específico que pueden ser llevados a cabo en diferentes climas emocionales y desde diferentes estilos. En este sentido, las prácticas parentales, como comportamientos específicos, están relacionadas con el modo de interacción padre/madre-hijo/a (Morris, Silk, Steinberg, Myers y Robinson 2007).

Si bien, tanto las relaciones con la madre como con el padre son de gran relevancia en las emociones y conductas de sus hijos/as (Bosco, Renk, Dinger, Epstein y Phares, 2003; Updegraff, Delgado y Wheeler, 2008), se han descrito diferencias entre las interacciones que padres y madres tienen con sus hijos/as, divergencias que se han concretado, por ejemplo, en variables como la comunicación y la implicación (Bosco et al., 2003). En esta línea se ha informado también de diferencias en la calidad de las interacciones entre los/as hijos/as y madre/padre (Kwon, Jeon, Lewsader y Elicker, 2012).

Entre los instrumentos que permitirían abordar las relaciones entre hijos/as y progenitores a modo de componentes independientes diferenciando madres y padres (Schaefer, 1965), la adaptación a población española del *Children's Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI)* sugiere una serie de factores que se definen con mayor claridad y que tienen mayor potencial explicativo para las madres que para los padres (Véase, Samper, Cortés, Mestre Escrivá, Nácher y Tur, 2006). Así, aunque los análisis factoriales que se han realizado sobre este cuestionario hasta el momento muestran inconsistencias respecto al número de factores que lo componen, a la denominación de las dimensiones y a la fiabilidad de algunos ítems (Valiente, Magaz, Chorot y Sandín. 2016), parece que, con excepción de la *hostilidad*, la interacción de las madres con los/as hijos/as podría ser más explicativa que la interacción de los padres (Rodríguez, Del Barrio y Carrasco, 2009). Esto coincide con resultados que muestran la influencia diferencial de las dimensiones maternas en comparación con las paternas (Jiménez-Iglesias y Moreno, 2015). Por este motivo, el presente trabajo realizará un análisis factorial del *CRPBI* con el objetivo de corroborar la estructura factorial del mismo y definir con claridad las dimensiones en relación con las madres.

Es preciso considerar que las prácticas parentales están determinadas, entre otras variables, por influencias culturales (Bornstein, 2013) y por los roles de género (Rodríguez et al., 2009; Kwon et al., 2012). Existen resultados que permiten sostener que existiría una mayor presencia de las madres en la crianza de los/as hijos/as (Rodríguez et al., 2009), así como una tendencia a que la influencia materna sea superior en adolescentes (Hair, Moore, Garrett, Ling y Cleveland, 2008). Las madres, por tener mayores responsabilidades en las tareas en el hogar (Rodrigo, García, Márquez y Triana, 2005), pasarían más tiempo con sus hijos/as e interactuarían más con ellos/as. Esto explicaría, por ejemplo, por qué las madres identifican más conflictos con sus hijos/as adolescentes que los padres (Bosco et al., 2003).

A su vez, diversos estudios han observado que los/as adolescentes percibirían por parte de sus madres mayor aceptación (Dwairy, 2010), más cercanía, mayores niveles de afecto y comunicación, pero también mayor control y permisividad (Rodríguez et al., 2009). Respecto a los comportamientos maternos percibidos como permisivos, se ha encontrado una correlación positiva con la orientación a las metas de rendimiento (González et al., 2002), siendo también el control psicológico otro factor relacionado con estas (Xiang et al., 2017).

Las madres tendrían mayor conocimiento de las actividades diarias de los/as adolescentes, lo que impactaría en el rendimiento escolar (Updegraff et al., 2008). Por otra parte, las expectativas maternas serían especialmente importantes para los planes educativos a largo plazo de sus hijos/as (Lazarides, Viljaranta, Aunola, Pesu y Nurmi, 2016). Asimismo, la implicación de las madres en actividades escolares y en actividades que promueven el aprendizaje en casa estaría positivamente relacionadas con los sentimientos de competencia de sus hijos/as (Jacobs y Bleeker, 2004).

Objetivos e hipótesis

El propósito del presente trabajo es observar cómo las actitudes y comportamientos de las madres podrían vincularse a la orientación a metas académicas de los/as hijos/as. Para poder estudiar la existencia de esta relación, dadas las inconsistencias encontradas en la revisión de la literatura, en primer lugar, se categorizan los comportamientos maternos percibidos por los estudiantes de ESO. Esto permitirá medir el efecto de los distintos comportamientos maternos que se identifiquen sobre la orientación a metas académicas de los/as estudiantes del último curso de ESO. En este punto, atendiendo a la investigación previa, se explora a modo de hipótesis si los adolescentes que se sienten positivamente evaluados, apoyados y estimula-

dos para la toma de decisiones adoptan una orientación a metas de aproximación, tanto al aprendizaje como al rendimiento (Véase e.g., Ginsburg y Bronstein, 1993; González et al., 2002; Grolnick y Ryan, 1989 o Grolnick et al., 1991). Se espera, asimismo, que las madres percibidas como más hostiles, rígidas, las que emplean castigos o que ejercen un mayor control sobre los hijos, pero también las madres permisivas, contribuyan a la adopción de metas más vinculadas al rendimiento (Véase e.g., Bronstein et al., 2005; González et al., 2002; Xiang et al., 2017).

