

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Apego familiar y rendimiento académico: una revisión sistemática

Estudiante: Laura Hernández Albors
Especialidad: Orientación Educativa
Tutores: José A. Piqueras y Pilar Rico Bordera
Curso académico: 2023-24

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. Resumen y palabras clave..... | 1 |
| 2. Introducción..... | 2 |
| 2.1. El presente estudio..... | 6 |
| 3. Método..... | 6 |
| 3.1. Procedimiento de búsqueda..... | 6 |
| 3.2. Criterios de selección..... | 6 |
| 3.3. Extracción de datos..... | 7 |
| 4. Resultados..... | 8 |
| 4.1. Resumen de las publicaciones seleccionadas..... | 8 |
| 5. Discusión y conclusiones..... | 12 |
| 5.1. Limitaciones del estudio..... | 13 |
| 5.2. Conclusiones..... | 14 |
| 6. Referencias..... | 15 |
| 7. Anexos..... | 19 |



I. Resumen y palabras clave

Resumen

El tipo de apego puede influir en diversos factores que intervienen en el desarrollo, como es en la calidad de las relaciones sociales y emocionales, en el desarrollo cognitivo, en la motivación, en el control del esfuerzo y en la capacidad de aprendizaje.

Objetivo: El presente trabajo tiene como objetivo resumir la evidencia existente sobre si existe relación significativa entre el tipo de apego familiar entre progenitores e hijos e hijas y el rendimiento académico. Metodología: el objetivo se ha abordado realizando una revisión sistemática mediante el Protocolo PRISMA. Tras una selección de estudios en bases de datos especializadas (Psycinfo, Eric y Scopus), 29 fueron las publicaciones seleccionadas para formar parte de esta revisión. Resultados: Un poco más de la mitad de los estudios afirma haber una relación significativa entre el tipo de apego y el rendimiento académico. Otros, en cambio, asocian el apego con variables relacionadas con la autoestima, la motivación y el ajuste académico que a su vez pueden influir en el rendimiento académico y, otros simplemente no encuentran ningún tipo de relación. Conclusiones: Se ha encontrado evidencias de que el apego, sobre todo el apego seguro, guarda una relación significativa con un alto rendimiento académico, además de influir en otras variables del desarrollo. Como futura línea de investigación sería interesante realizar un metaanálisis para establecer resultados finales más precisos.

Palabras Clave: Apego, apego parental, apego padre-hijo/a, apego madre-hijo/a, rendimiento académico.

Abstract

Attachment style can significantly influence various developmental factors, including the quality of social and emotional relationships, cognitive development, motivation, effort control, and learning capacity.

Objective: The present study aims to analyze the existing evidence on whether there is a significant relationship between the type of parental attachment and academic performance. Methodology: The objective was addressed by conducting a systematic review using the PRISMA Protocol. After selecting studies from specialized databases (Psycinfo, Eric and Scopus), 29 publications were selected to be part of the review. Results: A little over half of the studies claim to have found a significant relationship between attachment type and academic performance. On the other hand, some of them, associate attachment with variables related to self-esteem, motivation and academic adjustment that, in turn, may influence academic performance and others simply find no

relationship. Conclusions: Evidence has been found that attachment, especially secure attachment, is significantly related to high academic performance, in addition to influencing other developmental variables. As a future line of research, it would be interesting to conduct a meta-analysis to establish more precise final results.

Keywords: Attachment, parent-child attachment, mother-child attachment, father-child attachment, academic performance, academic achievement.

2. Introducción

El entorno familiar y los vínculos que se crean entre padres e hijos e hijas son factores importantes que influyen en su desarrollo. Cuando se habla de vínculo es inevitable asociarlo con el apego. La teoría del apego fue definida por John Bowlby en 1950, quien estableció la hipótesis de que el apego temprano (0-3 años) es un componente innato en los seres humanos con el fin de aumentar las posibilidades de protección y supervivencia de los niños lactantes. Definió que, dicha protección se basaba de manera esencial en el contacto físico entre la madre y el bebé durante los primeros años (Rygaard, 2008). Por tanto, la teoría del apego (1969) argumenta que los seres humanos pueden establecer relaciones emocionales estables e intensas creando un vínculo afectivo asimétrico entre el bebé y sus padres. Esto quiere decir que son los padres quienes cuidan y dotan al bebé de cariño y seguridad y no al revés, ya que el adulto es la figura de apego del menor y es quien debe darle protección y seguridad para que se desarrolle de manera sana (Guerrero, 2018).

Ainsworth (1969) demostró empíricamente las teorías de su maestro Bowlby, llevando a cabo el “Test de la situación extraña”. Este test consistía en introducir a una madre con su hijo/a de un año en una sala de juegos, el objetivo era observar las reacciones del niño/a cuando la madre sale de la habitación durante tres minutos y cuando regresa. Gracias a este experimento pudieron detectar cuatro modelos de apego diferentes (Rygaard, 2008). En primer lugar, el apego seguro-autónomo el cual, según el experimento, ocurre cuando la madre sale de la habitación, en ese momento el niño/a reacciona disminuyendo su conducta exploratoria y mostrando, claramente, que está afectado por la ausencia de su madre. Cuando la madre regresa se alegra y busca el contacto físico durante unos instantes para después continuar con su juego. Se detecta una alegría íntima y mutua en el contacto entre ambos. En segundo lugar, el apego inseguro-evitativo el cual, según el experimento, se ocasiona cuando la madre sale de la habitación y el niño/a aparentemente no reacciona a su ausencia y sigue explorando los juguetes. Cuando la madre regresa dirige más su interés hacia los juguetes que hacía el propio niño/a. En estas situaciones se ha demostrado que el niño/a en realidad está muy

estresado por la ausencia de la madre y que, dicho estrés es persistente, observándose como el niño/a parece consciente de que, si muestra su angustia por la separación fuera a ser rechazado y, por ello, controla la expresión de emociones. En tercer lugar, el apego inseguro-ambivalente el cual se origina cuando la madre sale de la habitación y el niño/a se muestra muy preocupado por saber dónde está su madre y apenas explora los juguetes, mostrando angustia y necesidad de control aún antes de que la madre salga de la habitación. Cuando la madre regresa no retoma la actividad, se muestra irritado, busca el contacto, pero a su vez se resiste al él y cuesta calmarles. Y, en último lugar, el apego desorganizado-desorientado, según el experimento en este modelo el niño/a no reacciona ni a la separación ni al encuentro de forma coherente, se muestra inexpresivo y en posición rígida, se aferra a la madre, pero sin mirarla, volviéndole la cara. Este modelo lo han relacionado posteriormente con trastornos de la personalidad y otros problemas, además alguno de estos niños/as desarrollan más tarde un trastorno del apego reactivo.

