



VNIVERSITATIS VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

PROGRAMA 3117 RD 99/2011 DE DOCTORADO EN EDUCACIÓ.

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO
PARA EVALUAR LOS ESTILOS EDUCATIVOS
FAMILIARES. EVALEF.**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

M^a MERCEDES BISQUERT MARTÍNEZ.

Dirigida por:

Dr. M^a Jesús Perales Montolío.

Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá.

Valencia, febrero de 2017.

*A mi marido Rafa y a mis hijos: Àngela y Rafa,
por ser los motores de mi energía
y motivo de mis ilusiones.*

Índice de contenido

Introducción.	33
A. MARCO TEÓRICO.	47
Capítulo 1. Concepto de familia	49
1.1. Tipos de familia. Composición y dinámica interna.....	52
1.2. Situación actual de las familias en España.	57
Capítulo 2. Definición del constructo- EEF (estilo educativo familiar)	63
2.1. Análisis de la terminología y definiciones otorgadas al constructo EEF. ...	65
2.2. Proceso de denominación del constructo.	79
Capítulo 3. Dimensiones asociadas a los EEF	81
Capítulo 4. Clasificación de estilos educativos según diferentes autores	93
4.1. Clasificación y definición de EEF en este estudio.	112
Capítulo 5. Aportaciones de diferentes estudios sobre la vinculación entre EEF y otras variables	123
5.1. EEF En edad infantil y preadolescencia.	126
5.2. EEF En la adolescencia.	131
Capítulo 6. Instrumentos de evaluación EEF	141
Capítulo 7. Conclusiones. Síntesis	199
B. ESTUDIO EMPÍRICO.	209
Introducción	211

Capítulo 8. Análisis de la información: diseño y metodología	217
Capítulo 9. Propuesta de la escala EVALEF	223
9.1. Justificación del diseño de la Escala- EVALEF.....	225
9.2. EVALEF- Borrador 0	233
B.1. Estudio de validacion lógica	255
Capítulo 10. Participantes en el proceso de validación lógica	263
Capítulo 11. Instrumentos.....	269
Capítulo 12. Muestra	279
B.2. Estudio de validación empírico.	313
Capítulo 13. Depuración del instrumento. Del borrador 0 al borrador 1	315
Capítulo 14. Instrumentos EVALEF- borrador 1 y otros instrumentos	365
Capítulo 15. Resultados del estudio de validación empírica	371
15.1. Descriptivos: estudio descriptivo del funcionamiento de la escala.	373
15.1.1. Hábitos familiares.....	373
15.1.2. Comportamientos habituales	377
15.1.3. Análisis Historias 1- pregunta 1- ¿Qué cree que hará esta familia?.....	385
15.1.4. Análisis historias – pregunta2- ¿Qué cree que sería más adecuado hacer?	413
15.1.5. Historias incompletas- Pregunta 1 y Pregunta 2.....	430
15.1.6. Historias. Conclusiones.	449

15.2. TCT. Análisis de fiabilidad.	453
15.2.1. TCT: Escala comportamientos habituales.	453
15.2.2. TCT: Escala de comportamientos habituales por EEF.....	461
15.2.3. TCT: Escala de comportamientos habituales por tareas.....	478
15.2.4. TCT: Escala historias identificadas correctamente Pregunta 1.	490
15.3. TRI, Teoría de respuesta al ítem (modelo de Rasch)	500
15.3.1. Escala “Comportamientos Habituales”.	500
15.3.2. Escala “Historias incompletas” Pregunta 1.	553
15.4. Cluster, análisis de conglomerados de k-medias.....	567
15.4.1. Solución de los grupos a: pertenencia a conglomerados según respuesta escala Historias- Pregunta 2.....	571
15.4.2. Solución de los grupos b: pertenencia a conglomerados según respuesta escala Historias- Pregunta 2.....	595
15.4.3. Relación perfiles EEF en Escala 2- Pregunta 1 (nivel identificación) y Pregunta 2 (respuesta).....	630
C. CONCLUSIONES FINALES.	645
Conclusiones.....	647
Cuestionario EVALEF definitivo.....	657
Limitaciones	659
Líneas futuras de investigación	663
Bibliografía.....	671

Índice de cuadros.

Cuadro 1. Aportaciones de organismos Nacionales e Internacionales en torno a la Familia.....	39
Cuadro 2. Algunas definiciones de familia desde distintas orientaciones teóricas	52
Cuadro 3. Diversidad de formas familiares	53
Cuadro 4. Modelos de familias más comunes en España.....	53
Cuadro 5. Indicadores de cambios en las familias europeas	54
Cuadro 6. Funciones de la familia relevantes para el bienestar de sus integrantes	62
Cuadro 7. Conceptos y definiciones próximas a Estilos Educativos Familiares.....	66
Cuadro 8. Términos más utilizados para identificar el constructo (EEF)	70
Cuadro 9. Terminología utilizada próxima al constructo (EEF) -años de publicación..	72
Cuadro 10. Descripción de los ítems verticales de la Tabla 2.....	75
Cuadro 11. Descripción de los ítems horizontales de la Tabla 2.....	76
Cuadro 12. Autores y sus investigaciones que aportan dimensiones sobre EEF	84
Cuadro 13. Autores y dimensiones sobre EEF	88
Cuadro 14. Estilos Educativos Familiares y colores asignados	96
Cuadro 15. Clasificación y términos de estilos educativos según diferentes autores.....	98
Cuadro 16 .Definición del EEF Autoritario y consecuencias en sus hijos/as.....	113
Cuadro 17. Definición del EEF Permisivo y consecuencias en sus hijos/as.	114
Cuadro 18. Definición del EEF Democrático y consecuencias en sus hijos/as.....	115

Cuadro 19. Definición del EEF Sobreprotector y consecuencias en sus hijos/as.....	115
Cuadro 20. Definición del EEF Integral y consecuencias en sus hijos/as.....	116
Cuadro 21. Definición del EEF Negligente y consecuencias en sus hijos/as.....	117
Cuadro 22. Definición de los EEF de la escala EVALEF.....	118
Cuadro 23. Síntesis de instrumentos que recogen un análisis de los EEF	188
Cuadro 24. Dimensiones de análisis del contexto familiar físicas, sociodemográficas y organizacionales	230
Cuadro 25. Síntesis de instrumentos y técnicas evaluativas (Jornet, 2007)	233
Cuadro 26. Criterios y recomendaciones a considerar en cuanto al proceso de juicio para aportar Credibilidad a los EE.....	265
Cuadro 27. Recopilación de aportaciones de jueces en cada una de las partes del instrumento.	317
Cuadro 28. Ítems del borrador 0, observación sobre las modificaciones, el EEF con el que se asocia y resultado final plasmado en el Borrador 1	343
Cuadro 29. Publicaciones EVALEF (2012-2015).....	656
Cuadro 30. TFG y TFM dirigidos sobre la temática de EEF de 2012 al 2015.....	656

Índice de tablas.

Tabla 1. Principales indicadores 2013	57
Tabla 2. Frecuencias de las palabras claves utilizadas en las definiciones próximas al constructo (EEF).....	74
Tabla 3. Términos utilizados para definir los estilos educativos según diferentes autores	104
Tabla 4. Instrumentos de evaluación de estilos educativos familiares según administrador y tipo de instrumento	192
Tabla 5. Muestra de familias utilizada en el estudio analizando su provincia.	282
Tabla 6. Grupo de participantes de familias utilizada en el estudio analizando la localidad del centro.....	282
Tabla 7. Curso del alumno.....	285
Tabla 8. Grupo de participantes de familias utilizada en el estudio analizando el tipo de centro.	286
Tabla 9. Edad del niño o de la niña.(A01).....	287
Tabla 10. Número de hermanos del niño/a.(A02)	288
Tabla 11. Lugar que ocupa entre ellos (1º, 2º,..etc.) [A03]	289
Tabla 12. Procedencia [A09]	292
Tabla 13. ¿Quiénes viven en el domicilio familiar? Tabla completa en el anexo...[A11]	293
Tabla 14. Máximo nivel de estudios realizado [A12]	295
Tabla 15. ¿Cuál es su situación laboral actualmente? [A13].....	295
Tabla 16. Profesión actual [A14].....	297
Tabla 17. La vivienda en la que vive es de su propiedad [A18].....	298
Tabla 18. La vivienda en la que vive es alquilada [A19]	298

Tabla 19 La vivienda en la que vive es compartida [A20].....	299
Tabla 20. La vivienda en la que viven es... [A21].....	299
Tabla 21. ¿Tiene segunda vivienda? [A21].....	300
Tabla 22. La segunda vivienda ¿Es de su propiedad? [A22].....	300
Tabla 23. La segunda vivienda ¿Es alquilada? [A23]	300
Tabla 24. La segunda vivienda es... [A24]	301
Tabla 25. ¿Cuántos ordenadores que estén funcionando tienen en casa? [A25].....	301
Tabla 26. ¿Tienen conexión a Internet? [A26].....	302
Tabla 27. ¿Tiene aire acondicionado en casa? [A27].....	302
Tabla 28. ¿Tiene lavavajillas en casa? [A28].....	303
Tabla 29. ¿Hay libros en su casa además de los que el niño/ la niña tiene para el colegio? [A29].....	303
Tabla 30. ¿Cuántos libros hay en casa aproximadamente? [A30].....	304
Tabla 31. ¿El niño/ la niña tiene libros en su habitación además de los del colegio? [A31].....	304
Tabla 32. Entre semana, ¿dónde come el niño / la niña habitualmente? [B01].....	305
Tabla 33. Teniendo en cuenta sus circunstancias actuales, ¿Quién cree Usted que tiene, fundamentalmente, la responsabilidad de la educación del niño/ la niña? [B03].....	306
Tabla 34. ¿Con qué frecuencia suele hablar de las cosas del colegio con el niño/ con la niña? [B07]	306
Tabla 35. ¿Hasta qué nivel le gustaría como mínimo que estudie el niño/ la niña? Espera que al menos curse... [B09]	308
Tabla 36. ¿Está Usted satisfecho/a con los resultados de estudios del niño/ la niña? [B10].....	309
Tabla 37. ¿Está Usted satisfecho/a con el tiempo que le dedica al niño/ la niña? [B11]	309

Tabla 38. Hábitos familiares diarios.....	374
Tabla 39. Horarios y hábitos.....	375
Tabla 40. Actividades de tiempo libre en familia.....	376
Tabla 41. Hábitos familiares- sociabilidad.....	377
Tabla 42. Relación entre EEF y estudiar.....	378
Tabla 43. Relación entre EEF y aprobar.....	380
Tabla 44. Relación entre EEF y Compartir tareas de la casa.....	381
Tabla 45. Relación entre EEF y Cumplir normas.....	382
Tabla 46. Comportamientos habituales. EEF Autoritario.....	383
Tabla 47. Comportamientos habituales. EEF Democrático.....	384
Tabla 48. Comportamientos habituales. EEF Permisivo.....	384
Tabla 49. Comportamientos habituales. EEF Sobreprotector.....	384
Tabla 50. Comportamientos habituales. EEF Integral.....	385
Tabla 51. EEF: colores asignados y número de la Historia diseñada para identificar cada uno.....	387
Tabla 52. Análisis de todos los EEF e Historias observando los porcentajes de aciertos y fallos de cada una.....	408
Tabla 53. Total de historias identificadas correctamente.....	411
Tabla 54. Número de padres que han contestado a la pregunta 1 en cada una de las historias.....	413
Tabla 55. Número de padres que contestan a historias.....	451
Tabla 56. Número de padres que contestan.....	452
Tabla 57. Estadísticas de la escala.....	454
Tabla 58. Resumen de procesamiento de casos.....	455