Los resultados de esta investigación podrían tener importantes implicaciones en el ámbito educativo. El establecimiento del efecto en términos de categorías de los comportamientos específicos de las madres permitiría establecer cursos de acción e intervención con las figuras maternas para promover estilos educativos o dinámicas de interacción que beneficien el desarrollo y aprendizaje de sus hijos/as.

Método

Participantes

En el estudio participaron 255 adolescentes (120 mujeres y 135 hombres), todos estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria en cuatro centros públicos ubicados en áreas urbanas y semi-urbanas de la provincia de A Coruña, España. Los/as estudiantes participantes pertenecen a familias de nivel socioeconómico medio con edades entre 14 y 18 años ($M_{\text{edad}} = 15.63$; $SD = .77$), conformando así una muestra probabilística de conglomerados por conveniencia.

Instrumentos

Comportamiento Maternal percibido. En este estudio se utilizó la adaptación española llevada a cabo por Samper et al. (2006) del *Children's Report of Parental Behavior Inventory-CRPBI* de Schaefer (1965) y revisado en otros estudios más recientes (Valiente et al., 2016). Este instrumento fue diseñado con objeto de evaluar la percepción que tienen los/as hijos/os de los estilos de crianza y de la relación con su padre y con su madre. Basado en un modelo tridimensional de tres pares de factores ortogonales —*Aceptación frente Rechazo, Autonomía psicológica frente Control psicológico y Control firme frente Control laxo*— el instrumento original de Schaefer (1965) consta 52 ítems para evaluar la percepción de los/as hijos/as sobre la relación y el comportamiento del padre y de la madre.

Los ítems plantean diferentes situaciones propias de la vida y de la educación familiar a las que el sujeto debe contestar en una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta por cada afirmación, oscilando entre 1 (nunca) y 5 (siempre). En línea con los análisis previos que obtenían seis factores para 29 ítems con una varianza explicada del 45.53% (Valiente et al., 2016) u ocho factores para 20 ítems con varianza explicada del 42% (Samper et al., 2006), el análisis factorial exploratorio llevado a cabo evidenció una estructura de siete factores para 28 ítems de la escala original (véase Tabla 1). Llegando a explicar el 63.8% de la varianza total en la relación con la madre, los resultados de las pruebas de contraste de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 2217.84$; $gl = 368$; $p < .000$) y la medida de suficiencia de muestreo (KMO: .849) confirman la adecuación de la estructura factorial que se propone.

Tal y como puede observarse en la Tabla 1, este análisis factorial llevado a cabo con la muestra de este trabajo ha permitido considerar un primer factor ($\alpha = .87$; 8 ítems) que se ha denominado F1_Evaluación positiva y apoyo. Este factor integra ítems que Samper et al., (2006) habían considerado como de evaluación positiva e ítems considerados de apoyo y estimulación a la toma de decisiones (Samper, et al., 2006). Se ha definido un segundo factor denominado F2_Sobrepotección ($\alpha = .81$; 5 ítems) que integra varios de los ítems caracterizados en trabajos previos como sobrepotección (e.g., Samper et al., 2006; Valiente et al., 2016).

El tercer factor, integrado por cuatro ítems, se ha denominado como F3_Negligencia/Permisividad ($\alpha = .86$; 4 ítems) dado que reúne dos ítems caracterizados previamente como medidas de permisividad (e.g., Valiente et al., 2016; Samper, et al., 2006), y dos como negligencia (e.g., Valiente et al., 2016). El cuarto de los factores obtenidos, tal y como puede observarse en la tabla 1, integra tres ítems que pueden interpretarse como un intento de control del hijo/a, [F4_Control/ Posesividad ($\alpha = .62$; 3 ítems)].

El quinto factor definido como F5_Estimulación a la toma de decisiones ($\alpha = .79$; 4 ítems) reúne cuatro ítems que Samper et al., (2006) consideraron dentro del factor más amplio de apoyo y estimulación a la toma de decisiones. Los dos últimos factores diferencian ítems relativos a la hostilidad-rigidez (véase, Samper et al., 2006) referidos al empleo de castigos [F6_ Castigo ($\alpha = .74$; 2 ítems)] y rigidez en el cumplimiento de las normas [F7_Rigidez ($\alpha = .64$; 2 ítems)] (Véase Tabla 1).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos y pesos factoriales de los ítems relativos a los comportamientos maternos percibidos*