Revisados los cuatro tipos de apego definidos por Mary Ainsworth (1969) tras llevar a cabo el “Test de la situación extraña” se puede considerar el apego seguro-autónomo como el más adecuado para proporcionar un bienestar y desarrollo tanto emocional sano como cognitivo del niño/a, ya que le permite la exploración segura y entusiasmarse por el entorno que le rodea (Rygaard, 2008). Los niños y niñas con una relación de apego segura pueden predecir y esperar relaciones de apoyo y confianza y, por tanto, exploran con más confianza los entornos, lo que puede a su vez, promover los resultados del desarrollo adaptativo de los niños y niñas (Dykas, 2011). Se ha descubierto que la sensibilidad, cualidad asociada al apego seguro-autónomo, predice tanto las funciones ejecutivas como el control del esfuerzo y que las asociaciones eran casi idénticas para ambas habilidades. Los niños y niñas cuyas madres demostraban más sensibilidad a los 15 meses desarrollaron habilidades superiores en funciones ejecutivas y control del esfuerzo en comparación con sus compañeros y compañeras que experimentaron un cuidado materno menos sensible. Los niños y niñas con un apego seguro y que estaban expuestos a más conductas de enriquecimiento tenían mejores habilidades de autorregulación que otros niños y niñas (Birmingham, 2013). A partir de la niñez media y la adolescencia, aunque puedan mostrar una frecuencia e intensidad relativamente menores de conductas de apego, sus relaciones de apego seguro con los padres continúan siendo una de las principales fuentes de apoyo para su desarrollo (Chen, 2015).

Madigan (2024) realizó un metaanálisis cuyos resultados han sido importantes para confirmar la asociación significativa entre la sensibilidad materna y paterna y la seguridad de apego infantil, revisando tanto investigaciones sobre la contribución de la sensibilidad del cuidador en el lenguaje infantil, la cognición y los resultados conductuales donde las

magnitudes del tamaño del efecto fueron similares para madres y padres, así como investigaciones sobre la contribución de la sensibilidad de la madre y padre en el desarrollo cerebral infantil. En definitiva, la calidad de los cuidados en la primera infancia desempeña un papel importante en el desarrollo del apego entre padres e hijos e hijas. En consecuencia, a lo referido anteriormente, se puede considerar que el tipo de apego familiar influye en diversos aspectos del desarrollo del niño o niña. Aunque muchas investigaciones se han centrado en la influencia de los estilos de apego en las interacciones sociales, en el desarrollo adaptativo, en el desarrollo de las funciones ejecutivas o el control del esfuerzo prestándose menos atención a la influencia que pueda tener el apego, y la asociación de éste con algunas de las cualidades anteriores, en el rendimiento académico (Bal, 2011; Birmingham, 2013; Chen, 2016; Dykas, 2011; Madigan, 2024, como ejemplos), encontramos diversos estudios que sí centran su investigación en cómo afecta el apego familiar en los procesos y desarrollo del aprendizaje y el rendimiento académico. Los niños con relaciones de apego seguras suelen sentirse más apoyados y alentados en sus procesos de aprendizaje y logros académicos, lo cual influye en un mayor compromiso escolar por ambas partes. Por ello, el apego familiar desempeña un papel muy importante en el rendimiento y motivación académico, aumentando la autoestima, mejorando la resiliencia, la promoción del desarrollo cognitivo y la regulación emocional (Bacro, 2012). A lo largo de los años hay diversos estudios que se han sumado a establecer esta relación, descubriendo que los niños con apego seguro tienen mejores habilidades en lectura y matemáticas que los niños con apego inseguro (Bergin y Bergin, 2009) o que el apego de un niño o niña a su madre o padre precedía las habilidades académicas en niños y niñas de tercero, quinto y sexto grado (Kerns, 2000). Se ha encontrado relación positiva entre la crianza positiva y la motivación asociando la parentalidad positiva con la motivación de los niños y niñas hacia la competencia y como el apego de los niños y niñas media entre la crianza positiva y la competencia-motivación (Kwok, 2022). Y, además, se ha descubierto que un mayor apoyo psicológico, ayuda parental, presión para el desarrollo intelectual, supervisión/gestión del tiempo y poder autoritario está relacionado positivamente con mayores niveles de logro (Kemple, 2023). El sentimiento de apoyo y aliento por parte de los padres en las actividades académicas de sus hijos e hijas, genera mayores niveles de compromiso en su educación. Las familias que apoyan y brindan los recursos y el estímulo necesarios para el éxito académico, mantienen entornos domésticos positivos que promueven rutinas y estructuras claras, facilitan una comunicación efectiva sobre asuntos relacionados con la escuela, participan activamente en la educación de sus hijos e hijas y reducen los factores estresantes que de otro modo podrían obstaculizar la capacidad de un niño o niña para concentrarse en su trabajo escolar, repercutiendo de manera positiva en su rendimiento y desarrollo académico (Gana, 2024).

De igual modo, se ha relacionado el apego seguro con los diferentes factores que influyen en el éxito académico como es sentirse más seguro para explorar el entorno de aprendizaje con confianza y autorregular mejor las emociones y su comportamiento en el entorno escolar (Trentalange, 2019). Otro de los aspectos con el que se ha relacionado ha sido con el control del esfuerzo. Pallini (2018) realizó un metaanálisis cuyos resultados confirmaron una asociación entre el apego seguro y el control del esfuerzo. Los niños y niñas con un apego seguro en comparación con los de apego inseguro, presentaban mayores niveles de control del esfuerzo. Según los resultados obtenidos, dicha asociación podría deberse a factores como recibir cuidados sensibles, es decir, un comportamiento, enseñanza y orientación de mayor calidad por parte de los padres. Esta calidad en la crianza podría afectar a la capacidad de aprender a autorregularse del niño o niña, adquiriendo mejores habilidades de autoeficacia, motivación e interiorización de normas para autorregularse, así como un mejor funcionamiento cognitivo y desarrollo cerebral que contribuyen en el control del esfuerzo.