Tabla 59. Estadísticas de fiabilidad.	455
Tabla 60. Estadísticas de elemento.	455
Tabla 61. Correlación entre elementos.	457
Tabla 62. Estadísticas de elemento de resumen.	460
Tabla 63. Estadísticas de total de elemento.	460
Tabla 64. Síntesis de las puntuaciones de las cinco subescalas que componen la Escala de Comportamientos Habituales.	462
Tabla 65. EEF Autoritario: Estadísticos de la escala.	462
Tabla 66. EEF Autoritario: Estadísticos de los elementos.	463
Tabla 67. EEF Autoritario: Matriz de Correlaciones entre los elementos.	463
Tabla 68. EEF Autoritario: Estadísticos descriptivos.	464
Tabla 69. EEF Autoritario: Resumen del procesamiento de los casos.	464
Tabla 70. EEF Autoritario: Estadísticos de resumen de los elementos.	464
Tabla 71. EEF Autoritario: Estadísticos total-elemento.	465
Tabla 72. EEF Democrático: Estadísticos de la escala.	465
Tabla 73. EEF Democrático: Estadísticos de los elementos.	466
Tabla 74. EEF Democrático: Matriz de correlaciones inter-elementos.	466
Tabla 75. EEF Democrático: Estadísticos descriptivos.	467
Tabla 76. EEF Democrático: Estadísticos de resumen de los elementos.	467
Tabla 77. EEF Democrático: Estadísticos total-elemento.	468
Tabla 78. EEF Permisivo: Estadísticos de la escala.	468
Tabla 79. EEF Permisivo: Estadísticos de los elementos.	469
Tabla 80. EEF Permisivo Matriz de correlaciones entre los elementos.	469

Tabla 81. EEF Permisivo: Estadísticos descriptivos.	470
Tabla 82. EEF Permisivo: Estadísticos de resumen de los elementos.	471
Tabla 83. EEF Permisivo: Estadísticos total-elemento.	471
Tabla 84. EEF Sobreprotector: Estadísticos de la escala.....	472
Tabla 85. EEF Sobreprotector: Estadísticos de los elementos.	472
Tabla 86. EEF Sobreprotector: Matriz de correlaciones inter-elementos.	473
Tabla 87. EEF Sobreprotector: Estadísticos descriptivos.....	473
Tabla 88. EEF Sobreprotector: Estadísticos de resumen de los elementos.....	474
Tabla 89. EEF Sobreprotector: Estadísticos total-elemento.....	475
Tabla 90. EEF Integral: Estadísticos de la escala.....	475
Tabla 91. EEF Integral: Estadísticos de los elementos.....	476
Tabla 92. EEF Integral: Matriz de correlaciones inter-elementos.....	476
Tabla 93. EEF Integral: Estadísticos descriptivos.....	477
Tabla 94. EEF Integral: Estadísticos de resumen de los elementos.	478
Tabla 95. EEF Integral: Estadísticos total-elemento.	478
Tabla 96. Síntesis de las puntuaciones de los cuatro bloques.	480
Tabla 97. Tarea Estudiar: Estadísticos de elemento.....	480
Tabla 98. Tarea Estudiar: Correlaciones entre EEF.	481
Tabla 99. Tarea Estudiar: Estadísticas de elemento de resumen.....	481
Tabla 100. Tarea Estudiar Estadísticas de total de elemento.	482
Tabla 101. Tarea Estudiar: Estadísticas de escala.....	482
Tabla 102. Tarea Aprobar: Estadísticas de elemento.....	483
Tabla 103. Tarea Aprobar: Correlación entre elementos.	483

Tabla 104. Tarea Aprobar: Estadísticas de elemento de resumen.....	484
Tabla 105. Tarea Aprobar: Estadísticas de total de elemento.	484
Tabla 106. Tarea Aprobar: Estadísticas de escala.	484
Tabla 107. Tareas del Hogar: Estadísticas de elemento.	485
Tabla 108. Tareas del hogar: Correlación entre elementos.	486
Tabla 109. Tareas del hogar: Estadísticas de elemento de resumen.....	486
Tabla 110. Tareas del hogar Estadísticas de total de elemento.	486
Tabla 111. Tareas del hogar: Estadísticas de escala.	487
Tabla 112. Tarea Normas: Estadísticas de elemento.	487
Tabla 113. Tarea normas: Correlación entre elementos.	488
Tabla 114. Tarea normas: Estadísticas de fiabilidad.	488
Tabla 115. Tarea normas: Estadísticas de elemento de resumen.	488
Tabla 116. Tarea normas: Estadísticas de total de elemento.	489
Tabla 117. Ítems con funcionamiento inadecuado.	489
Tabla 118. Resumen de procesamiento de casos.....	491
Tabla 119. Estadísticas de elemento.....	491
Tabla 120. Estadísticas de fiabilidad.	493
Tabla 121. Correlación entre elementos	495
Tabla 122. Estadísticas de elemento de resumen	497
Tabla 123. Estadísticas de total de elemento.....	498
Tabla 124. Estadísticas de escala.....	499
Tabla 125. Sumario de elementos.....	503

Tabla 126. Estadísticos de elemento. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Autoritario.	506
Tabla 127. Sumario de elementos. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Democrático.	514
Tabla 128. Estadísticos de elementos. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Democrático.	517
Tabla 129. Sumario de elementos. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Permisivo.....	524
Tabla 130. Estadísticos de elementos. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Permisivo.....	527
Tabla 131. Sumario de elementos. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.	534
Tabla 132. Estadísticos de elementos. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.	537
Tabla 133. Sumario de elementos. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Integral.....	544
Tabla 134. Estadísticos de elemento. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.	546
Tabla 135. Estadísticos generales historias.	554
Tabla 136. Ajuste de ítems.	560
Tabla 137. Centros de los conglomerados finales 2.	572
Tabla 138. Número de casos en cada conglomerado 2.....	572
Tabla 139. ANOVA Conglomerado 2.....	573
Tabla 140. Centros iniciales de los conglomerados 3.	574
Tabla 141. Número de casos en cada conglomerado 3.....	575
Tabla 142. ANOVA Conglomerado 3.....	575
Tabla 143. Centros iniciales de los conglomerados 4 y pregunta 2.	577

Tabla 144. Número de casos en cada conglomerado 4.....	577
Tabla 145. ANOVA Conglomerado 4.....	578
Tabla 146. Centros iniciales de los conglomerados 5.	580
Tabla 147. Número de casos en cada conglomerado 5.....	580
Tabla 148. ANOVA Conglomerado 5.....	580
Tabla 149. Centros iniciales de los conglomerados 6.	582
Tabla 150. Número de casos en cada conglomerado 6.....	582
Tabla 151. ANOVA Conglomerado 6.....	583
Tabla 152. Centros iniciales de los conglomerados 7.	585
Tabla 153. Número de casos en cada conglomerado 7.....	585
Tabla 154. ANOVA Conglomerado 7.....	586
Tabla 155. Centros iniciales de los conglomerados 8.	588
Tabla 156. Número de casos en cada conglomerado 8.....	588
Tabla 157. ANOVA Conglomerado 8.....	589
Tabla 158. Centros iniciales de los conglomerados 9.	591
Tabla 159. Número de casos en cada conglomerado 9.....	591
Tabla 160. ANOVA Conglomerado 9.....	592
Tabla 161. Centros de los conglomerados finales 2.	596
Tabla 162. Número de casos en cada conglomerado 2.....	596
Tabla 163. ANOVA Conglomerado 2.....	597
Tabla 164. Centros de los conglomerados finales 3.	598
Tabla 165. Número de casos en cada conglomerado 3.....	599
Tabla 166. ANOVA Conglomerado 3.....	599

Tabla 167. Centros de los conglomerados finales 4.	601
Tabla 168. Número de casos en cada conglomerado 4.....	602
Tabla 169. ANOVA Conglomerado 4.....	602
Tabla 170. Centros de los conglomerados finales.	604
Tabla 171. Número de casos en cada conglomerado 5.....	605
Tabla 172. ANOVA Conglomerado 5.....	605
Tabla 173. Centros de los conglomerados finales 6	608
Tabla 174. Número de casos en cada conglomerado 6.....	608
Tabla 175. ANOVA Conglomerado 6.....	608
Tabla 176. Centros de los conglomerados finales 7.	611
Tabla 177. Número de casos en cada conglomerado 7.....	611
Tabla 178. ANOVA Conglomerado 7.....	612
Tabla 179. Centros de los conglomerados finales 8.	614
Tabla 180. Número de casos en cada conglomerado 8.....	614
Tabla 181. ANOVA Conglomerado 8.....	615
Tabla 182. Centros de los conglomerados finales 9.	617
Tabla 183. Número de casos en cada conglomerado 9.....	618
Tabla 184. ANOVA Conglomerado 9.....	618
Tabla 185. Centros de los conglomerados finales 9.	621
Tabla 186. Número de casos en cada conglomerado 9.....	621
Tabla 187. ANOVA Conglomerado 9.....	622
Tabla 188. Grupos homogéneos. N ^o de casos en cada conglomerado.	624
Tabla 189. Grupos homogéneos. N ^o de casos en cada conglomerado.	624

Tabla 190. Grupos homogéneos. N° de casos en cada conglomerado.	625
Tabla 191. Grupos homogéneos. N° de casos en cada conglomerado.	626
Tabla 192. Grupos residuales. N° de casos en cada conglomerado.....	626
Tabla 193. Grupos residuales. N° de casos en cada conglomerado.....	627
Tabla 194. Grupos residuales. N° de casos en cada conglomerado.....	627
Tabla 195. Grupos residuales. N° de casos en cada conglomerado.....	628
Tabla 196.1 Grupos residuales. N° de casos en cada conglomerado.....	628
Tabla 197. N° de Conglomerado en cada Grupo.	629
Tabla 198. Resumen grupos homogéneos y grupos residuales.	630
Tabla 199. Conglomerado 2.	631
Tabla 200. Conglomerado 3.	632
Tabla 201. Conglomerado 4.	633
Tabla 202. Conglomerado 5.	634
Tabla 203. Conglomerado 6.	635
Tabla 204. Conglomerado 7.	636
Tabla 205. Conglomerado 8.	636
Tabla 206. Conglomerado 9.	638
Tabla 207. Conglomerado 10.	640
Tabla 208. Síntesis de asociación entre perfiles y niveles de ejecución en la Escala 2 Pregunta 1.	642
Tabla 209. N° total de grupos con puntuaciones en nivel Alto Medio (2-3) identificados por características y conglomerados.....	643
Tabla 210. Estudio de fiabilidad mediante TCT para la Escala de Comportamientos Habituales. Análisis global y para las subescalas por EEF.	651

Tabla 211. Estudio de fiabilidad mediante TCT para la Escala de Comportamientos
Habituales. Análisis por tareas. 653

Índice de figuras.