Factores	Orden aparición. ítem	Peso Factorial	M	DT	Asim.	Curtos.
F1_Evaluación positiva y apoyo	50. Le gusta trabajar conmigo en casa o en el jardín	.797	3.07	1.27	0.02	-0.96
	3. Me alaba	.754	3.11	1.28	-0.05	-0.96
	41. Habla de lo bien que hago las cosas	.728	3.16	1.29	-0.17	-0.97
	51. Le gusta la forma en que yo actúo en casa	.668	3.16	1.16	-0.10	-0.64
	45. Le gusta hablar de las noticias conmigo	.637	2.96	1.33	0.08	-1.05
	20. Comparte actividades conmigo	.596	3.13	1.28	0.02	-1.00
	48. Le gusta dialogar conmigo	.561	3.70	1.24	-0.55	-0.67
	14. Le gusta estar en casa conmigo más que salir con los amigos	.501	3.30	1.27	-0.18	-0.95
F2_Sobreprotección	19. Se preocupa por mi salud	.691	4.44	0.99	-1.75	2.30
	17. Me sonrío	.690	3.96	1.24	-0.99	-0.07
	8. Se preocupa por mí cuando estoy fuera	.679	4.21	1.08	-1.18	0.50
	10. Habla conmigo	.675	4.11	1.15	-1.05	0.02
	26. Me permite elegir mis propios amigos	.579	4.31	1.11	-1.49	1.17
F3_Negligencia/Permisividad	47. Excusa mi mala conducta	.777	1.74	1.14	1.48	1.21
	46. Olvida darme las cosas que necesito	.765	1.66	1.01	1.57	1.95
	42. Me permite esquivar el trabajo que tengo que hacer	.686	1.79	1.09	1.26	0.71
	44. Actúa como si yo fuera un estorbo	.609	1.56	1.01	1.85	2.67
F4_Control/Posesividad	33. Le preocupa que esté la mayor parte de mi tiempo fuera de casa	.747	2.88	1.36	0.14	-1.18
	36. Le gustaría que pasara la mayor parte de mi tiempo libre con ella	.709	2.83	1.16	0.17	-0.60
	29. Me pregunta por las cosas que ocurren cuando estoy fuera de casa	.518	3.56	1.17	-0.38	-0.69

Tabla 1 (continua). *Estadísticos descriptivos y pesos factoriales de los ítems relativos a los comportamientos maternos percibidos*

Factores	Orden aparición. ítem	Peso Factorial	M	DT	Asim.	Curtos.
F5_Estimulación a la toma de decisiones	39. Me permite decirle si yo creo que mis ideas son mejor que las suyas	.665	3.47	1.34	-0.30	-1.13
	43. Me deja ayudar a decidir cómo hacer las cosas cuando estamos trabajando	.592	3.19	1.17	-0.07	-0.70
	37. Me da a elegir siempre que es posible	.585	3.74	1.20	-0.60	-0.57
	34. Me pregunta qué pienso yo sobre cómo deberíamos hacer las cosas	.582	3.02	1.38	-0.06	-1.17
F6_Castigo	5. Me castiga de alguna forma cuando soy malo	.896	2.72	1.45	0.27	-1.25
	16. Si no me comporto bien en la escuela, me castiga cuando vuelvo a casa	.816	2.47	1.42	0.52	-1.05
F7_Rigidez	31. Se siente molesta cuando no sigo su consejo	.736	3.04	1.20	-0.08	-0.71
	38. Me hace saber cuándo yo rompo una regla	.665	3.70	1.24	-0.53	-0.74

Orientación a metas. Para evaluar la orientación a metas se empleó el *Cuestionario de Metas Académicas* (Skaalvik, 1997). El análisis factorial exploratorio (Método de los Componentes Principales y Rotación Varimax) ha replicado la estructura original de cuatro factores, llegando a explicar el 61,5% de la varianza total. Los resultados de las pruebas de contraste de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 2286.795$; $gl = 210$; $p < ,000$) y de la medida de suficiencia de muestreo (KMO: .734) confirman la adecuación del análisis. Este instrumento evalúa cuatro tipos de metas: de aprendizaje (o de aproximación a la tarea; $\alpha = .61$; 6 ítems); de aproximación al rendimiento (o de mejora del yo; $\alpha = .86$; 5 ítems); de evitación del rendimiento (o de defensa del yo; $\alpha = .90$; 6 ítems), y de evitación del trabajo académico ($\alpha = .74$; 4 ítems). Es una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta por cada afirmación, que oscilan entre 1 (nunca) y 5 (siempre).

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con diferentes instituciones educativas para localizar a los participantes que cumpliesen con los criterios de inclusión (estudiantes de 4º de ESO). A continuación, se concertó un encuentro con la dirección de los centros para solicitar su participa-

ción en la investigación, en el que se les informó sobre el anonimato de los participantes, las medidas de protección y la confidencialidad de los datos. Tras obtener su consentimiento inicial, se acordó el horario que alterase en la menor medida el desempeño de las clases para la recogida de la información. De acuerdo con el Art. 7.1 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, no fue necesario solicitar la autorización a los tutores legales debido a que consta que a partir de los 14 años es suficiente con el consentimiento del menor.