Como se ha ido mencionando, los niños con un estilo de apego seguro tienen la sensación de que tienen un cuidador sensible y receptivo que pueden utilizar como base segura para explorar y volver a ella cuando la necesiten (Hartup, 1983). Por ello, los niños y niñas con mayor calidad en su relación con sus padres tienen más posibilidades de un mejor rendimiento escolar, incluida una mejor adaptación social y académica (Yuan, 2016). Hay estudios que han demostrado que los niños y niñas que mantienen buenas relaciones con sus padres sobresalen académicamente y obtienen mejores puntuaciones en las pruebas estandarizadas (Dornbusch, 1987; Ginsburg, 1993; Grolnick, 1989). Esta calidad en la relación fomenta el desarrollo de una autoestima sana e influye en el desarrollo personal en todas las etapas (Yuan, 2016).

En resumen, el apego familiar seguro y el funcionamiento familiar positivo tienen una profunda influencia en varios aspectos del rendimiento escolar, incluyendo el bienestar emocional, la motivación, el desarrollo cognitivo y la resiliencia. Los niños/as cuando están envueltos en una atmósfera de afecto, aprecio y seguridad emocional, tienden a mostrar actitudes favorables hacia el proceso de aprendizaje, lo que posteriormente se traduce en mejores logros académicos. Además, el vínculo emocional y el contacto constante entre padres e hijos cultivan un entorno propicio para una comunicación intrafamiliar abierta y efectiva, donde los niños/as cuenten sus preocupaciones, pregunten y comenten sus logros académicos para que los padres puedan ayudarles, orientarles y ofrecerles la asistencia necesaria, con el fin de apoyarles, motivarles, reforzarles y brindarles aliento para impulsar su rendimiento académico (Gana, 2024).

2.1. El presente estudio

A lo largo de los años, diversos autores han demostrado como la calidad del tipo de apego influye en diversos aspectos del desarrollo, como en la calidad de las relaciones sociales y emocionales, en el desarrollo cognitivo, en la motivación, control del esfuerzo y capacidad de aprendizaje, siendo el apego autónomo-seguro el más beneficioso, ya que, crea vínculos de apoyo entre padres e hijos e hijas que les ayuda a sentirse más seguros y capaces para afrontar diversas situaciones tanto sociales, emocionales, escolares que viven en su entorno día a día. Aunque encontramos que, de alguna manera, a través de diferentes factores el apego influye en el entorno escolar, el objetivo del presente trabajo fue resumir la evidencia existente sobre si hay o no relación significativa entre el tipo de apego familiar entre progenitores e hijos e hijas y el rendimiento académico -entendido como los resultados obtenidos en diferentes etapas escolares-.

3. Método

3.1. Procedimiento de búsqueda.

La revisión sistemática se llevó a cabo siguiendo los estándares de la declaración PRISMA. El procedimiento para realizar la revisión sistemática se inició en abril de 2024 estableciendo la ecuación de búsqueda (anexo I) que fue introducida en tres bases de datos con el fin de encontrar diferentes publicaciones existentes sobre el tema planteado. Las bases de datos utilizadas en este proceso fueron Psycinfo, Eric y Scopus, donde se emplearon algunos términos de búsqueda como “attachment” “parent-child attachment”, “mother-child attachment” o “father-child attachment” y “academic”, “achievement” o “performance”.

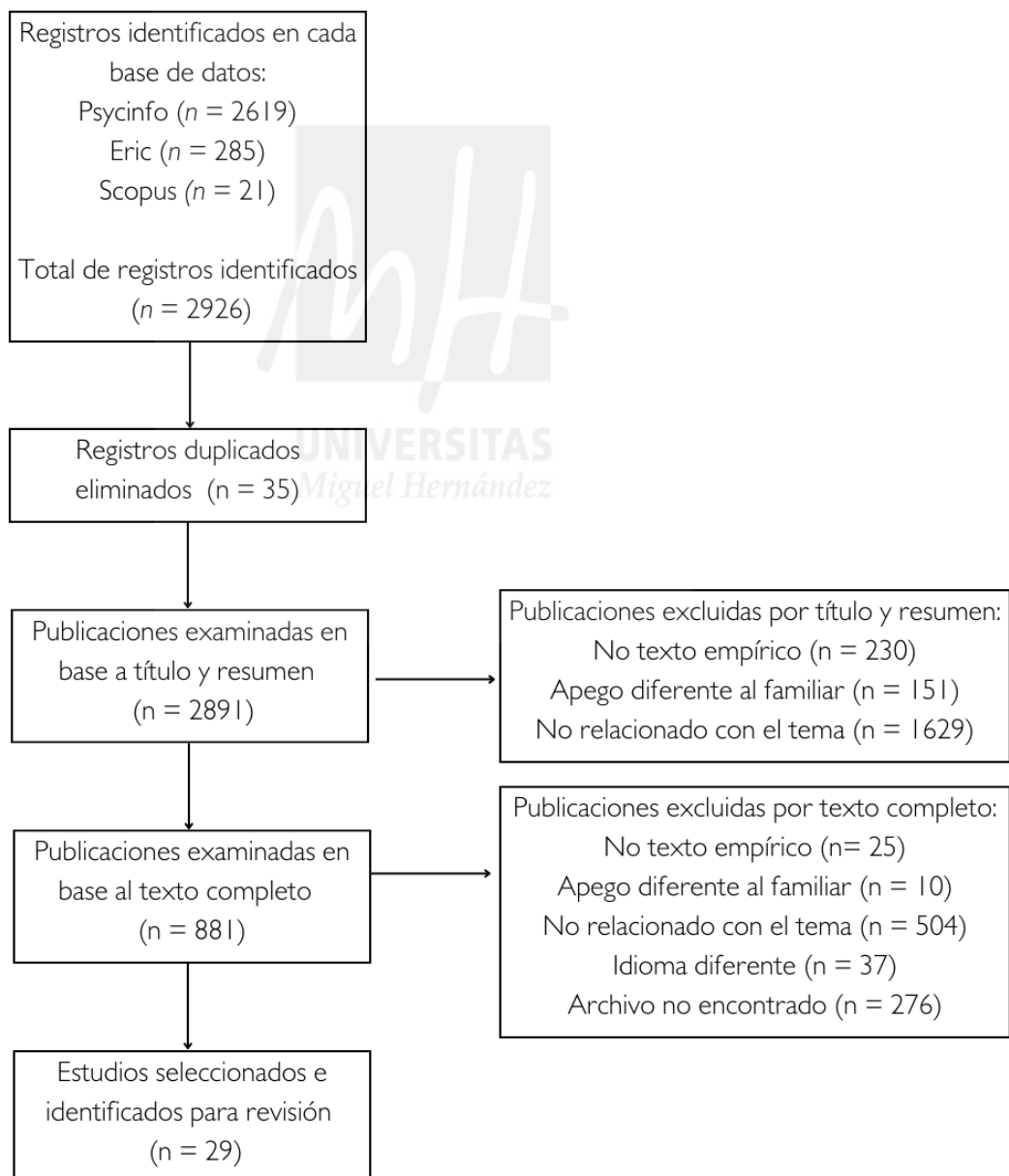
3.2. Criterios de selección.