Figura 1: Gem Educo-Líneas de investigación (2016-2015)	37
Figura 2: Esquema sobre el proceso de fundamentación e investigación.	43
Figura 3: Tipos de Familia desde el concepto de educación del menor Fuente: elaboración propia. A partir de Cánovas y Sahuquillo (2014) p. 258-260.....	56
Figura 4. Tipos de hogar en 2013 en porcentajes.	58
Figura 5: Hogares según número de miembros.	59
Figura 6. Hogares formados por un núcleo familiar (%).	59
Figura 7. Hogares formados por un núcleo familiar con hijos menores de 25 años.	60
Figura 8. Hogares formados por un núcleo familiar con hijos menores de 25 años (%)	60
Figura 9. Hogares formados por un núcleo según sus hijos (millones) 2013.....	61
Figura 10. Prevalencia de los términos próximos al constructo EEF en el tiempo.	73
Figura 11 Palabras clave utilizadas en las definiciones próximas al constructo figura (EEF)	78
Figura 12 Representación de los términos utilizados por autores semejantes al estilo autoritario	107
Figura 13: Representación de los términos utilizados por diferentes autores semejantes al estilo Permisivo.	107
Figura 14: Representación de los términos utilizados por diferentes autores semejantes al estilo democrático.	108
Figura 15: Representación de los términos utilizados por diferentes autores semejantes al estilo sobreprotector.....	109
Figura 16: Representación de los términos utilizados por diferentes autores semejantes al estilo integral.	111
Figura 17: Representación de los términos utilizados por diferentes autores semejantes al estilo Negligente.	112

Figura 18: Cuestionario para Familias.	236
Figura 19: Escala para familias I Parte.	242
Figura 20: Escala para familias II parte.....	245
Figura 21: Historias incompletas.....	252
Figura 22: Instrucciones del cuestionario de validación.	271
Figura 23: Instrucciones validación de la escala.	272
Figura 24: Recogida de información validación. Cuestionario de contexto.....	273
Figura 25: Instrucciones cuestionario de validación 2.	274
Figura 26: Instrucciones de Validación Cuestionario 2 (Primera Parte).....	275
Figura 27: Instrucciones de Validación Cuestionario 2 (Segunda Parte).....	276
Figura 28: Grupo de participantes de familias utilizada en el estudio analizando el tipo de localidad.....	284
Figura 29: Edad del adulto (padre, tutor legal, etc.) [A07] en porcentajes	290
Figura 30: Relación con el niño/ la niña (madre, padre, abuela, etc.) [A08] y Relación con el niño/ la niña - en el caso de no ser ninguna de las anteriores, describir.	291
Figura 31: ¿Desde qué año vive aquí? [A10]	292
Figura 32: El nivel de ingresos netos, personal, aproximadamente al mes [A17]	297
Figura 33: ¿Quién realiza habitualmente el seguimiento de las tareas del colegio del niño/ de la niña? [B08]	307
Figura 34: Proporción de aciertos y fallos en relación con las historias y los EEF.	409
Figura 35: Porcentaje de aciertos de las historias y los EEF.	410
Figura 36: Porcentaje de Padres.	412
Figura 37: Relación historias y EEF elegido en la Pregunta 2, en portentaje.	430
Figura 38: Porcentaje respuestas Historia 1.	431

Figura 39: Porcentajes respuestas historia 2.....	433
Figura 40: Porcentajes respuestas historia 3.....	434
Figura 41: Porcentajes respuestas historia 4.....	435
Figura 42: Porcentajes respuestas historia 5.....	437
Figura 43: Porcentajes respuestas historia 6.....	438
Figura 44: Porcentajes respuestas historia 7.....	439
Figura 45: Porcentajes respuestas historia 8.....	440
Figura 46: Porcentajes respuestas historia 9.....	441
Figura 47: Porcentajes respuestas historia 10.....	443
Figura 48: Porcentajes respuestas historia 11.....	444
Figura 49: Porcentajes respuestas historia 12.....	445
Figura 50: Porcentajes respuestas historia 13.....	446
Figura 51: Porcentajes respuestas historia 14.....	447
Figura 52: Porcentajes respuestas historia 15.....	449
Figura 53: Relación EEF e Historias Pregunta 1.....	450
Figura 54: Número de padres que contestan a historias.....	452
Figura 55 Mapa de Wright. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Autoritario.....	510
Figura 56: Ajuste real del ítem. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Autoritario Fuente: elaboración propia.....	511
Figura 57: Probabilidades de las categorías. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Autoritario.....	512
Figura 58: Información que recoge la Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Autoritario. Fuente: elaboración propia.....	513

Figura 59 Mapa de Wright Escala Comportamientos Habituales Subescala EEF Democrático-.....	520
Figura 60: Ajuste real del ítem. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Democrático.....	521
Figura 61: Probabilidades de las categorías. Escala. de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Democrático	522
Figura 62: Información que recoge la Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Democrático.	523
Figura 63 Mapa de Wright. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Permisivo.....	530
Figura 64: Ajuste real del ítem. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Permisivo	531
Figura 65: Probabilidades de las categorías. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Permisivo.....	532
Figura 66: Información que recoge la escala. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Permisivo.....	533
Figura 67: Mapa de Wright de la Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.	540
Figura 68: Ajuste real del ítem. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.	541
Figura 69: Probabilidades de las categorías. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.	542
Figura 70: Información que recoge la escala. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.	543
Figura 71 Mapa de Wright. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.	550
Figura 72: Ajuste real del ítem. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.	551
Figura 73: Probabilidades de la categoría. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.	552

Figura 74: Información que recoge la escala. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.	553
Figura 75 Mapa de Wright historias	559
Figura 76: Probabilidad de las categorías de respuesta.	562
Figura 77: Ajuste al modelo.	565
Figura 78: Información que recoge la escala.	566
Figura 79 Conglomerados 2 y EEF.	573
Figura 80 Conglomerado 3 pregunta 2 EEF.	576
Figura 81 Conglomerado 4 pregunta 2 EEF.	578
Figura 82 Conglomerado 5 pregunta 2 EEF.	581
Figura 83 Conglomerado 6 pregunta 2 y EEF.	583
Figura 84 Conglomerado 7 pregunta 2 y EEF.	586
Figura 85: Conglomerado 8 Pregunta 2 y EEF.	589
Figura 86 Conglomerado 9, pregunta 2 y EEF.	592
Figura 87 perfiles conglomerado 2.	597
Figura 88 perfiles conglomerado 3.	600
Figura 89: Perfiles conglomerado 4.	603
Figura 90 perfiles conglomerado 5.	606
Figura 91: perfiles conglomerado 6.	609
Figura 92 perfiles conglomerado 7.	612
Figura 93: perfiles conglomerado 8.	615
Figura 94 perfiles conglomerado 9.	619
Figura 95: perfiles conglomerado 9.	622

Índice anexos.

Anexo 1. Clasificación, términos y definiciones de estilos educativos según diferentes autores.

Anexo 2. Registro de actas- trabajo Tesis Doctoral.

Anexo 3. Primera propuesta listado jueces.

Anexo 4. Listado de jueces 1 reunión marzo 2013.

Anexo 5. Acta reunión 26 de marzo de 2013.

Anexo 6. Presentación- estilos educativos manual.

Anexo 7. Material para validación escala- Definición de EEf.

Anexo 8. Orientaciones para expertos- 1º proceso validación.

Anexo 9. Carta para reunión 9 de abril de 2013.

Anexo 10- Apuntes reunión 9 de abril de 2013.

Anexo 11. 1º parte de la escala- aportaciones de los jueces.

Anexo 12. 2º escala (1º parte) - aportaciones jueces.

Anexo 13. 2º escala (2º parte)- aportaciones jueces.

Anexo 14. Grupo Palencia- aportaciones proceso de validación.

Anexo 15. Aplicación por edad.

Anexo 16. Aplicación a grupo piloto familias.

Anexo 17. Revisiones grupo Gem-Educo.

Anexo 18. Borrador 1 EVALEF.

Anexo 19. Presentación al grupo de Palencia.

Anexo 20. Informe Palencia EVALEF.

Anexo 21. Impacto Social.

Anexo 22. Borrador 0 EVALEF.

Anexo 23. Todas las aportaciones de todos los jueces por partes de la escala.

Anexo 24. Datos características de la muestra.

Anexo 25. Carta director centro- información proyecto.

Anexo 26- Autorización y consentimiento Director del Centro Educativo.

Anexo 27. Datos personales participantes del Centro Educativo.

Anexo 28. Cuestionario tutores 1.

Anexo 29. Datos identificación Centro Educativo.

Anexo 30. Circular informativa para padres.

Anexo 31. Certificado colaboración alumnos.

Anexo 32. Certificado padres y madres.

Anexo 33. Certificado participación proceso validación.

Anexo 34. Mapa de procesos registro información y documentación.

Anexo 35- EVALEF-variables y datos.

Anexo 36. Cluster historias totales grupo a.

Anexo 37. Cluster historias totales grupo b.

Anexo 38. Ji2 nivel de acierto en H1 y elección en H2.

Anexo 39. Ítems susceptibles de revisión.

Anexo 40. Borrador 1 con modificaciones.

Anexo 41. EVALEF Versión A. Diagnóstico e intervención.

Anexo 42. EVALEF Versión B. Investigación.

Anexo 43. EVALEF Definitivo.

Introducción.

0. Introducción.

«La educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente» (Rich, 2002, p.53).

Desde el comienzo de la humanidad, las personas surgimos y crecemos en el núcleo de una familia, que por circunstancias puede variar en número y características de sus componentes. Dentro de la misma existen unas formas de relación basadas en la educación e interacción de sus miembros. La presente tesis doctoral, a través de un diseño de investigación, intenta diseñar y validar un instrumento para evaluar los Estilos Educativos Familiares (EEF, de aquí en adelante).

El trabajo se enmarca dentro del Grupo Gem-Educo (<http://www.uv.es/gem/gemeduco/presentacion.wiki>) por la participación activa como miembro en el mismo. El Grupo Gem-Educo, perteneciente al Área de Medición Educativa de la Universidad de Valencia, tiene como compromiso principal evaluar el hecho educativo (sea en los Sistemas, las Instituciones, o los Programas) desde una posición que privilegie el derecho de todos y todas a una educación de calidad. Es decir, integrando la inclusividad como base para el logro de la excelencia.

De todos los proyectos de investigación llevados a cabo por el grupo, se procede a detallar los fundamentales en este trabajo con la finalidad de ubicar al lector en el trascurso de los acontecimientos, así como su justificación y sentido.

El origen de esta línea de investigación se sitúa en un primer momento en los proyectos AVACO y MAVACO. El Proyecto AVACO: Análisis de Variables de Contexto: Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos (Proyecto AVACO, I+D+I, 2006-2008. Código SEJ 2005-05 923 - financiado por el MICINN), tiene su continuación en el tema de Evaluación de Sistemas Educativos en el Proyecto Modelos de Análisis de Variables de Contexto (Proyecto MAVACO, I+D+I. 2009-2012. Código EDU 2009-13485 -asimismo financiado por el MICINN).

En ambos casos, ha actuado como investigador principal J. M. Jornet, y la Universitat de València ha sido la coordinadora de la red de universidades (Universidad Complutense, Universidad del País Vasco, Universidad de Cádiz, Universidad de Málaga, Universidad de Navarra, Universidad de Castilla La Mancha, Universitat Jaume I y Universidad Autónoma de Barcelona), que han dado respuesta a ambos proyectos.

Las evaluaciones de sistemas educativos tienen como característica más frecuente el hecho de que se centran en la evaluación de lo que aprenden los alumnos (variables de producto). Normalmente, su falta de utilidad está relacionada con la escasa atención que se da en la evaluación a las variables de entrada, proceso y contexto. Estas últimas variables se miden a partir de los llamados cuestionarios de contexto.

Durante el proyecto AVACO, se diseñaron cuestionarios de contexto basados en mediciones precisas de las variables que cada audiencia podía evaluar (profesores, alumnos, familias, directores escolares, inspectores escolares y especialistas en diversidad –orientadores o psicopedagogos) y en el proyecto MAVACO se llevó a cabo un proceso de investigación evaluativa dirigido a diseñar un modelo de análisis de la calidad educativa, basado en un sistema de cuestionarios de contexto optimizado a nivel métrico, que permitiera mejorar la utilidad de las evaluaciones de sistemas.

La pretensión era poder mejorar el modo en que se realizan dichas evaluaciones y se utiliza la información. Por lo tanto, una de las líneas de trabajo propuesta fue el diseño de un instrumento de evaluación de la familia y su participación en el proceso educativo y escolar de los hijos, para integrarlo en la Evaluación de Sistemas Educativos.

De esta forma, se demuestra que se en ambos proyectos se participa desde la intención de desarrollar instrumentos que permitan medir variables de contexto para completar los estudios de evaluación de los sistemas educativos. Según Jornet, Such y Perales, *“las evaluaciones de sistemas educativos, sean las que se realizan en cada país o las que se desarrollan a nivel internacional (como, por ejemplo, los proyectos PISA, TIMSS, PIRLS...) se han convertido en una línea de investigación y análisis de gran relieve, con amplia repercusión social y con capacidad de influencia en las políticas educativas a nivel local, nacional e internacional”* (2012, p. 89).

La apertura de la línea de investigación para evaluar la implicación de la familia en el desarrollo educativo y escolar de los hijos, pone en evidencia la necesidad de profundizar en el estudio de un constructo implicado mucho más concreto: los EEF.