Los/as integrantes del grupo de investigación se encargaron de la recogida de los datos, que tuvo lugar en una sesión de clase. Antes de la presentación de los cuestionarios se recordó al alumnado la voluntariedad de la participación y se comunicó la confidencialidad de los datos y la importancia de responder sinceramente a las preguntas planteadas. Asimismo, la investigadora principal leyó a los/as alumnos/as las indicaciones que figuraban impresas en el encabezado de la primera página de los cuestionarios. El tiempo promedio de aplicación fue de 30 minutos por grupo.

Los datos sobre las variables objeto de este trabajo se recopilaban de acuerdo con las recomendaciones de los estándares éticos establecidos en el Comité de Ética de Investigación y Enseñanza de la Universidad de A Coruña y la Declaración de Helsinki. Por ello, se garantizó reiteradamente a los estudiantes la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria, asegurándoles la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento.

Análisis de datos

La presente investigación es un estudio transversal de encuesta por cuestionario, utilizando un diseño selectivo o correlacional.

Para realizar el análisis de datos se empleó el programa informático SPSS en su versión 24.0. Una vez comprobado que las variables cumplían los criterios de normalidad requeridos, mediante los correspondientes estadísticos descriptivos, se realizó el estudio de correlación entre variables. Además, se realizaron cuatro análisis de regresión múltiple por pasos con objeto de comprobar los efectos del estilo educativo de la madre sobre la orientación a metas de los/as hijos/as. Concretamente, para categorizar comportamientos maternos percibidos, se ha realizado un análisis factorial exploratorio aplicado utilizando Método de los Componentes Principales y Rotación Varimax. Por otro lado, para reconocer la relación y/o incidencia de

comportamientos maternos diferenciados sobre la orientación a metas del alumnado de Educación Secundaria, se ha realizado el análisis de correlación entre variables y los cuatro análisis de regresión mencionados.

Resultados

El análisis factorial llevado a cabo para la muestra sobre los 52 ítems propuestos inicialmente propuestos por Schaefer (1965) sugiere la reducción a 28 ítems con una estructura de siete factores y un 63.8% de la varianza explicada, frente a la propuesta de seis factores para 29 ítems de Valiente et al., (2016) y la de ocho factores para 20 ítems de Samper et al., (2006), con porcentajes de varianza explicada más bajos en ambos casos. La estructura encontrada ha permitido diferenciar un factor de *evaluación positiva y apoyo* que reúne ítems relativos a la evaluación positiva e ítems de apoyo y estimulación a la toma de decisiones (Véase, Samper et al., 2006) y consistentes como el estilo comunicativo definido en el trabajo de Valiente et al. (2016) (Véase Tabla 1).

Se ha diferenciado también una medida de *sobreprotección* similar a la propuesta en trabajos previos y se sugiere la reunión en una única dimensión de ítems caracterizados previamente como medidas de *permisividad y negligencia* (Véase Samper et al., 2006; Valiente et al., 2016). El análisis factorial llevado a cabo sugiere también la diferenciación en *castigos y rigidez* de la medida hostilidad-rigidez de Samper et al., (2006) y la constitución de una medida que reuniría ítems relativos al *control o posesividad* de los/as hijos/as, medidas consideradas de control y vinculadas también a un estilo sobreprotector (Véase Tabla 1).

El estudio correlacional realizado (véase Tabla 2) nos ha permitido observar que la orientación a *metas de dominio* mantiene correlaciones positivas con la *evaluación positiva y apoyo* y con la *sobreprotección* de la madre ($r = .25$ y $r = .28$, respectivamente) y negativas con la *negligencia/permisividad* materna ($r = -.20$). Las *metas de aproximación al rendimiento* mantienen también correlaciones positivas con la *evaluación positiva y apoyo* con la madre ($r = .26$), pero también con la *negligencia/permisividad* y con el *control* materno ($r = .21$ y $r = .25$, respectivamente). La *evaluación positiva y apoyo* podría limitar también la *evitación del trabajo* en el entorno académico ($r = -.15$).

Tabla 2. *Matriz de correlaciones entre los factores de comportamientos maternos percibidos y la orientación a metas*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Evaluación positiva y apoyo	1										
2. Sobreprotección	.61**	1									
3. Negligencia/Permisividad	-.09	-.37**	1								
4. Control/Posesividad	.32**	.23**	.14*	1							
5. Estimulación a la toma de decisiones	.67**	.50**	-.07	.30**	1						
6. Castigo	.00	-.05	.15*	.22**	.02	1					
7. Rigidez	.21**	.27**	.02	.40**	.04*	.28**	1				
8. M_Evit_Rend	.05	.10	-.02	.00	-.10	.32**	.01	1			
9. M_Dominio	.25**	.28**	-.20**	.02	.02	-.02	.13	.26**	1		
10. M_Aprox_Rend	.26**	-.10	.21**	.25**	-.02	.10	-.04	.38**	.21**	1	
11. M_Evit_Trabajo	-.15*	.20**	.13	.07	.02	.01	.10	-.01	-.00	.00	1

Nota: M_Evit_Rend: metas de evitación del rendimiento, M_Dominio: metas de dominio/aprendizaje, M_Aprox_Rend: metas de aproximación al rendimiento, M_Evit_Trabajo: metas de evitación del trabajo.