Se establecieron una serie de criterios de inclusión y exclusión. Los criterios de inclusión utilizados hacen referencia a (1) la muestra (padres, madres, hijos/as, niños/as, adolescentes y adultos); (2) estudios empíricos; (3) idioma (español o inglés); (4) tipo de apego (progenitores-hijos/as, padre-hijos/as, y/o madre-hijos/as). Por lo tanto, los criterios de exclusión se refieren a publicaciones que (1) no fueran estudios empíricos; (2) trataran otro tipo de apego diferente al relacionado con los padres e hijos/as; (3) hubiera algún duplicado; (4) no estuviera relacionado con el tema; (5) estuviera escrito en otro idioma diferente al español o el inglés, y, por último, (6) no fueran publicaciones en abierto (el texto completo no estuviera disponible).

3.3. Extracción de datos.

Una vez formulada la ecuación de búsqueda e introducida en cada una de las bases de datos mencionadas, se encontraron un total de 2926 publicaciones, las cuales se exportaron seguidamente a Zotero, un gestor de bases bibliográficas, donde se eliminaron los duplicados encontrados ($n = 35$) y, con el total de publicaciones obtenidas, tras la eliminación de estos duplicados ($n = 2891$), se exportaron a una hoja de Excel para realizar la primera criba.

Figura 1 *Diagrama de Flujo del proceso de revisión sistemática de las publicaciones encontradas (PRISMA)*



Para la primera selección de publicaciones se tuvo en cuenta el título y el resumen de cada una, considerando los criterios de inclusión y exclusión descritos en el apartado anterior. Pasaron a la siguiente fase de selección un total de 881 publicaciones quedando eliminadas 2010 en su mayoría por no estar relacionados con el tema objetivo. Estas publicaciones ($n = 881$) se exportaron a otra hoja de Excel para realizar la segunda selección, en este caso haciendo la búsqueda de cada uno de los estudios para poder analizar todos los apartados que los componen. En esta segunda criba y, teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron un total de 29 estudios que formarían parte de la revisión, eliminando un total de 852, en su mayoría por no guardar relación exacta con el tema, ya que, no consideraban el apego como variable a medir en sus estudios. (Figura 1).

Una vez seleccionado los estudios que formarían parte de la revisión, se codificaron las variables de interés. Para ello, se ha codificado de cada estudio, la muestra indicando el país en el cual se ha desarrollado, el número total de la muestra que utiliza el estudio, la media de edad o el rango de edad, según salía determinado, junto con la desviación típica y el porcentaje de mujeres participantes. En cuanto a las variables, como todos los estudios incluidos medían el rendimiento académico entendido de la misma manera, se indica únicamente el tipo de apego, ya que, en este caso se encontraban varianzas a la hora de determinarlo, incluyendo a ambos progenitores en algunos casos y en otros únicamente a uno de los dos, relacionándolo con los hijos e hijas. Por último, en los resultados se indica si existe o no una relación significativa entre el apego entre progenitores e hijos/as y el rendimiento académico según los resultados que obtiene cada estudio (tabla 1).

4. Resultados

4.1. Resumen de las publicaciones seleccionadas

En la siguiente tabla, se muestran los diferentes estudios incluido en la revisión con la información relativa a la codificación de variables expuesta en el apartado anterior.

Tabla I
 Resumen de las publicaciones seleccionadas

| Estudio | Muestra | | | | Tipo de Apego | Resultados |
|-------------------------|------------------|------|--------------------------|-----------|--------------------|------------|
| | País | N | M edad (DT) o rango edad | % Mujeres | | |
| Fass et al. (1998) | EE.UU. | 357 | 20.66 (1.90) | 71,40 | Progenitores-hijos | ✓ |
| Jumerson et al. (2000) | EE.UU. | 177 | 12-19 (NI) | NI | Lactante-madre | ✗ |
| Lennert et al. (2000) | EE.UU. | 2500 | 16.00 (1.80) | 51,40 | Progenitores-hijos | ✓ |
| Buote et al. (2001) | Canadá | 478 | 14.71 (1.32) | 55.44 | Progenitores-hijos | ✓ |
| Granot et al. (2001) | Israel | 113 | 9.50-11.50 (NI) | 39.80 | Progenitores-hijos | ✓ |
| Moss et al. (2001) | Canadá | 108 | 6.30 (1.0) | 55.55 | Progenitores-hijos | ✓ |
| Huebner et al. (2002) | EE.UU. | 911 | 15.00 (NI) | 49.00 | Progenitores-hijos | ✗ |
| Kenny et al. (2002) | EE.UU. | 100 | NI(NI) | 68.00 | Progenitores-hijos | ✓ |
| Kim et al. (2002) | EE.UU. | 245 | 13.90 (1.90) | 54.70 | Progenitores-hijos | ✗ |
| Ritchie et al. (2004) | Canadá | 314 | 18.70 (NI) | 62.40 | Progenitores-hijos | ✗ |
| Chang et al. (2005) | EE.UU. | 329 | 10-19 (NI) | NI | Progenitores-hijos | ✓ |
| Doyle et al. (2005) | Canadá | 175 | 13.00 (0.80) | 62.85 | Progenitores-hijos | ✓ |
| Luthar et al. (2005) | EE.UU. | 614 | NI (NI) | 49.00 | Progenitores-hijos | ✗ |
| Duchense et al. (2007) | Canadá | 127 | 12.97 (0.68) | 59.80 | Progenitores-hijos | ✗ |
| Rodríguez et al. (2008) | México | 90 | 5.90 (NI) | 70.00 | Madre-hijos | ✗ |
| Choi et al. (2009) | EE.UU. | 1364 | 6-5 (NI) | 48.00 | Progenitores-hijos | ✓ |
| Newland et al. (2010) | EE. UU Taiwán | 274 | 9.20 (NI) | 49.00 | Padre-hijos | ✓ |