Así, la línea de investigación iniciada por estos proyectos y donde se sitúa la presente tesis doctoral, es en el Proyecto EVALEF, “Validación de un instrumento de evaluación de estilos educativos familiares y establecimiento de lineamientos para el diseño de programas de intervención con familias” (financiado en el Plan Nacional de I+D+I, Referencia EDU2011-29467, dirigido por M. J. Perales). El proyecto parte de la metodología desarrollada en AVACO Y MAVACO para desarrollar la escala de EEF y como constructo central se propone definirlos (EEF). Se pretende que el instrumento pueda ser utilizado (cuando esté validado) por orientadores dentro de los centros, por especialistas del ámbito de la familia o por los equipos de evaluación de los Sistemas Educativos para recoger información sobre los EEF y su influencia en el rendimiento escolar de sus hijos u otras variables que se consideren (por ejemplo: violencia filio-parental, bulling,...). A modo de síntesis, se adjunta una figura explicativa de la progresión temporal de los diferentes proyectos.

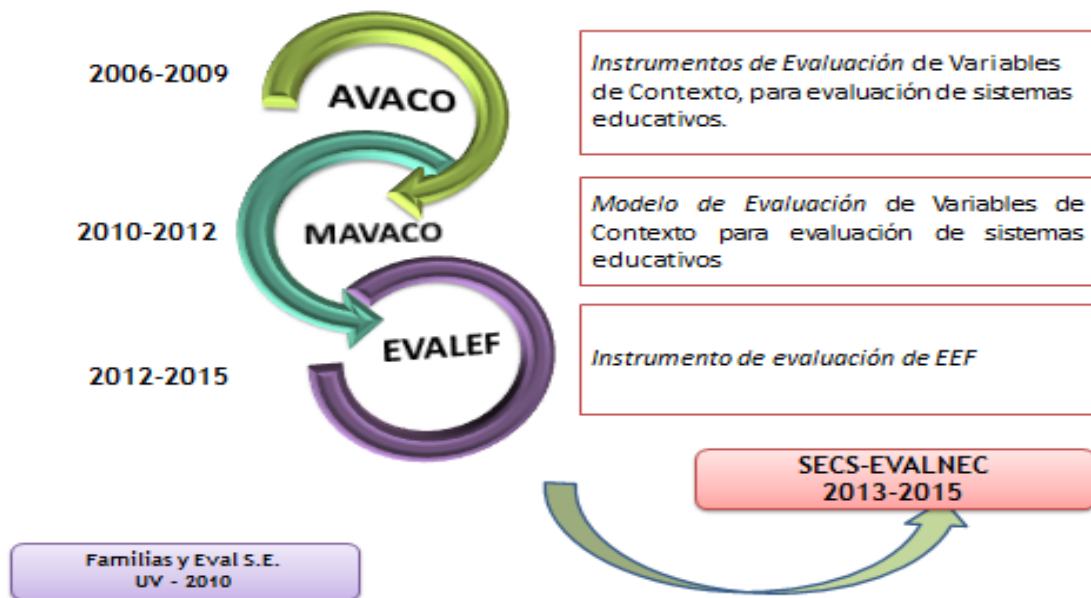


Figura 1: Gem Educo-Líneas de investigación (2016-2015)

Fuente: elaboración propia.

En este proyecto de “Validación de un instrumento de evaluación de estilos educativos familiares y establecimiento de lineamientos para el diseño de programas de intervención con familias” (EVALEF, de aquí en adelante) se destaca que la importancia sobre EEF es larga y prolija, y que la vez se ha consolidado como una línea de trabajo muy relevante para la intervención familiar.

Concretamente, la aportación de esta tesis doctoral a esta línea de trabajo se centra en el diseño y validación del instrumento nombrado anteriormente para identificar los estilos educativos de padres, madres u otros referentes educativos de las niñas y niños, partiendo de la clasificación de EEF que en el mismo trabajo se presenta.

En un segundo momento, y a partir de los resultados obtenidos tras su aplicación, en esta investigación se pretenden establecer conclusiones sobre el funcionamiento de la escala, para posteriormente y como miembro de grupo EVALEF, en líneas futuras de investigación, participar en el diseño de proyectos de intervención con familias, que partan de la identificación previa de sus estilos educativos más representativos (se contempla en el apartado de líneas futuras de investigación).

Actualmente, el proyecto se está llevando a cabo en colaboración con el Grupo de Evaluación y Medición de la Universitat de València (www.uv.es/gem/gemeduco), y el Campus de Palencia de la Universidad de Valladolid. En la Provincia de Palencia se ha podido colaborar gracias al apoyo institucional recibido tanto a nivel de Consejería de Educación de Castilla y León, como desde la Dirección Provincial de Palencia y, evidentemente, por los equipos directivos y educativos de los centros escolares de la provincia.

La línea de investigación seguida en el proyecto se basa en la idea de que el producto educativo no es consecuencia exclusiva de la acción de los sistemas educativos, sino que se deben valorar, además, los referentes socioculturales y socioeconómicos respecto a la adquisición de destrezas y habilidades de los alumnos.

El análisis del estado de la cuestión sobre el constructo de EEF realizado desde el equipo de investigación, puso de manifiesto que, pese a contar con instrumentos que abordaban este constructo, había dos elementos no resueltos adecuadamente: por un

lado, la gran evolución sociológica que la familia había experimentado en las últimas décadas y que no se veía reflejada en los instrumentos revisados, ya que utilizaban un modelo demasiado convencional; y, por otro, el sempiterno problema del sesgo debido a la deseabilidad social, especialmente patente en todas las pruebas de autoinforme disponibles para este constructo.

Es evidente que la el tema de la familia es un objetivo prioritario a nivel nacional e internacional. Para demostrar que el reconocimiento de las funciones de la familia y su protección social constituyen un derecho fundamental reconocido tanto a nivel nacional como internacional, a continuación y de forma resumida, se intenta plasmar las instituciones que lo reconocen y la importancia que le otorgan.

Cuadro 1

Aportaciones de organismos Nacionales e Internacionales en torno a la Familia

A NIVEL NACIONAL.		
Constitución Española (1978)	Artículo 9.	<i>“Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud...”</i>
	Artículo 27.3.	<i>“Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones.”</i>
	Artículo 39.1.	<i>“Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia. “</i>
PIAF (2015-2017). Plan integral de apoyo a la familia. MEC.		<i>“Dado que la familia es tanto un bien privado como social, el Gobierno considera necesario apoyarla como la mejor inversión para el futuro y adquiere el compromiso de aplicar una perspectiva familiar en todas las políticas públicas, de forma que las familias sean tenidas en cuenta de manera transversal en todos los ámbitos”</i>
A NIVEL INTERNACIONAL.		
Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU) (1978)		<i>“Los Estados reconocen que: Se debe conceder a la familia (...) la más amplia protección y asistencia posibles, especialmente para su constitución y mientras sea responsable del cuidado y la educación de los hijos a su cargo”</i>
Naciones Unidas (1994)	Resolución 44/82	Se proclama “Año internacional de la Familia” y se alude a la misma como la unidad básica de la sociedad.
Conferencia Mundial para el Desarrollo Social (1995)		Los líderes mundiales aceptaron por unanimidad que <i>“la familia es la unidad básica de la sociedad y como tal debe ser reforzada”</i> , y adoptaron el compromiso de perseguir la meta del pleno empleo en un contexto de reconocimiento del papel fundamental del trabajo en la plenitud de la persona en la sociedad. (Melé, 2004, p. 117).

A NIVEL INTERNACIONAL.

Carta de Derechos del a Unión Europea (2000)	Artículo 33.1	“Se garantiza la protección de la familia en los planos jurídico, económico y social”.
Declaración Universal de los Derechos Humanos (2003)	Artículo 16.3	“La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.”
Resolución de la ONU (2015)		“Urge a los Estados (...) a proporcionar a la familia, como grupo social y natural fundamental, la protección y asistencia efectivas (...) con medidas que incluyan: creación de políticas familiarmente responsables en apoyo de la familia y evaluación de dichas políticas y programas por su impacto en el bienestar de la familia.”

Nota: Adaptado de Instituto de Política Familiar, IPF. (2016) Informe de evolución del familia en España 2016.

De esta manera, se evidencia que es un tema de interés social ayudar a las familias, destacando la importancia social de favorecer los dos valores universalmente reconocidos como son la familia y el trabajo, con el fin de favorecer a su vez la conciliación de la vida laboral y familiar (Pérez- Delgado, 1994).

Según Velásquez (2015), “La Familia como la máxima institución social, ha cambiado en su estructura, funcionamiento y ciclo vital. Es considerada como un sujeto prevalente de derechos y un nuevo actor social, a nivel nacional e internacional. En sus relaciones ecosistémicas, dinámicas, flexibles y adaptativas, es influenciada por los fenómenos socio-económicos, culturales y políticos del tercer milenio, que afectan todas la estructuras familiares, según su estrato socio-económico y condiciones” (p.307).

Así mismo, cada vez más toma mayor importancia el poder identificar los EEF en los procesos judiciales de asignación de custodia y en diferentes modelos de familia. Moral, Sospedra, Molero y Sabater (2012) dan gran importancia a la evaluación de los estilos educativos familiares de los adultos, miembros de familia acogedora externa como como indicador de buen pronóstico en el acogimiento familiar; Cánovas y Sahuquillo (2014) centran sus estudios en reflexionar y profundizar en el conocimiento de lo realidad educativa familiar en relación con el menor, teniendo el bienestar del mismo como prioridad.

Por lo tanto, con esta visión, se justifica la necesidad de trabajar y aunar esfuerzos en el ámbito de la investigación para poder conseguir entre todos el bienestar de la familia, en definitiva, de la sociedad.

Antes de proceder a la redacción de los objetivos de la presente tesis doctoral, se exponen a continuación los objetivos de EVALEF para facilitar la comprensión del sentido global del trabajo presentado.

Pues bien, de los cuatro objetivos generales del Proyecto, tan solo se verán desarrollados a continuación los tres primeros. El cuarto, tal y como se ha ido comentando, no se desarrollará en este momento, pero se considera como línea futura de investigación, por su sentido de continuidad con la línea de trabajo y como miembro del grupo Gem-Educo.

1. Definir los estilos educativos familiares de forma adecuada a los modelos familiares actuales.
2. Diseñar un instrumento fiable y válido
3. Desarrollar usos del instrumento que aporten evidencias de validación y que permitan iniciar estudios exploratorios sobre los EEF y otras variables.
4. Desarrollar estrategias de aplicación que permitan la mejora de los estilos educativos familiares.

Por lo tanto, situados desde el marco de los objetivos planteados para el proyecto EVALEF, los objetivos (generales y específicos) que se diseñan y se pretenden conseguir con la elaboración de la presente investigación, son los siguientes:

1. Realizar una revisión bibliográfica sobre los diferentes términos y definiciones que se han otorgado al concepto de EEF desde principios del siglo XX hasta la actualidad.

1.1. Analizar los diferentes términos que se han utilizado para referirse a EEF e identificar el término que se va a utilizar en esta investigación.

1.2. Analizar las diferentes definiciones que se han utilizado para el concepto y definir nuestro propio constructo de EEF.

1.3. Analizar las dimensiones clave utilizadas en la definición de los EEF a lo largo de la literatura especializada y a partir de ellas.

2. Realizar una revisión bibliográfica sobre las diferentes clasificaciones de los EEF desde principios de siglo XX hasta a la actualidad.

2.1. Analizar las diferentes tipologías y características según los autores que las proponen.

2.2. Aportar las definiciones a nuestra clasificación de EEF.

3. Identificar en la literatura especializada las variables asociadas a los EEF.

3.1. Analizar los estudios que asocian los EEF con otras variables.

3.2. Identificar las variables asociadas a los EEF más significativas.

4. Revisar y analizar las características de los instrumentos de medición de EEF, tanto de ámbito nacional como internacional.