Por otra parte, mientras que el empleo de *castigos* por parte de la madre puede asociarse con la adopción de *metas de evitación del rendimiento* ($r = .32$), la *sobreprotección* materna podría vincularse a la *evitación del trabajo* en el aula ($r = .20$).

Con objeto de profundizar en estas relaciones entre variables, se llevaron a cabo cuatro análisis de regresión tomando como variables dependientes la orientación a *metas de aprendizaje*, las *metas de aproximación al rendimiento*, las *metas de evitación del rendimiento* y la *evitación del trabajo* y como predictores en cada una de las ecuaciones las siete variables diferenciadas para caracterizar el comportamiento materno. Además de observar el grado de asociación entre las variables, se informa sobre las variables del conjunto de predictores que se muestran significativamente relacionadas las metas consideradas, la varianza total explicada por las variables incluidas en el modelo así como la cantidad de varianza de las variables motivacionales consideradas explicada por cada uno de los comportamientos maternos que entran en la ecuación.

Comportamiento materno percibido y la orientación a metas de dominio de los/as hijos/as

En la explicación de la *orientación al dominio* entrarían en el análisis de regresión como variables predictoras la *sobreprotección*, la *evaluación positiva y apoyo*, la *negligen-*

cia/permisividad y la *rigidez* materna percibidas dando cuenta conjuntamente de un porcentaje importante de varianza (Véase Tabla 3).

La *sobreprotección* y la *evaluación positiva* y *apoyo* por parte de la madre serían las variables que mejor predecirían la orientación *a metas de dominio* de los/as hijos/as, dependiendo ésta en menor proporción de la *negligencia/permisividad* o de la *rigidez* (Véase Tabla 3).

Tabla 3. *Coefficientes de correlación múltiple y varianzas para el modelo explicativo de la orientación a metas de dominio*

MODELO	R	R ²	R ² _{ajustada}	Cambio en R ²
<i>M_Aprend.</i>				
Modelo 1	.28	.08	.07	.08
Modelo 2	.38	.14	.13	.06
Modelo 3	.43	.19	.17	.04
Modelo 4	.45	.21	.19	.02
Modelo 1: Sobreprotección				
Modelo 2: Sobreprotección; Evaluación positiva y apoyo				
Modelo 3: Sobreprotección; Evaluación positiva y apoyo; Negligencia/permisividad				
Modelo 4: Sobreprotección; Evaluación positiva y apoyo; Negligencia/permisividad; Rigidez				

Nota: M_Aprend: Metas de dominio o aprendizaje

Atendiendo al último modelo propuesto, la *sobreprotección* materna percibida por parte de los hijos/as y la *evaluación positiva* y *apoyo* con la madre contribuiría positivamente a la adopción de *metas de dominio* ($\beta = .285$; $t = 4.180$; $p < .001$ y $\beta = .259$; $t = 3.804$ $p < .001$), mientras que la *negligencia/permisividad* percibida lo haría negativamente ($\beta = -.212$; $t = -3.118$, $p < .01$). Si bien con menor relevancia, la percepción de *rigidez* materna podría contribuir también a la adopción de *metas académicas de dominio* ($\beta = .135$; $t = 1.985$ $p < .05$).

Comportamiento materno percibido y la orientación a metas de rendimiento de los/as hijos/as

El modelo correspondiente al último paso llevado a cabo para explorar la incidencia de la relación con la madre en la orientación a *metas de aproximación al rendimiento* indica que la *evaluación positiva* y *apoyo*, el *control/posesividad* y la *negligencia/permisividad* materna, si bien en proporciones diferentes, contribuyen a su explicación (Véase Tabla 4).

Tabla 4. *Coefficientes de correlación múltiple y varianzas para los modelos explicativos de la orientación a metas de aproximación y evitación del rendimiento*

MODELO	R	R ²	R ² _{ajustada}	Cambio en R ²
<i>M_Aprox_Rend.</i>				
Modelo 1	.26	.07	.06	.07
Modelo 2	.37	.13	.12	.06
Modelo 3	.42	.17	.16	.04
Modelo 1: Evaluación positiva y apoyo				
Modelo 2: Evaluación positiva y apoyo; Control/posesividad				
Modelo 3: Evaluación positiva y apoyo; Control/posesividad; Negligencia/permisividad				
<i>M_Evit_Rend.</i>				
	Modelo 1			
	.32	.10	.10	.10
	Modelo 1: Castigo			

Nota: M_Evit_Rend: metas de evitación del rendimiento, M_Aprox_Rend: metas de aproximación al rendimiento

Tanto el *control/posesividad* como la *negligencia/permisividad* materna tendrían una incidencia positiva en la adopción de metas de aproximación al rendimiento ($\beta = .253$; $t = 3.644$, $p < .001$ y $\beta = .200$; $t = 2.883$; $p < .01$, respectivamente). Al tiempo, también *evaluación positiva y apoyo* materno incrementaría la probabilidad de optar por metas de aproximación al rendimiento ($\beta = .263$; $t = 3.796$, $p < .001$).