| Estudio | Muestra | | | | Tipo de Apego | Resultados |
|-----------------------|----------|------|-----------------|-----------|--------------------|------------|
| | País | N | Edad/Rango (DT) | % Mujeres | | |
| Wacha et al. (2010) | EE.UU. | 50 | 8-12 (NI) | 52.00 | Progenitores-hijos | ✗ |
| West et al. (2013) | EE.UU. | 1253 | 15-36 (NI) | 48,50 | Madre-hijos | ✓ |
| Li et al. (2014) | China | 636 | 16.80 (0.79) | 40.90 | Progenitores-hijos | ✓ |
| Chen et al. (2016) | Taiwán | 100 | 8-11 (NI) | 49.00 | Madre-hijos | ✗ |
| McLean et al. (2016) | NI | 106 | NI(NI) | 47.20 | Progenitores-hijos | ✓ |
| Yuan et al. (2016) | EE.UU. | 258 | 19.50 (NI) | 67.00 | Padre-hijos | ✓ |
| Chen et al. (2017) | China | 384 | 15.13 (0.91) | 50,40 | Padre-hijos | ✗ |
| Dindo et al. (2017) | NI | 103 | 32.90(4.09) | 49.50 | Madre-hijos | ✓ |
| Józsa et al. (2019) | Hungría | 296 | 13.00 (0.57) | 50.00 | Madre-hijos | ✗ |
| Masud et al. (2019) | Pakistán | 456 | NI(NI) | 45,40 | Progenitores-hijos | ✗ |
| Lavigne et al. (2023) | EE.UU. | 796 | 4.00 (NI) | 50.90 | Progenitores-hijos | ✗ |
| Gana et al. (2024) | Rumania | 200 | 28.00 (NI) | 50.00 | Progenitores-hijos | ✓ |

Nota. N = número total de la muestra; DT = desviación típica; M = Media; NI = No Indicado; EE.UU. = Estados Unidos; ✓ = Sí guarda relación; ✗ = No guarda relación

Los 29 estudios que conforman la revisión suman un total de 12914 participantes siendo un 50.10% hombres y un 49.90% mujeres, con edades comprendidas entre los 6 y los 32 años, centrándose en su mayoría en las edades que comprenden la etapa de la adolescencia. Casi la mitad de los estudios se han llevado a cabo en Estados Unidos (48.30%), la otra mitad se reparte entre Canadá (17.20%), China (6.90%) y Taiwán (6.90%) y, otros países como Israel, México, Hungría, Pakistán y Rumanía (24.10%). Por otro lado, cabe destacar que la mayoría de estudios tienen en cuenta el tipo de apego entre progenitores e hijos e hijas (69.96%), seguido del apego entre madres e hijos e hijas (20.68%) y, en menos representación, el apego entre padres e hijos e hijas (10.34%). Para los resultados se han analizado qué publicaciones señalaban haber encontrado una

relación significativa entre el apego parental-hijos/as y el rendimiento académico. En su mayoría los estudios utilizaban las mismas escalas para medir el apego, aunque estas eran más diversas que las encontradas para medir el rendimiento académico, siendo ésta última una variable más fácil de definir, ya que en todos los estudios la identifican de una manera muy similar. En algunas publicaciones se han utilizado escalas que, directamente, han medido el apego parental como Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA: Armsden y Greenberg, 1987), la Escala de Apego Parental de Hirschi (1969), the Parental Attachment Questionnaire (PAQ; Kenny, 1987) o Tanaka Scale for Parental Attachment (Tanaka, 1999). Otros, en cambio, utilizaban escalas que median la relación entre los padres y sus hijos/as como the Relationship Questionnaire (RQ) adaptado de Bartholomew y Horowitz (1991) o una medida pictórica adaptada de The Adult Attachment Scale (AAS) (Simpson, 1992) o the McMaster Family Assessment Device (Epstein, 1984). Y, en otros casos, utilizaban la observación en diferentes etapas de desarrollo de los niños y niñas utilizando la clasificación de los tipos de apego; seguro-autónomo, inseguro-evitativo, inseguro-ambivalente y desorganizado-desorientado, a través del Attachment Q-set (AQS). En cuanto a la variable del rendimiento académico, como se ha indicado, en su mayoría, los estudios coincidían en la forma de medirla, siendo ésta a través de las calificaciones obtenidas en la escuela en diferentes periodos de tiempo según cada estudio, y en algunos casos lo completaban con escalas de inteligencia o pruebas estandarizadas que median las competencias matemáticas, verbal y escrita.

Teniendo en cuenta las características citadas en el párrafo anterior, al analizar las publicaciones, de los 29 estudios que conforman la revisión, aproximadamente un 55% (16 estudios) afirman encontrar una relación significativa entre el apego entre progenitores e hijos e hijas y el rendimiento académico. Hay estudios que, a través de sus resultados, afirman encontrar una relación significativa entre el apego parental y obtener un rendimiento académico alto (Buote, 2001, Fass, 1998), otros asocian la seguridad de apego, la importancia de los cuidados tempranos y el entorno familiar con mejores resultados en el rendimiento (Choi, 2009, Dindo, 2017, Gana, 2024, McLearn, 2016, Yuan, 2016). Y, otros, en cambio, obtienen resultados donde un mayor control y menor afecto en la relación es predictor de un mayor rendimiento académico (Newland, 2010). En cuanto al 44.80% (13 estudios) restante señalan, por un lado, no encontrar una relación significativa directa entre ambas variables, pero si señalan encontrar relación con variables como la motivación, el compromiso académico, el locus de control o la orientación al logro, que a su vez pueden influir en un mejor rendimiento académico (17.20%). Por otro lado, otros estudios afirman no encontrar ningún tipo de relación significativa entre el apego parental y el rendimiento académico (24.10%).