4.1. Analizar los instrumentos sobre EEF atendiendo a diferentes criterios.

5. Diseñar y validar un instrumento de evaluación de EEF.

5.1. Diseñar el borrador del instrumento de evaluación de EEF.

5.2. Realizar un proceso de validación lógica del instrumento (jueces).

5.3. Realizar proceso de validación empírica del instrumento.

5.3.1. Descriptivos: estudio descriptivo del funcionamiento de la escala.

5.3.2. TCT y TRI: Propiedades métricas de la escala.

5.3.3. Cluster: evidencias de validez, análisis de perfiles.

El trabajo se distribuye en dos grandes bloques:

En un primer lugar el Marco Teórico, en el que se intenta desarrollar los cuatro primeros objetivos de forma progresiva, con una introducción y conclusión en cada uno de ellos.

Y después, un Marco Metodológico, en el que se lleva a cabo el objetivo general nº 5, exponiendo en el mismo todo el proceso de investigación a nivel metodológico llevado a cabo, tanto en el proceso de validación lógica como en el proceso de

validación empírica. En este bloque, se volverán a desglosar de forma más específica los objetivos más concretos que se pretenden conseguir.

A modo de conclusión, se puede observar la figura que se presenta a continuación con la información esquematizada de todo el proceso de fundamentación e investigación.

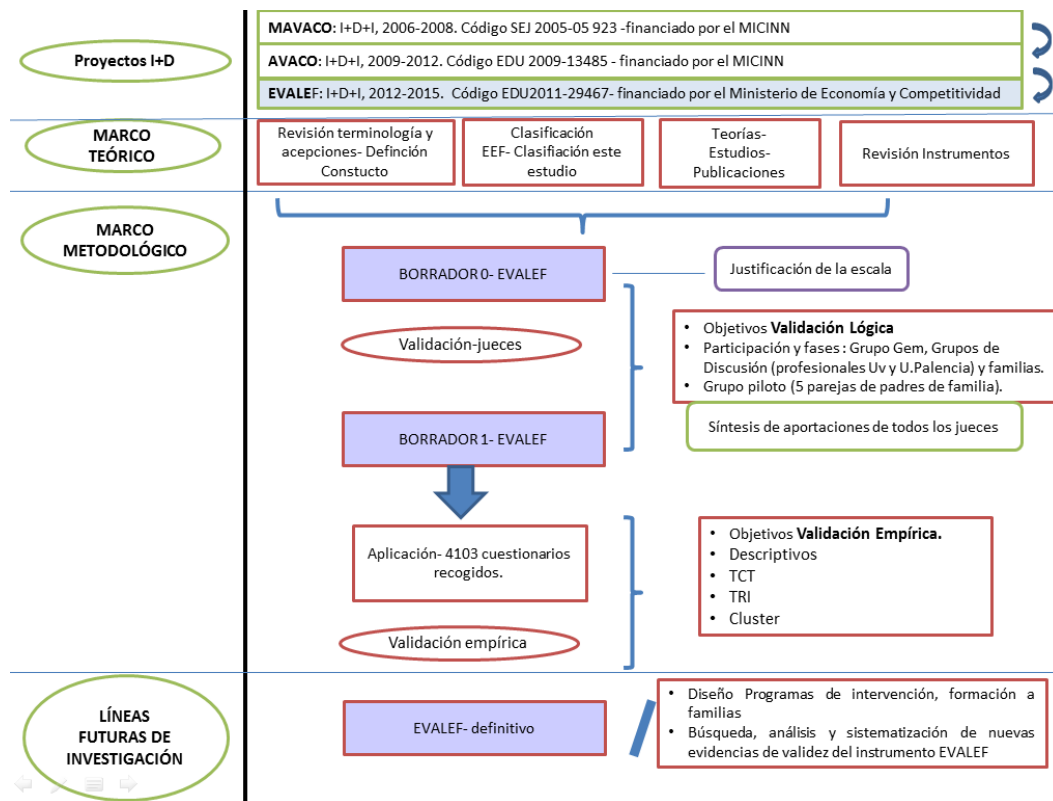


Figura 2: Esquema sobre el proceso de fundamentación e investigación.

Fuente: elaboración propia.

La búsqueda de información se ha realizado desde diversas disciplinas, principalmente desde la Psicología, Pedagogía y Sociología, ya que todas ellas abordan el tema de la familia y de los EEF desde diferentes visiones. La intención ha sido armonizar e ubicar la relación existente entre los diferentes estudios con perspectivas más teóricas para fundamentar el trabajo atendiendo a la multidisciplinariedad.

Para este propósito, además de buscadores usuales (como por ejemplo; Google y Google Académico), se han consultado principalmente las siguientes bases de documentación:

- Catálogo Online de Bibliotecas de la Universitat de València: OPAC,
- Base de datos de Educación: ERIC (The Education Resources Information Center),
- Catálogo de artículos de revistas sobre Ciencias Sociales y Humanidades: ISOC,
- Catálogo de fuentes monográficas de bibliotecas y centros del CSIC: CIRBIC-L,
- Catálogo de fuentes de revistas de bibliotecas y centros del CSIC: CIRBIC-R,
- Red de Bases de Datos de Información Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia: REDINED,
- Base de datos de la Agencia Española del ISBN,
- Catálogo de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE,
- Red de Bibliotecas Universitarias REBIUN y la base de datos de Dialnet (Universidad de Salamanca) y Trobes (Universitat de València).

La información analizada y seleccionada por su importancia como fundamento al presente trabajo, se intenta presentar de forma organizada y estructurada (principalmente en tablas, figuras y mapas conceptuales), ya que ha sido una tarea ardua y complicada distribuir y enlazar las distintas aportaciones obtenidas por la gran variedad de fuentes revisadas.

A pesar de aceptar las normas internacionales sobre lenguaje no- sexista, en el presente trabajo se ha optado por utilizar con mayor frecuencia el término genérico “padres” para referirnos a padres, madres y/o tutores legales. De modo similar, para evitar la reiteración, utilizamos también preferentemente el término genérico “hijos o niños” para designar tanto a hijos como hijas y niñas o niños.

Desde el principio de la investigación y presentación de las líneas de trabajo, ha sido una temática que se ha acogido con gran interés por parte de la comunidad investigadora y por parte de la comunidad educativa. El grupo de investigación, a partir de los resultados iniciales del trabajo ha realizado un total de cinco publicaciones tanto a nivel nacional como internacional y en diferentes formatos: revistas y participación en Congresos y Coloquios, que se podrán comprobar al final del presente trabajo en el apartado de conclusiones; así como también el total de TFG y TFM dirigidos con

alumnos procedentes de diferentes Titulaciones: Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía.

Para concluir, se recuerda que la finalidad de esta línea de investigación es el diseño de un instrumento fiable y válido que permita valorar el EEF ejercido por los padres. Durante todo el proceso se ha trabajado en grupos focales expertos en familias y educación; es decir, comités de expertos que aportan su juicio sobre los pasos específicos de definición del constructo y diseño de la escala.

Se adjunta un documento digitalizado con la información que se considera que debe ir adjuntada y referenciada (Anexo), por el sentir de evidenciar aportaciones que se han ido realizando y son relevantes en este estudio.

A. MARCO TEÓRICO.

Capítulo 1.

Concepto de familia

1. Concepto de familia.

La familia es y ha sido un tema abordado desde diferentes disciplinas como base de sus estudios y como objetivo de intervención.

La familia es nuestro núcleo principal de investigación, evidenciándose en el desarrollo de la introducción y el resto de capítulos del marco teórico y del metodológico. Como núcleo social, se encuentra en constante interacción entre sus miembros a la vez que se encuentra influenciada por las repercusiones externas provenientes de situaciones peculiares que se dan en la sociedad en la que convive.

Por este motivo, no podemos abordar el estudio de la familia sin ubicarlo en el territorio español (en el diseño del instrumento se justificará la necesidad de evaluar el contexto, para poder entender algunos comportamientos de la familia y diseñar estrategias de intervención específicas), además de tener en cuenta las diferentes tipologías que existen para poder realizar una aproximación en nuestro estudio desde una perspectiva real.

De todas las definiciones de familia otorgadas por diferentes autores a lo largo del tiempo, se descartan para nuestro análisis aquellas cuyas connotaciones y desajustes con la realidad social actual, son totalmente reveladores. Se trata por ejemplo de la aportada por Murdock (1941) que la define como “un grupo social caracterizado por una residencia en común, cooperación económica y reproducción. Incluye adultos de ambos sexos, de los que al menos dos mantienen una relación sexual socialmente aceptada, y uno o más hijos, propios o adoptados, de los adultos que cohabitan sexualmente” (citado en Taberner, 2012 p.93).

Aunque para definir el constructo se realiza en base a las definiciones, no se pueden obviar las definiciones de familia desde distintas orientaciones teóricas. A continuación, se exponen a través de un tabla, algunas de ellas, recopiladas por Musitu y Cava (2001, p. 13-14).

Cuadro 2

Algunas definiciones de familia desde distintas orientaciones teóricas

Orientaciones teóricas	Definición de familia
La teoría del conflicto:	La familia, como todas las otras instituciones sociales, puede considerarse como un sistema dirigido hacia la regulación del conflicto.
El funcionalismo estructural:	La familia es una estructura social que permite a sus miembros la satisfacción de sus necesidades, al tiempo que facilita la supervivencia y mantenimiento de la sociedad.
La teoría de los sistemas familiares:	La familia es un sistema orgánico que lucha para mantener el equilibrio cuando se enfrenta a presiones externas.
La ecología humana:	La familia es un sistema de apoyo vital que depende de las características de los ambientes naturales y sociales de los que se encuentra inmerso.
La teoría del desarrollo familiar:	La familia es un grupo social intergeneracional, organizado sobre la base de normas sociales establecidas por el matrimonio y la familia, y que intenta mantener un equilibrio respecto de los continuos cambios que se suceden a lo largo del desarrollo del ciclo vital de la familia.
El interaccionismo simbólico:	La familia es una unidad de personalidades en interacción.
La teoría del intercambio:	La familia es un conjunto de relaciones, en las cuales los individuos actúan para maximizar los beneficios.
Las teorías feministas:	La familia es un lugar de opresión y conflicto debido a la subordinación de las mujeres. La familia es una “ilusión socialmente necesaria”.
La fenomenología:	La familia es un modo de organizar el significado de las relaciones interpersonales.

Fuente: Musitu, G. y Cava, M. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

Como se puede comprobar, las definiciones muestran una clara tendencia hacia los aspectos más relevantes de su interés y dejan de lado otros no considerados. No obstante, este análisis comparativo es importante para la justificación.

Se puede subrayar que algunos autores destacan como más representativas las Teorías periféricas y de Alcance medio, el Interaccionismo Simbólico y la Teoría de Sistemas (Musitu, Román y García, 1988) y coincidiendo con las dos últimas: El interaccionismo Simbólico y la Teoría de Sistemas (Musitu, Cava, 2001).

1.1. Tipos de familia. Composición y dinámica interna.

“La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a protección de la sociedad y del Estado” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; art. 16.3).

No todas las familias están constituidas por el mismo orden lógico de sus miembros (padre, madre e hijos), por lo que se considera indispensable reconocer y contemplar la posible diferencia de variedad de agrupamientos familiar.

Cada día es más habitual encontrar diferentes estructuras familiares que intentan convivir con total normalidad en la sociedad. Musitu y Cava presentaban una clasificación muy clara de las diversas formas de familias ya en 2001.

Cuadro 3
Diversidad de formas familiares

Formas familiares	Descripción
Familia nuclear	Formada por dos cónyuges unidos en matrimonio por sus hijos.
Cohabitación	Convivencia de una pareja unida por lo lazos afectivos, pero sin el vínculo legal del matrimonio. Se denomina también “pareja de hecho”. En ocasiones, este modelo se plantea como una etapa de transición previa al matrimonio.
Hogares unipersonales	Compuestos por una sola persona, normalmente jóvenes solteros, adultos separados o divorciados y ancianos viudos.
Familias monoparentales	Constituida por un padre o una madre que no tiene pareja (casada o que cohabita). Vive, al menos, con un hijo menor de dieciocho años.
Familias reconstituidas	Familia que, después de una separación, divorcio o muerte del cónyuge, se rehace con el padre o la madre que tiene a su cargo los hijos y el nuevo cónyuge.