El empleo de *castigos* por parte de la madre parece ser el único predictor que se ha incorporado a la regresión para la adopción de *metas de evitación del rendimiento* (Véase Tabla 4). El empleo de *castigos* por parte de la madre predeciría positivamente la adopción de *metas de evitación del rendimiento* ($\beta = .320$; $t = 4.462$, $p < .001$).

Comportamiento materno percibido y orientación a la evitación del trabajo de los/as hijos/as

El modelo correspondiente al último paso indica que la *tendencia a evitar el trabajo* estaría positivamente explicada por la *sobreprotección* materna ($\beta = .204$; $t = 2.770$, $p < .01$) y explicada negativamente por la *evaluación positiva y apoyo* ($\beta = -.146$; $t = -1.989$, $p < .05$) y en proporciones diferenciadas (Véase Tabla 5).

Tabla 5. Coeficientes de correlación múltiple y varianzas para el modelo explicativo de la orientación a metas de evitación del trabajo

<i>MODELO</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² <i>ajustada</i>	<i>Cambio en R</i> ²
<i>M_Evit_Trabajo.</i>				
Modelo 1	.20	.04	.04	.04
Modelo 2	.25	.06	.05	.02
Modelo 1: Sobreprotección				
Modelo 2: Sobreprotección; Evaluación positiva y apoyo				

Nota: M_Evit_Trabajo: metas de evitación del trabajo

En cualquier caso, la contribución de ambas variables a la explicación del criterio ronda sólo el 5% (Véase Tabla 5).

Discusión y Conclusiones

Con la presente investigación se propuso explorar de qué manera las actitudes y comportamientos de las madres se vinculan a la orientación a metas académicas de los/as hijos/as. En primer lugar, el análisis factorial exploratorio del *CPRBI* permitió constatar una estructura factorial adecuada para 28 ítems con una varianza explicativa superior a la reportada por trabajos anteriores (Véase Samper et al., 2006; Valiente et al., 2016).

Tal y como se esperaba atendiendo a la investigación previa (Ginsburg y Bronstein, 1993; González et al., 2002; Grolnick y Ryan, 1989, Grolnick et al., 1991), el reconocimiento de la valía y el apoyo a los/as hijos/as, afianzando las propias habilidades y proporcionando criterios para autoevaluar el rendimiento, podrían contribuir a la adopción de metas de dominio y, también de metas de aproximación al rendimiento. Así, los hogares democráticos promoverían comportamientos exploratorios, la confianza en uno/a mismo/a y la motivación académica (González et al., 2002; González y Wolters, 2006). En este contexto, las conductas maternas categorizadas como negligentes o permisivas, —excusar la mala conducta, permitir esquivar las obligaciones u olvidar proporcionar cosas necesarias—, parecen contribuir a la adopción de metas de aproximación al rendimiento y limitar la adopción de metas de dominio o aprendizaje. Esta diferenciación reforzaría la idea de que la insuficiente guía parental limita el aprendizaje académico de los/as hijos/as (Xiang et al., 2017).

Se esperaba, asimismo, que las madres percibidas como más hostiles, rígidas, las que emplean castigos o que ejercen un mayor control sobre los hijos, pero también que las madres permisivas contribuyesen a la adopción de metas vinculadas al rendimiento (Bronstein et al., 2005; González et al., 2002; Xiang et al., 2017). En esta línea se evidencia aquí que el control materno se vincula a la adopción de la vertiente de aproximación a metas de rendimiento por parte de los/as hijos/as (Duchesne y Ratelle 2010; Friedel et al., 2007; González y Wolters 2006). Es posible que los hogares más controladores, con fuerte preocupación e interés por lo que ocurre fuera de casa, lleve a que los/as hijos/as dirijan su atención hacia la búsqueda de reconocimiento y aprobación fuera del hogar. En este sentido, un clima punitivo y de mayor control podría abocar a los estudiantes a depender de la aprobación de las figuras de autoridad al llevar a cabo su labor académica (González et al., 2002).

El empleo de castigos por parte de la madre parece predecir específicamente la adopción de metas de evitación del rendimiento. La probabilidad de desaprobación y de castigo, incrementando el desánimo y la ansiedad (Bronstein et al., 2005), podría contribuir a un compromiso con las actividades académicas por miedo al fracaso. En este sentido, los resultados de este estudio fortalecerían la vinculación entre estilos educativos más autoritarios y la limitación en la búsqueda de desafíos.