5. Discusión y conclusiones

El siguiente trabajo tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática sobre la relación entre el apego parental y su influencia en el rendimiento académico de los hijos e hijas. De los 29 estudios seleccionados para esta revisión, se obtuvo que 16 estudios mostraron una asociación significativa entre el tipo de apego y el rendimiento académico. Algunos de ellos afirman, a través de sus resultados, que el apego seguro es un predictor significativo del rendimiento académico e incluso de un alto rendimiento académico (McLean 2016 y West, 2013), otros añaden a la seguridad de apego, la importancia del cuidado infantil temprano (Choi, 2009) o la calidad de la relación entre padres e hijos e hijas y el entorno familiar (Yuan, 2016) y, otros afirman que para favorecer buenas actitudes hacia el aprendizaje que, posteriormente se traduce en mejores logros académicos, es necesario que el niño o niña estén envueltos en una atmosfera de afecto, aprecio y seguridad emocional (Gana, 2024). Hay quienes únicamente destacan la influencia del apego madre-hijo como significativa en el rendimiento académico a través de la influencia en el control del esfuerzo (Dindo, 2017), factor que, otros autores, han relacionado positivamente con el apego seguro y su influencia en el desarrollo (Birmingham, 2013 y Pallini, 2018). Pero, también hay, quienes asocian la ansiedad de apego con un bajo rendimiento académico (Doyle, 2005).

Se han podido encontrar resultados variados por la diversidad de las muestras que cada estudio recoge. Por ejemplo, por las diferentes etapas en las que se mide el apego por edad, desde lo más temprano, pasando por la adolescencia y llegando a la edad adulta. Algunos autores encuentran una asociación débil entre ambas variables al encontrarse sus participantes en la etapa de la adolescencia donde hay una búsqueda más activa de independencia por parte de los jóvenes, con lo cual hay otros factores que pueden mediar e influir, incluso más, que el propio apego (Li, 2014). Otros autores también defienden esta premisa sobre como los y las adolescentes muestran una intensidad más baja de conductas de apego, pero afirman que sus conductas de apego seguro con los padres, creadas en etapas anteriores, sigue siendo un pilar fundamental de apoyo para su desarrollo (Chen, 2015). Esta afirmación concuerda con lo que otros autores defienden sobre como la calidad de los cuidados tempranos, la sensibilidad materna y paterna en la primera infancia influye en el desarrollo de un apego seguro entre padres e hijos e hijas que a su vez influirá en su desarrollo (Birmingham, 2013 y Madigan, 2024).

Otro aspecto a destacar es lo relativo a la procedencia de los participantes, la diversidad de culturas y las tradiciones de cada una también han influido en los resultados. Hay culturas como la Taiwanesa donde un mayor control por parte de los padres y un menor afecto se asocia con un alto rendimiento académico (Newland, 2010) o, como en el caso de los vietnamitas donde el apego a los padres fue un predictor negativo significativo del

rendimiento académico, ya que, para ellos tener unos padres que se implican en sus vidas y realizan actividades divertidas no significa necesariamente que les transmitan sus aspiraciones o valores educativos (Chang, 2005). Como se entiende el apego en cada cultura es un factor que influye en los resultados de diversos estudios.

Los estudios que, mediante los resultados que obtienen, no encuentran una asociación significativa entre el tipo de apego y el rendimiento académico, lo justifican en algunos casos por limitaciones en su propio estudio al tener una muestra pequeña (Wacha, 2010). Otros encuentran relación entre el tipo de apego con otros tipos de variables que a su vez pueden influir en el rendimiento académico, como la motivación del niño o la niña (Józsa, 2019), aspectos más subjetivos de la adaptación escolar, es decir, desarrollar una percepción positiva de sí mismos, de sus capacidades de aprender, de hacer amigos y desarrollar relaciones positivas con sus profesores y profesoras, siendo esto lo que se asociaría positivamente con el rendimiento académico (Duchesne, 2007) o con el compromiso académico, dando resultados positivos para la adaptación escolar y aumento de autoestima que a su vez influye en un mayor compromiso en tareas escolares y por ende, a un mejor rendimiento escolar (Chen, 2017). Estas asociaciones con otras variables que influyen en el rendimiento académico concuerdan con lo que otros autores defienden asociando el apego seguro con los diferentes factores que influyen en el éxito académico, como es sentirse más seguro para explorar el entorno de aprendizaje con confianza y autorregular mejor las emociones y su comportamiento en el entorno escolar (Trentalange, 2019). Otros afirman como el apego media entre la crianza positiva y la competencia-motivación (Kwok, 2022) o como un mayor control psicológico, ayuda parental, presión, supervisión/gestión del tiempo y poder autoritario está relacionado positivamente con mayores niveles de logro (Kemple, 2023). Además, cabe destacar otros autores que afirman como existen factores familiares que pueden influir en el rendimiento académico y no estar relacionados directamente con el apego, como es el nivel socioeconómico de los padres y el entorno familiar, la situación emocional de los padres o si sufren un trastorno depresivo, por ejemplo. (Lavigne, 2023).

5.1. Limitaciones del estudio

A la hora de realizar la revisión sistemática se han encontrado algunas limitaciones. En primer lugar, en los estudios incluidos siendo algunos estudios trasversales y no longitudinales, también en referencia a la muestra, en algunos estudios era pequeña o por conveniencia o podían presentar deseabilidad social cuando respondían a las escalas. Esto dificulta poder generalizar los resultados obtenidos. En segundo lugar, otra limitación ha sido no lograr encontrar los textos completos de 276 publicaciones, con lo cual impide poder tener una conclusión con mayor evidencia del objetivo del estudio. Por esta razón, como futura línea de investigación sería adecuado contactar con los

autores y autoras de las publicaciones no encontradas para recoger todos los datos y poder realizar un metaanálisis, ya que, permitiría obtener conclusiones más sólidas, a través de la evidencia existente, sobre la relación real entre las variables del estudio.