Nota: Musitu y Cava (2001). *La familia y la educación*. Barcelona. Octaedro.

Finalmente nuestro estudio se va a centrar en población española. Atendiendo a las aportaciones de los mismos autores, en un estudio más reciente se plasmará la información relevante en cuanto a los modelos más comunes.

Cuadro 4
Modelos de familias más comunes en España

Clasificación de los modelos	Modelo familiar
Más comunes	<p><i>Familia nuclear:</i> alrededor del 55%. España cuenta con el mayor porcentaje de familias nucleares en comparación con el resto de países europeos.</p> <p><i>Parejas sin hijos:</i> aproximadamente el 18%.</p> <p><i>Hogares unipersonales:</i> alrededor del 15%. La mayoría de los hogares se componen por personas mayores de 65 años, especialmente mujeres.</p> <p><i>Familias monoparentales:</i> alrededor del 8%, el 7% encabezadas por la madre y el restante 1% por el padre.</p>
Menos comunes	<p><i>Familias reconstituidas:</i> alrededor del 2%.</p> <p><i>Agrupaciones de dos adultos del mismo sexo:</i> todavía no se dispone de datos estadísticos.</p>

Nota: Musitu, Estévez y Jiménez, (2010).

Ante los datos mostrados cabe preguntarse, ¿a qué se deben estos cambios?, ¿qué factores están interviniendo en la sociedad que motivan estas transformaciones en las familias?... Interrogantes que deberán ser estudiados y analizados por las diversas

disciplinas que persigan el bienestar de las familias. Desde esta investigación, nos centraremos en el diseño de un instrumento, que independientemente de estos procesos, ayude a detectar el EEF de cada una de ellas. No obstante, se aporta la síntesis realizada por Musitu y Cava (2001) sobre las posibles causas que provocan estos cambios, definidas como indicadores.

Cuadro 5
Indicadores de cambios en las familias europeas

Indicador de cambio	Descripción
Transformación de los procesos de formación de la familia.	Se retrasa significativamente el matrimonio o el vivir en pareja –la media de edad en que se contrae matrimonio se ha incrementado en 3.4 años en todos los países europeos desde los años 70 hasta hoy en día. Aumento de la cohabitación como alternativa al matrimonio. Descenso de la natalidad, se tarda más en tener hijos e incremento de los nacimientos fuera del matrimonio.
Transformación de los procesos de disolución de las familias.	Incremento de la tasa de separación y divorcio. Sin embargo, cuatro de cada cinco personas divorciadas vuelven a contraer matrimonio, constituyendo una nueva forma familiar: la familia reconstituida. Aunque el número de mujeres que se casan tras un divorcio es menor que el de hombres, la gran mayoría vuelve a establecer relaciones de pareja estables.
Diversidad de formas familiares.	Aunque prevalezca la familia nuclear, hay un incremento de otras formas familiares –familias monoparentales, familias de hecho, familias reconstituidas, hogares unipersonales-. Más importante que el aumento de estas formas familiares es la aceptación mayoritaria de la diversidad familiar.
Prolongación de la permanencia de los hijos en el hogar paterno	Este hecho es característico de los países del sur de Europa –España, Italia y Grecia-. Esta demora en la salida del hogar paterno no se debe únicamente a motivos económicos, sino que también juegan un importante papel los valores, tradiciones y costumbres culturales.
Incorporación de la mujer al mercado laboral.	En los últimos años se ha producido un importante incremento en la proporción de mujeres casadas que trabajan y lo hacen en un rango de ocupaciones y edades más amplio que en cualquier otro período histórico desde la Revolución Industrial.

Nota: Musitu, G. y Cava, M. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

Continuando prestando atención al criterio de composición, se tomará como base de este capítulo las últimas aportaciones realizadas por Cánovas y Sahuquillo (2014), que por su impacto en cuanto a estudios y publicaciones se pueden considerar expertas en el ámbito de la familia. Ambas autoras realizan una gran profundización y síntesis de la realidad familiar actual.

Cánovas y Sahuquillo (2014) tras revisar diversas definiciones de familia aportadas por diferentes autores atendiendo a las repercusiones educativas de las mismas en el contexto familiar (por ejemplo: Minuchin, 1979; MacGoldrick y Carter, 1996; Pérez Alonso- Geta y Cánovas, 1996; Donati, 2003; Duch, 2002; Pérez y Cánovas, 2002;

Funes, 2008...) concluyen que la familia es en la actualidad un grupo primario complejo de difícil organización. De ahí que la familia pueda ser un espacio afectivo, de convivencia, de protección y satisfacción de necesidades que presentan los menores, en este caso proporcionándoles afecto, seguridad y distintos apoyos; o bien, cuando no actúa como tal, provocando conflictos, riesgos y, en situaciones extremas, incurriendo en distintas formas de abandono y/o maltrato físico y/o emocional. De otro lado, la familia actúa como organización social donde se establecen complejas relaciones interpersonales y se transmiten creencias, valores, actitudes, normas de conducta y estilos de vida. (Cánovas y Sahuquillo, 2014, p.24).

Además, realizan una gran síntesis sobre la diversidad de tipologías de familia atendiendo a su composición, clasificación que se intenta plasmar a través del siguiente mapa conceptual.

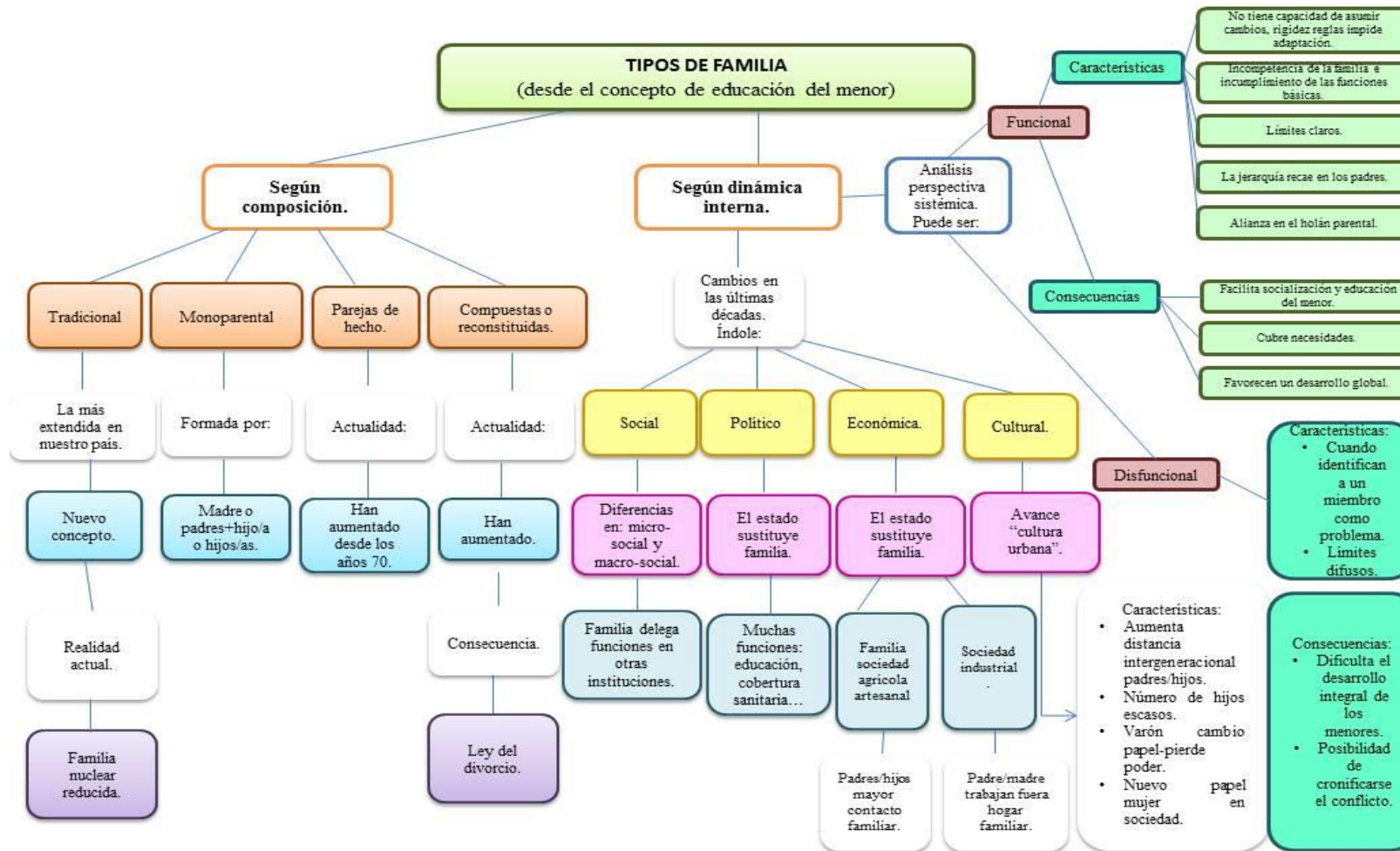


Figura 3: Tipos de Familia desde el concepto de educación del menor
Fuente: elaboración propia. A partir de Cánovas y Sahuquillo (2014) p. 258-260.

Como se puede observar, los diferentes tipos de familia pueden clasificarse en torno a dos factores importantes: el número y relación de los miembros; y la funcionalidad-disfuncionalidad de la misma.

Evidentemente, en cuanto a su composición, desde la intervención familiar sería casi imposible plantearse ningún tipo de actuación, pero sí podemos ubicar la intervención familiar en cuanto a ofrecer ayuda a las familias para poder mejorar sus interacciones.

1.2. Situación actual de las familias en España.

Recordando que la muestra que participa en la investigación reside en España, para este apartado de análisis y síntesis de la realidad, se han utilizado los datos facilitados por el Instituto Nacional de Estadística (en adelante INE). El INE publica en el año 2014, coincidiendo con la celebración del 20º Año Internacional de la Familia, los datos extraídos a la población española a través de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) durante el año 2013.

Se toma como referencia el dato del número de hogares, que en julio de 2013 contaba con un total de 18,2 millones, lo cual supone un 0,7% más que los datos observados tras el último censo de Población y Viviendas de 2011, y los indicadores que se exponen a continuación.

Tabla 1
Principales indicadores 2013

Variable	Valor
Número total de hogares en España	18.217.300
Tipos de hogar más frecuentes	
Hogares unipersonales	4.412.000
- Persona sola menor de 65 años	2.606.400
- Persona sola mayor de 64 años	1.805.600
Pareja sin hijos que convivan en el hogar	3.943.200
Pareja con hijos que convivan en el hogar	6.362.800
Madre con hijos o padre con hijos	1.707.700
Tamaño medio del hogar	2,53

Nota: INE, (2014). *Las formas de convivencia*. (www.ine.es).

En este estudio se considera la familia como un grupo formado por una o más personas, entre las cuales no tiene por qué haber vínculos familiares pero que residen a lo largo del año o la mayor parte del mismo en una vivienda familiar (INE, 2014).

A continuación, se exponen los datos más significativos de su estudio, con el fin de contextualizar nuestras aportaciones.