Finalmente, atendiendo a los resultados de este trabajo, cabe sugerir la posibilidad de que la sobreprotección materna, informada por los/as hijos/as, contribuya a la evitación del trabajo cuando la evaluación positiva y el apoyo percibido es bajo; al tiempo que podría contribuir a la adopción de metas de dominio cuando los/as hijos/as se sienten valorados y apoyados por sus madres. Efectivamente, con un porcentaje de varianza importante, en la explicación de la orientación a metas de dominio figuran como predictores positivos la sobreprotección, la evaluación positiva y el apoyo e incluso la rigidez, mientras que la negligencia y permisividad materna limitaría la adopción de este tipo de metas de logro. Estos resultados están en línea con la vinculación positiva entre la autoridad materna y las orientaciones de dominio (González et al., 2002). Cuando, en lugar de destacar la obediencia estricta, las reglas son explicadas en un contexto afectuoso, y donde la autonomía y la toma de decisiones se promueve en cierto grado, se podría favorecer el compromiso de los/as hijos/as con la mejora de sus competencias y el logro de dominio académico. En conjunto, estos hallazgos podrían relacionarse con lo encontrado en otros estudios, donde el estilo educativo

democrático (autoritativo) resultaba ser predictor de la orientación a metas de aprendizaje (Chan y Chan, 2007).

Este estudio plantea un aporte a la investigación sobre los efectos de los comportamientos maternos y la orientación a metas académicas. Asimismo, ofrece una revisión sobre los factores propuestos para las adaptaciones españolas del *Children's Report of Parental Behavior Inventory-CRPBI*. No obstante, también cuenta con limitaciones, que pueden convertirse en futuras líneas de investigación. Una de las principales limitaciones es que la investigación se ha basado únicamente en cuestionarios que aportan información cuantitativa reportada por los/as participantes, lo que da margen a la subjetividad propia del autoinforme. Asimismo, sería recomendable ampliar la muestra con estudiantes de otros cursos de ESO y de otros puntos del país, incluso a través de estudios longitudinales que analizaran la evolución de la relación entre comportamientos maternos percibidos y orientación a metas de los estudiantes. Otro aspecto que ha condicionado esta investigación han sido las variables que no se consideraron, como el rendimiento académico, el género y la nacionalidad, ya que podrían aportar información relevante. Respecto al análisis factorial realizado, debe tenerse en cuenta que la muestra de este trabajo fue significativamente más pequeña que la utilizada en otros trabajos. Asimismo, una futura línea de investigación podría centrarse en el estudio de los comportamientos de los padres percibidos y la relación con la orientación a metas de los/as hijos/as; lo que posibilitaría también establecer una comparativa padre/madre.

Finalmente, los resultados de esta investigación pueden tener implicaciones en el ámbito educativo. Conocer los comportamientos maternos y sus efectos sobre la orientación a metas en el ámbito académico permitiría intervenir de manera más efectiva y concreta potenciando aquellas conductas de las madres que favorecen que sus hijos/as se aproximen a metas de dominio.

Referencias

- Alemany, I., Campoy, C., Ortíz, M. M, y Benzaquén, R. (2015). Las orientaciones de meta en el alumnado de secundaria: Un análisis en un contexto multicultural. *Publicaciones*, 45, 83-100.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Bornstein, M. H. (2013). Parenting and child mental health: A cross-cultural perspective. *World Psychiatry*, 12(3), 258-265. <https://doi.org/10.1002/wps.20071>

- Bosco, G. L., Renk, K., Dinger, T. M., Epstein, K. M., y Phares, V. (2003). The connections between adolescents' perceptions, parental psychological symptoms, and adolescent functioning. *Applied Developmental Psychology*, 24, 179-200. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00044-3](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00044-3)
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S., y Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559-575.
- Cantero-García, M. y Alonso-Tapia, J. (2017). Evaluación del clima familiar creado por la gestión de los problemas de conducta, desde la perspectiva de los hijos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(2), 259-280. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.42.16062>
- Chan, K. y Chan, S. (2007). Hong Kong teacher education, students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Educational Psychology*, 27(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/01443410601066636>
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., y Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232. <http://dx.doi.org/10.1037//0003-066X.55.2.218>
- Comisión Europea. (2019). *Education and Training Monitor 2019: Country analysis. Volume 2*. Publications Office of the European Union. Obtenido de <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-2-2019-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf>
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Daumiller, M., Stupnisky, R., y Janke, S. (2020). Motivation of higher education faculty: Theoretical approaches, empirical evidence, and future directions. *International Journal of Educational Research*, 99, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101502>
- de Bruyn, E. H., Deković, M., y Meijnen, G. W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(4), 393-412. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00074-1](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00074-1)
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Duchesne, S. y Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 497-507. <https://doi.org/10.1037/a0019320>
- Dwairy, M. (2010). Parental acceptance-rejection: A fourth cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 30-35. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9338-y>

- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. y Covington, M. V. (2001). Approach and Avoidance Motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 73-92. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009009018235>
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.80.3.501>
- España. Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, 6 de diciembre de 2018, núm. 294, pp. 17. Obtenido de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-16673-consolidado.pdf>
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., y Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 434-458. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.009>
- Ginsburg, G. S. y Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02964.x>
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., y Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3), 507-529. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01955.x>
- González, A. L. y Wolters, C. A. (2006). The relation between perceived parenting practices and achievement motivation in Mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), 203-217. <https://doi.org/10.1080/02568540609594589>
- González, A. R., Holbein, M. F. D., y Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450-470. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1104>
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Hair, E. C., Moore, K. A., Garrett, S. B., Ling, T., y Cleveland, K. (2008). The continued importance of quality parent-adolescent relationships during late adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18(1), 187-200. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00556.x>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., y Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>

- Haugan, J. A., Frostad, P., y Mjaavatn, P. E. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education*, 22(5), 1259-1279. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09527-0>
- Jacobs, J. E. y Bleeker, M. M. (2004). Girls' and boys' developing interests in math and science: Do parents matter? *New directions for child and adolescent development*, 106, 5-21. <https://doi.org/10.1002/cd.113>
- Jiménez-Iglesias, A., y Moreno, C. (2015). La influencia de las diferencias entre el padre y la madre sobre el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 31(1), 367-377. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.158081>
- Kim, J.-I., Schallert, D. L., y Kim, M. (2010). An integrative cultural view of achievement motivation: Parental and classroom predictors of children's goal orientations when learning mathematics in Korea. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 418-437. <https://doi.org/10.1037/a0018676>
- Kosterelioglu, I. (2018). Effects of parenting style on students' achievement goal orientation: A study on high school students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 91-107.
- Kwon, K.-A., Jeon, H.-J., Lewsader, J. T., y Elicker, J. (2012). Mothers' and fathers' parenting quality and toddlers' interactive behaviors in dyadic and triadic family contexts. *Infant and Child Development*, 21, 356-373. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1746>
- Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L., y Nurmi, J. E. (2016). The role of parental expectations and students' motivational profiles for educational aspirations. *Learning and Individual Differences*, 51, 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.024>
- Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational psychologist*, 37(2), 69-78. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_2
- Maccoby, E. E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Maehr, M. L. (2001). Goal theory is not dead—Not yet, anyway: A reflection on the special issue. *Educational Psychology Review*, 13(2), 177-185. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009065404123>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Midgley, C., Kaplan, A., y Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>

- Miller, A. L. y Speirs Neumeister, K. L. (2017). The influence of personality, parenting styles, and perfectionism on performance goal orientation in high ability students. *Journal of Advanced Academics*, 28(4), 313-344. <https://doi.org/10.1177/1932202X17730567>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2018-2019*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20182019/ensenanza-estadisticas/22495>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., y Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Navas, L., Soriano, J. A., Holgado, F. P., y Jover, I. (2016). Las metas múltiples: Análisis predictivo del rendimiento académico en estudiantes chilenos. *Educación XXI*, 19(1), 267-285. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15587>
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100. <https://doi.org/10.1174/021093910790744590>
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Rodríguez, M. A. J., Del Barrio, M. V., y Carrasco, M. A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2(2) 10-18.
- Rodrigo, M. A. J., García, M., Márquez, M. L., y Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*, 26(1), 21-34. <https://doi.org/10.1174/0210939053421407>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Samper, P., Cortés, M. T., Mestre Escrivá, V., Nácher, M. J., y Tur, A. M. (2006). Adaptación del Child's Report of Parent Behavior Inventory a población española. *Psicothema*, 18(2), 263-271.
- Sansone, C. y Thoman, D. B. (2006). Maintaining activity engagement: Individual differences in the process of self-regulating motivation. *Journal of Personality*, 74(6), 1697-1720.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36(2), 413-424. <http://dx.doi.org/10.2307/1126465>

- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- Steinberg, L., y Silk, J. S. (2002). *Parenting adolescents*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 103–133). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Updegraff, K. A., Delgado, M. Y., y Wheeler, L. A. (2009). Exploring mothers' and fathers' relationships with sons versus daughters: Links to adolescent adjustment in Mexican immigrant families. *Sex Roles*, 60, 559-574. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9527-y>
- Urduan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 99-141.
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Valiente, R. M., Magaz, A., Chorot, P., y Sandín, B. (2016). Estructura factorial del cuestionario de percepción de estilos de crianza CRPBI-Abreviado. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 69-78.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Rosario, P. (2009). Metas académicas: Perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research on Educational Psychology*, 7(3), 1073-1106.
- Xiang, S., Liu, Y., y Bai, L. (2017). Parenting styles and adolescents' school adjustment: Investigating the mediating role of achievement goals within the 2 × 2 Framework. *Frontiers in Psychology*, 8(1809). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01809>
- Xu, X., Dai, D., Liu, M., y Deng, C. (2018). Relations between parenting and adolescents' academic functioning: The mediating role of achievement goal orientations. *Frontiers in Education*, 3(1). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00001>

Recibido: 26-03-2020

Aceptado: 10-07-2020