5.2. Conclusiones

Esta revisión sistemática es la primera que se ha realizado con la finalidad de encontrar la evidencia existente entre si hay o no una relación significativa entre el tipo de apego entre progenitores y sus hijos e hijas y el rendimiento académico. En más de la mitad de los estudios seleccionados para la revisión se ha podido encontrar una relación significativa entre el apego parental y el rendimiento académico. Siendo el apego seguro un predictor significativo de un buen rendimiento académico, ya que desarrollar una relación y vínculo seguro con las figuras adultas de referencia proporcionan en el niño o niña un entorno seguro de desarrollo, ayuda a su autoestima y autorregulación y desarrollan más iniciativa para la exploración, factores que, como se ha podido observar, favorecen buenos resultados académicos. Por ello, muchos destacan como factores importantes el cuidado temprano y el entorno familiar para un buen rendimiento académico, pero también para un buen ajuste, tanto académico como social.

Es importante destacar que, los estudios que no encuentran asociación entre ambas variables es debido a encontrar otros factores, que han tenido relación directa y significativa con el apego como es la motivación, el compromiso escolar, el locus de control, la autoestima o, la adaptación escolar, y, que, a su vez, estos factores han influido en un buen rendimiento académico. Además, de destacar la diversidad cultural de los participantes, habiendo culturas con tradiciones diferentes que influyen en la concepción y expresión del apego, con estilos de crianza y tradiciones educativas diferentes.

En definitiva, no se puede concluir que el tipo de apego influye significativamente en el rendimiento académico por la limitación del estudio. Pero, a través de los estudios incluidos en esta revisión, podemos entender que el tipo de apego es un factor influyente en diversos ámbitos del desarrollo de los niños y niñas (académico, social y emocional). En ocasiones, guardando relación significativa directa con el rendimiento académico y en otras, asociación entre factores que a su vez van a influir en el rendimiento.

Por tanto, las asociaciones que encontramos gracias a los resultados obtenidos tras la realización de la revisión sistemática es información importante que puede ayudar a la comunidad educativa. Tener en cuenta esta información permite conocer más en profundidad el contexto familiar, social y emocional del alumnado comprendiendo como ha sido su desarrollo y, también, sus conductas en la escuela. De esta manera, se pueden diseñar intervenciones educativas más personalizadas y significativas en base a sus

necesidades, ofreciéndoles herramientas, apoyándoles y acompañándoles en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y socioemocionales, en su desarrollo y en sus conductas en la escuela con el fin de ofrecer herramientas para apoyarles y ayudarles en sus necesidades. Además, es importante en todo este proceso incluir como pilar fundamental de colaboración y participación a la familia en la medida de lo posible.

6. Referencias

- Bacro, F. (2012). Perceived attachment security to father, academic self-concept and school performance in language mastery. *Journal of Youth and Adolescence* 35(1), 100-108. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9561-1>.
- Bal, M. y Barušs, I. (2011). Perceived parental attachment and achievement motivation. *Psychological Reports*, 109 (3), 940-948. <https://doi.org/10.2466/09.10.21.PR0.109.6.940-948>
- Bergin, C. y Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review* 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Birmingham, R.S. (2013). Parenting, attachment and child outcomes: self-regulation as a developmental mechanism. Doctoral dissertation, Auburn University. <https://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/3813/DISSERTATION%20%2031%2013.pdf?sequence=2&ts=1435966427032>
- Buote, C. A. (2001). *Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence*. [Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education in the faculty of graduate studies]. <https://dx.doi.org/10.14288/1.0053902>
- Chang, J. y Thao, N. L. (2005). The influence of parents, peer delinquency, and school attitudes on academic achievement in Chinese, Cambodian, Laotian or Mien, and Vietnamese youth. *Crime & delinquency* 51 (2), 238-264. <https://doi.org/10.1177/0011128704273469>.
- Chen, B. B. (2017). Parent-Adolescent attachment and academic adjustment: the mediating role of self-worth. *J Child Fam Stud* 26, 2070-2076. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0728-2>
- Chen, H. H., Newland, L. A., Liang, Y. C., y Giger, J. T. (2015). Mother educational involvement as a mediator between beliefs, perceptions, attachment, and children's school success in Taiwan. *Journal of family studies* 21 (1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13229400.2015.1020985>
- Choi, Y. K. (2008). Child care effects and attachment continuity on the growth of social competence and academic achievement of children. *The Sciences and Engineering* 70 (2-B), 1367. <https://doi.org/doi:10.25335/vmhp-v967>



- Dindo, L., Brock, R. L., Aksan, N., Gamez, W., Kochanska, G. y Clark, A. Attachment and effortful control in toddlerhood predict academic achievement over a decade later. *Psychological Science*, 28 (12), 1786-1795. <https://doi.org/10.1177/0956797617721271>
- Doyle, A. B. y Markiewicz, D. (2005). Parenting, marital conflict and adjustment from early-to-mid-adolescence: mediated by adolescent attachment style?. *Journal of youth and adolescence* 34 (2), 97-110. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-3209-7>
- Duchesne, S. y Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence¹. *Journal of Applied social psychology*, 37 (7), 1501-1521. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00224.x>
- Dykas, M.J. y Cassidy, J. (2011). Attachment and the processing of social information across the life span: Theory and evidence. *Psychological Bulletin*, 135 (1), 19-46. <https://doi.org/10.1037/a0021367>
- Fass, M. F. y Tubam, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39 (5). <https://doi.org/10.1002/pits.10050>
- Granot, D. y Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International journal of behavioral development*, 25 (6), 530-541. <https://doi.org/10.1080/01650250042000366>
- Guerrero, R. (2018). Educación emocional y apego. Pautas prácticas para gestionar las emociones en casa y en el aula. Libros cúpula.
- Gana, M., Rad, D. y Stoian, C.D. (2024). Family functioning, parental attachment and students' academic success. *Journal of infrastructure, Policy and Development*, 8 (1), 2565. <https://systems.enpress-publisher.com/index.php/jipd/article/view/2565>
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In Van Hasselt, V.B. y Hersen, M. (eds). *Handbook of social development. Perspectives in developmental psychology* (pp. 257-281). https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_11
- Huebner, A. J. y Betts, S. C. (2002). Exploring the utility of social control theory for youth development: issues of attachment, involvement and gender. *Youth & Society*, 34 (2), 123-145. <https://doi.org/10.1177/004411802237860>
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, A. L. y Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of school psychology*, 38 (6) 525-549. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0)
- Józsa, K., Kis, N. y Barret, K. C. (2019). Mastery motivation, parenting, and school achievement among Hungarian adolescents. *Eur J Psychol Educ* 34, 317-339. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0395-8>