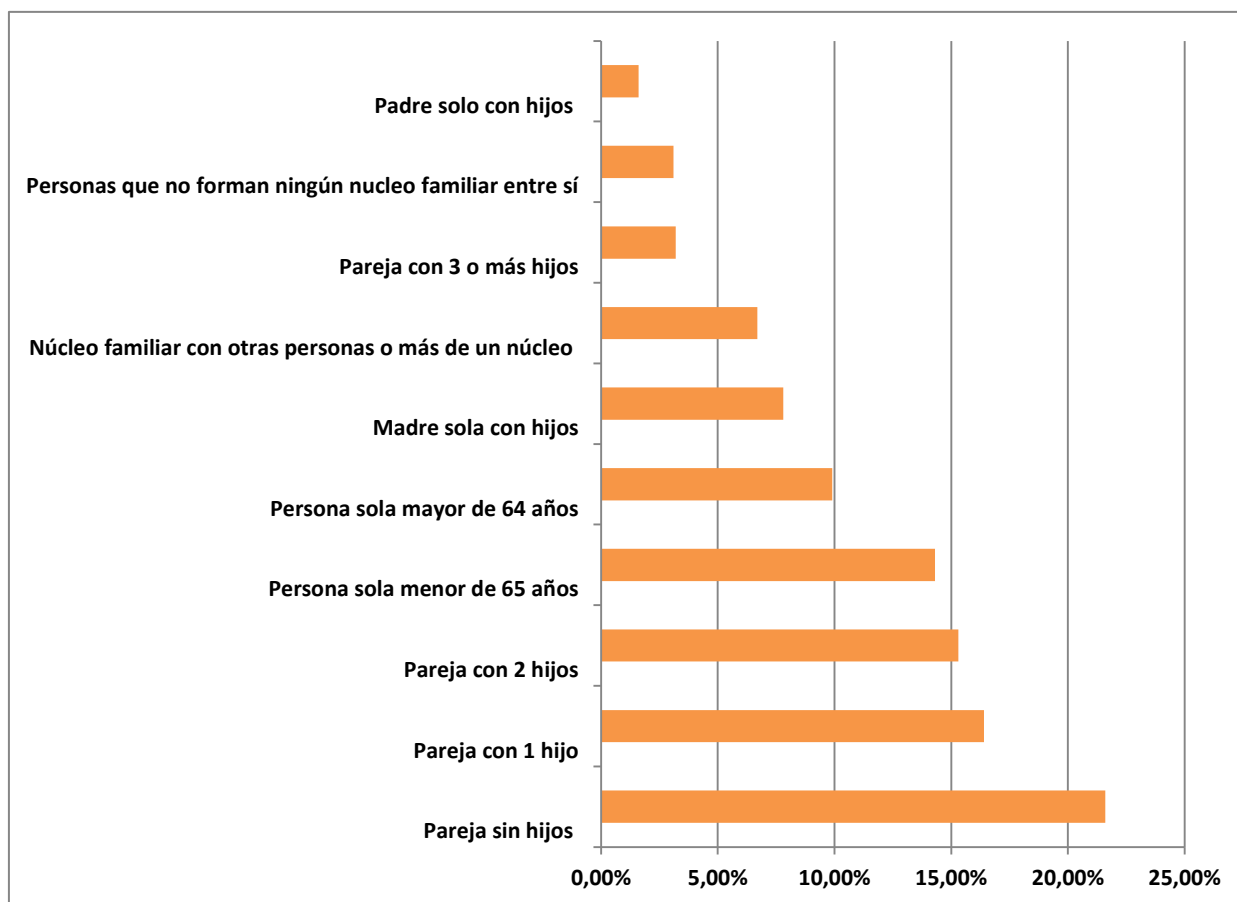


Figura 4. Tipos de hogar en 2013 en porcentajes.

Nota: INE (2014). *Las formas de convivencia.* (www.ine.es).

Los tipos de familia que prevalecen son los que no tienen hijos (21,6%) o los que tienen un solo descendiente (16,4 %). En contraposición, se observa que la situación menos frecuente es la del padre solo con hijos (1,6 %).

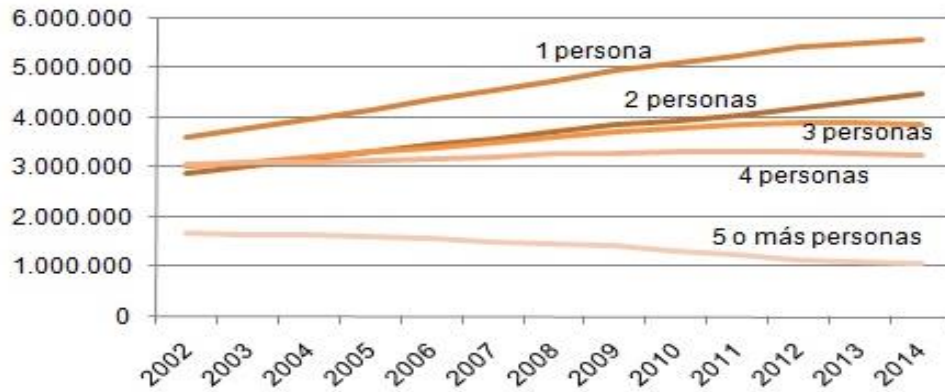


Figura 5: Hogares según número de miembros.

Nota: INE (2014). *Las formas de convivencia*. (p. www.ine.es). Madrid:

En cuanto a los hogares según el número de miembros, ha habido un aumento progresivo del 2002 a 2014 respecto al número de hogares con 1, 2 o 3 personas conviviendo, viéndose disminuidos los hogares con 5 o más personas.

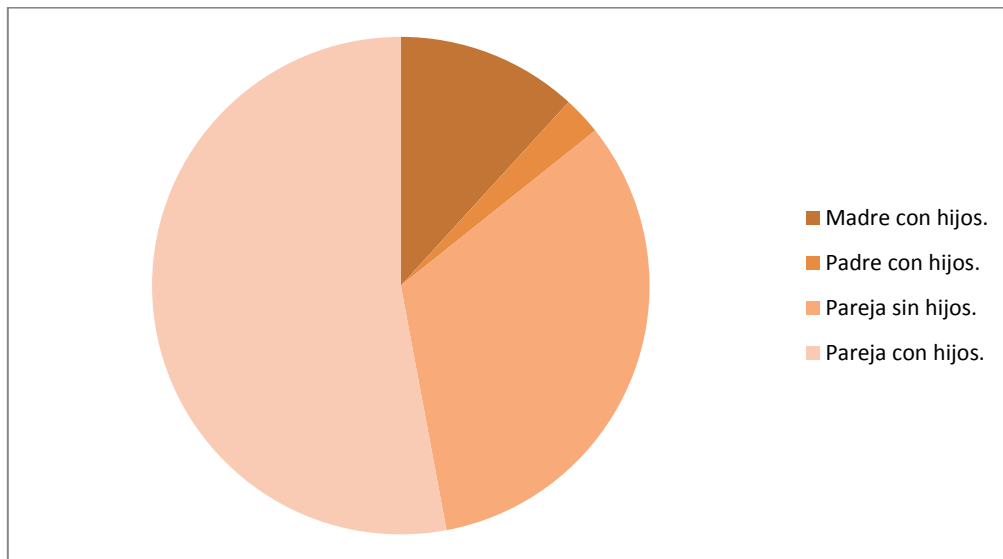


Figura 6. Hogares formados por un núcleo familiar (%).

Nota: INE, (2014). *Las formas de convivencia*. (www.ine.es). Madrid:

Considerando los hogares formados por un núcleo familiar, superan las parejas que tienen hijos con un 53%, frente a las parejas que no tienen hijos con un 32,8 %.

Entre las parejas, son las casadas las que suponen el 86,3% del total y las parejas de hecho el 13,7% (en un 77,3% de ellas ambos miembros están solteros). Las parejas

heterosexuales suponen el 99,3% del total y las homosexuales el 0,7%. Entre estas últimas, un 56,0% están formadas por hombres y un 44,0% por mujeres (INE, 2014).

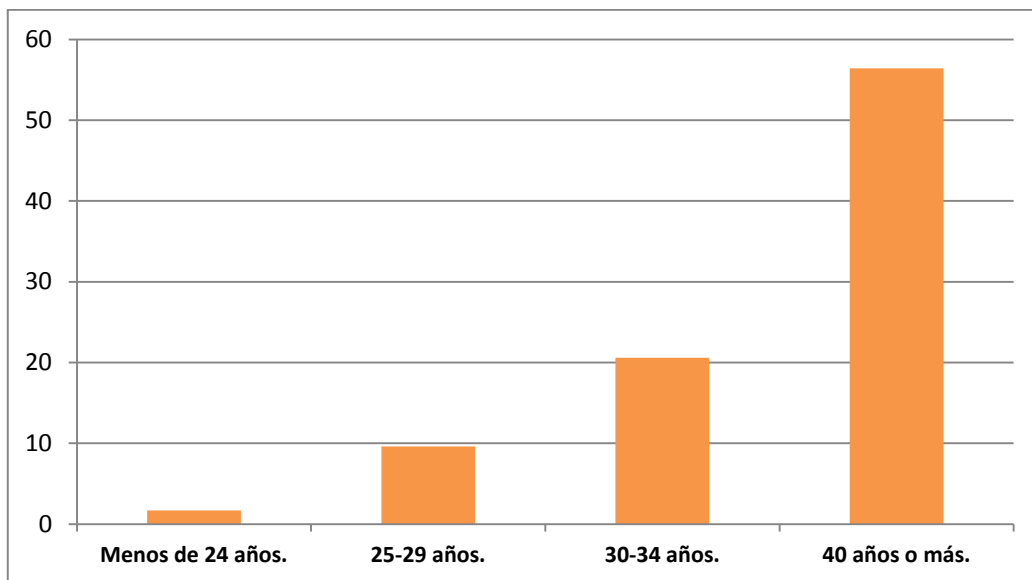


Figura 7. Hogares formados por un núcleo familiar con hijos menores de 25 años.

Nota: INE, (2014). *Las formas de convivencia*. (www.ine.es).

De los 178.000 hogares de madre soltera con hijos, el 56,4% está formado por mujeres de 40 años o más.

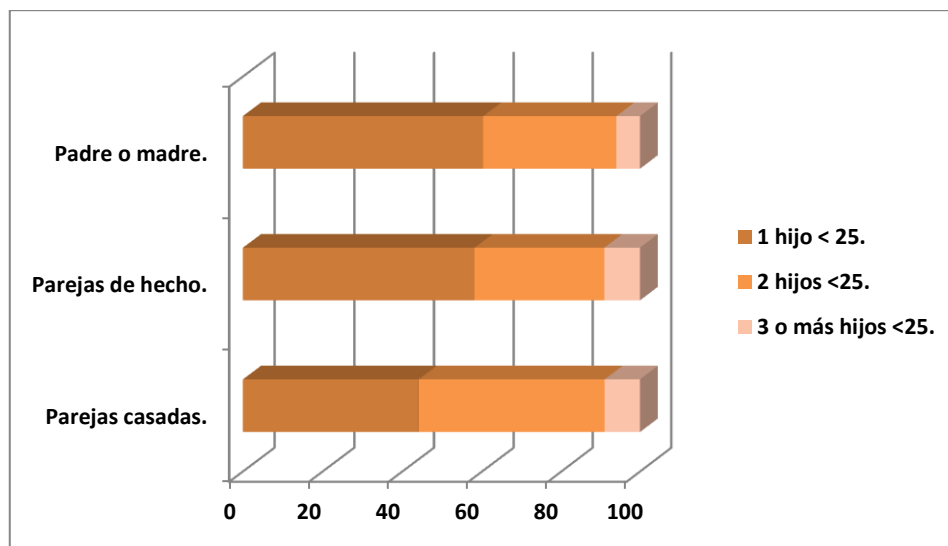


Figura 8. Hogares formados por un núcleo familiar con hijos menores de 25 años (%)

Nota: INE, (2014). *Las formas de convivencia*. (www.ine.es).

Son 668.700 los hogares formados por un núcleo familiar con 3 o más hijos y en 515.700 de ellos todos los hijos son menores de 25 años.