- Kemple, A. E., Vázquez, A. L., y Domenech, M. M. (2023). The intergenerational transmisión of parental factors that influence educational attainment among latinxs in the US. *Journal of Latinos and education*, 22 (2), 826-841. <https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1843463>
- Kenny, M. E., Gallagher, L. A., Alvarez-Salvat, R. y Silsby, J. (2002). Sources of support and psychological distress among academically successful inner-city youth. *Adolescence* 37 (145), 161-82. <http://publicaciones.umh.es/scholarly-journals/sources-support-psychological-distress-among/docview/195933860/se-2>
- Kerns, K., Tomich, P., Aspelmeier, J. y Contreras, J. (2000). Attachment-based assessments of parent-child relationships in middle childhood. *Developmental Psychology*, 36 (5), 614-626. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.614>.
- Kim, K. y Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling: predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of cross-cultural psychology* 33 (127). <https://doi.org/10.1177/0022022102033002001>
- Kwok, S., Li, Y. y Kawok, K. (2022). Positive parenting, attachment, epistemic curiosity, and competence motivation of preschool children in Hong Kong: A serial mediation model. *Curr Psychol* 42 26079-26089. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03680-0>
- Lavigne, J. V., Hopkins, J., Gouze, K.R. y Russo, J. (2023). Age 4 predictors of age 5 academic achievement: a multi-domain model of contextual, parent and child effects. *Child & youth care forum* 52, 1145-1178. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09728-3>
- Lennert, L. C. (2000). The effects of attachment disruptions on cognitive ability and academic success in adolescents. George Fox University. <https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1456&context=psyd>
- Li, H., Walker, R. y Armstrong, D. (2014). International note: Parenting, academic achievement and problem behavior among Chinese adolescents. *Journal of adolescence* 37 (4), 387-389. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.014>
- Luthar, S. S. y Latendresse, S. J. (2005). Comparable “risks” at the socioeconomic status extremes: Preadolescents’ perceptions of parenting. *Development and Psychopathology*, 17 (1), 207-230. <https://doi.org/10.1017/S095457940505011X>
- Madigan, S., Deneault, A-A., Duschinsky, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., Schuengel, C., Van IJzendoorn, M. H., Ly, A., Fearon, R. M. P., Eirich, R. y Verhage, M. L. (2024). Maternal and parental sensitivity: key determinants of child attachment security examined through meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 150 (7), 839-872. <https://doi.org/10.1037/bul0000433>



- Masud, S., Mufarrih, S. H., Qureshi, N. Q., Khan, F., Khan, S. y Khan, M. N. (2019). Academic performance in adolescent students: the role of parenting styles and socio-demographic factors- a cross sectional study from Peshawar, Pakistan. *Frontiers in psychology*, 10, 2497. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02497>
- Mclear, C. y Trentacosta, C.J. (2016). Child self-regulation, parental secure base scripts, and at-risk kindergartners' academic achievement. *Early education and development*, 27 (4), 440-456. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1091972>
- Moss, E. y St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental psychology*, 37 (6), 863-874. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.6.863>
- Newland, L.A., Coyl, D. D. y Chen, H-H. (2010). Fathering and attachment in the USA and Taiwan: contextual predictors and child outcomes. *Early child development and care*, 180 (1&2), 173-191. <https://doi.org/10.1080/03004430903415049>
- Pallini, S., Chirumbolo, A., Morelli, M., Baiocco, R., Laghi, F. y Eisenberg, N. (2018). The relation of attachment security status to effortful self-regulation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(5), 501-531. <https://doi.org/10.1037/bul0000134>
- Ritchie, K. (2004). Factors affecting the transition to university. Dissertation abstracts international: section B: the Sciences and Engineering 65 (1-B), 482. https://central.bac.lac.gc.ca/.item?id=nq87635&op=pdf&app=Library&oclc_number=57429462
- Rodríguez, D. J., y Benítez, Y. G. (2008). Comparación de dos estrategias de intervención en interacción madre-hijo. Su relación con el rendimiento escolar'. *Revista mexicana de Análisis de la conducta*, 34 (2), 221-246. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmac/v34n2/v34n2a7.pdf>
- Rygaard, N. P. (2012). El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego. Gedisa editorial.
- Trentalange, J. J. (2019). Factors Associated with Parental Involvement in their Child's Education. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/7843>
- Wacha, V. H. (2010). Attachment patterns relationship to intelligence and academic achievement in school-age children. [Thesis of University of Arizona] https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/195072/azu_etd_10859_sip1_m.pdf?sequence=1
- West, K. K., Mathews, B. L. y Kerns, K. A. (2013). Mother-child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms. *Early childhood research quarterly* 28 (2), 259-270. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.005>



Yuan, S., Weiser D.A. y Fischer, J.L. (2016). Self-efficacy, parent-child relationships, and academic performance: a comparison of European American and Asian American college students. *Soc Psychol Educ* 19, 261–280. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9330-x>.

7. Anexos

Anexo I

Tabla ecuación de búsqueda

| Bases de datos | Ecuación de búsqueda | N.º de resultados |
|----------------|---|-------------------|
| PSYCINFO | ("Parent-child relationship" OR "mother-child relationship" OR "father-child relationship" OR "parent-child bond" OR "parental bonding" OR attachment OR "parent-child attachment" OR "mother-child attachment" OR "father-child attachment") AND ((academic OR educational OR student) AND (performance OR achievement OR success OR failure)) NOT ("systematic review" OR "literature review" OR "narrative review" OR "meta-analysis") | 2619 |
| ERIC | | 285 |
| SCOPUS | | 21 |