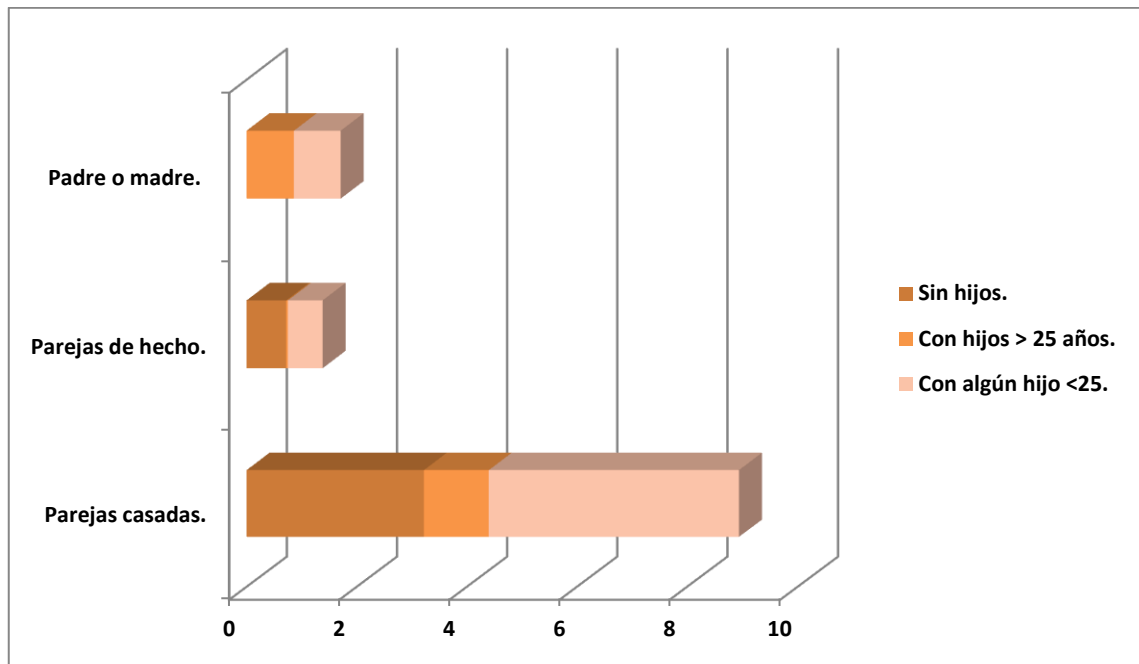


Figura 9. Hogares formados por un núcleo según sus hijos (millones) 2013.

Nota: INE, (2014). *Las formas de convivencia*. (www.ine.es).

De los hogares formados por un núcleo familiar predominan las parejas casadas con hijos mayores de 25 años (45,2%) frente a parejas de hecho con hijos menores de 25 años (0,3%).

Tras el análisis realizado se destaca como información a tener en cuenta por su predominancia en España durante el año 2013 las siguientes conclusiones:

- De los diferentes tipos de hogares predominan las parejas sin hijos (21,6%).
- Del resto de modalidades, si centramos la atención en el núcleo familiar se observa un mayor número de familias con un hijo (16,4%) y con dos hijos (15,3%) quedando ambas muy distanciadas de las familias con 3 o más hijos (3,2%).
- Las familias monoparentales (en este caso formadas por madre soltera) en su mayoría la madre cuenta con una edad de 40 años o más.

Por lo tanto, para finalizar este apartado y dar continuidad a los siguientes, se considera oportuno destacar las líneas de investigación que plantea en el año 2013 el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) basadas en las implicaciones de las nuevas estructuras familiares y su repercusión en los miembros y en la sociedad en general. Esto conlleva una necesidad actual de buscar nuevos retos y recursos para poder atender a las familias teniendo en cuenta la variedad de tipologías familiares que cada vez son más diversas y complejas.

Mediante la tabla que se presenta a continuación, se presenta una clasificación de las diferentes tipologías de familias realizada en el 2001 atendiendo a otros criterios y parámetros de investigación, así como la justificación a los cambios a nivel europeo que suscitan estas modalidades.

Cuadro 6

Funciones de la familia relevantes para el bienestar de sus integrantes

Funciones de la familia	Función sexual y de expresión de afectos y gratificaciones sexuales. Administración, orden, limpieza y cuidado del hogar. Proveedora de recursos materiales y personales a sus integrantes. Cuidado de los hijos y promoción de su salud tanto física como psicológica. Socialización de los hijos y promoción de su desarrollo psicológico y social. Desarrollo del sentido de identidad a través de la comunicación y el apoyo mutuo. Función terapéutica de asistencia y afecto cuando algún miembro de la familia tiene algún problema. Función recreativa y de organización y puesta en marcha de actividades de tiempo libre.
--------------------------------	--

Nota: Musitu, G. y Cava, M. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

Capítulo 2.

Definición del constructo- EEF (estilo educativo familiar)

2. Definición del constructo EEF (Estilo Educativo Familiar).

A través de una lectura exhaustiva de la información recopilada en torno al constructo que constituye el eje central de esta investigación, Estilos Educativos Familiares (en adelante, EEF), se constata que supone un constructo con necesidad de definir o unificar criterios debido a la diversidad de términos cercanos encontrados (estilos educativos parentales, prácticas de crianza...) y todos con semejanzas en su terminología y definiciones.

Se observa que los diferentes autores han ido otorgando y utilizando diferentes nomenclaturas y definiciones según sus ámbitos de estudio o teorías. Con estas aportaciones e investigaciones realizadas anteriores al presente estudio, se pretende usarlas como fundamento a una definición clara y específica que pueda ser utilizada en esta y en futuras investigaciones relacionadas con la temática abordada.

Por lo tanto, se procede a realizar un análisis previo a la definición del constructo atendiendo a terminología, acepciones y definiciones otorgadas al constructo.

2.1. Análisis de la terminología y definiciones otorgadas al constructo EEF.

En primer lugar, se propuso como objetivo prioritario realizar una revisión bibliográfica sobre las diferentes terminologías y definiciones que se le han otorgado al constructo desde principios del s. XX hasta la actualidad, con la finalidad de consensuar un término y definición que forme parte de la base de nuestro estudio. A lo largo del capítulo, se expone el procedimiento realizado para su consecución (análisis de la información y juicio de expertos).

La información queda expuesta de forma secuenciada en el tiempo.

En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica a partir de la base de datos de Dialnet, para buscar artículos de investigación, y Teseo, para las Tesis Doctorales, y las revisiones de los documentos encontrados. Las palabras clave utilizadas para las búsquedas han sido: “estilos educativos”, “prácticas parentales” y “relaciones familiares”.

Los términos encontrados han sido registrados por criterio cronológico, teniendo en cuenta el término, definición otorgada y el autor o autores que la aportan. Se pueden observar en la siguiente tabla.

Cuadro 7
Conceptos y definiciones próximas a Estilos Educativos Familiares

Autor/es	Concepto-terminología	Definición
Thomas et al. (1974).	Apoyo parental.	Conducta que un padre o una madre expresan a su hijo promoviendo sentimientos de comodidad y agrado en presencia de ambos y confirmándole que es aceptado/a y aprobado/a como persona.
Bandura (1977).	Eficacia parental percibida.	La creencia que una persona mantiene sobre su habilidad para organizar y desarrollar el curso de acciones requeridas para alcanzar ciertos logros propuestos; sin embargo, el autor no ha definido de manera clara sus características.
Goodnow (1985).	Estrategias de socialización.	Conjunto de conductas que los padres valoran como apropiadas y deseables para sus hijos, tanto para su desarrollo como para su integración social.
Lautrey, J. (1985).	Estilos de educación parental.	El sistema educativo familiar está conformado por dos elementos prioritarios, como son el tipo de estructura que presenta un medio familiar concreto y el sistema de valores mantenido en el mismo. Definen las prácticas de socialización familiar en tres dimensiones o ejes fundamentales:
Schwarz, Barton-Henry y Prurinsky (1985).	Prácticas de socialización familiar.	<ul style="list-style-type: none"> • Una dimensión de aceptación que va desde la implicación positiva, el centrarse en el hijo hasta el rechazo y la separación hostil. • Una dimensión de control firme con diferentes grados, desde el refuerzo, la ausencia de refuerzo, la disciplina laxa o la autonomía extrema. • Una dimensión de control psicológico, con distintos grados que van desde la intrusión, el control hostil, la posesividad y la retirada de la relación.
Musitu, Román y Gracia (1988).	Prácticas educativas familiares.	La familia establece una serie de mecanismos que permiten el control de la conducta y la sociabilización de los niños. Es lo que comúnmente se denomina técnicas de disciplina o prácticas educativas familiares.
Rauh, Wasserman y Brunelli (1990),		
Grolnick y Ryan (1989) Block (1981) Dekovic, Janssens y Guerris (1991).	Prácticas de crianza.	Agrupan las prácticas de crianza en torno a tres factores: apoyo (calidez y responsabilidad), afirmación de poder (control autoritario), y exigencia e inducción (control democrático).
Ardila (1992).	Patrones de crianza.	En los patrones de crianza se transmite cultura, incluyendo los patrones de comportamiento y los valores. De una generación a otra pasan ciertos invariantes y numerosas características que cambian con los nuevos desarrollos sociales.
Palacios, González y Moreno (1992).	Estilos educativos de los padres	Entiende los estilos educativos dentro del contexto más amplio de las ideas que los padres tienen sobre los hijos.
Power y Manire (1992).	Prácticas de crianza	Acciones concretas que los adultos, en especial los padres de familia, llevan a cabo con el propósito de orientar la crianza de los niños.
Coloma (1993).	Estilos educativos paternos	Esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar.
Darling y Seteinberg (1993).	Prácticas parentales.	Conductas definidas por un contenido específico y unas metas de socialización.

Autor/es	Concepto-terminología	Definición
Darling y Seteinberg (1993).	Estilos parentales.	Constelación de actitudes hacia el niño que le son comunicadas y crean un clima emocional en el que tienen lugar los comportamientos de los padres.
Darling y Steinberg (1993).	Estilos parentales.	Una constelación de actitudes hacia los hijos, que les son comunicadas y que en su conjunto, crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres.
Quintana (1993).	Prácticas educativas.	Las prácticas educativas familiares hacen referencia a los esquemas prácticos de conducta que reducen las múltiples pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas que cruzadas entre sí, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar, dentro de los cuales se identifican no sólo la percepción y aplicación de la norma dentro del hogar, sino también otras variables implicadas en la relación padre e hijo como el nivel afectivo y comunicativo y el grado de aceptación tanto de los padres hacia los hijos como de estos últimos hacia sus padres.
Recagno (1995).	Prácticas de crianza.	Conductas que se repiten y que tienen una cierta probabilidad de ocurrencia. Se manifiestan de forma directa o indirecta, sistemática o accidentalmente, y con ellas las personas de una comunidad buscan enseñara a los niños o personas no socializadas cuáles son las conductas esperadas, valoradas positivamente, o los usos limítrofes admitidos en esa sociedad; por ejemplo, responder a un adulto, alejarse del domicilio sin autorización, etc.
Pérez y Cánovas (1996)	Estilos educativos.	Los valores, procedimientos y apoyos que activan en sus distintos modos de educarlos.
Glasgow et al. (1997).	Estilos educativos paternos.	Aquellas constelaciones de actitudes, prácticas y expresiones no verbales paternas que caracterizan la naturaleza de las interacciones padres-hijos en diversas situaciones.
Ceballos y Rodrigo (1998).	Prácticas educativas parentales.	Tendencias globales de comportamiento, a las prácticas más frecuentes, ya que con ello no se pretende decir que los padres utilicen siempre las mismas estrategias con todos sus hijos ni en todas las situaciones, sino que los padres, dentro de un continuum más o menos amplio de tácticas, seleccionan con flexibilidad las pautas educativas.
Ceballos y Rodrigo, (1998); Musitu y Cava, (2001).	Estilos educativos (estilos de socialización familiar).	Conjunto de metas y estrategias de socialización que los padres emplean con sus hijos, es decir, lo que los padres desean que ocurra respecto sus hijos y los medias para alcanzar estos estados deseables.
Coll, Miras, Onrubia y Solé, (1998).	Prácticas educativas familiares.	Las prácticas educativas se entienden como todos aquellos procesos formativos que pueden presentarse en diversos contextos del desarrollo humano (cultural, social, escolar, familiar), que permiten la adquisición de diferentes formas de educación y promueven el desarrollo personal de los individuos teniendo en cuenta el aprendizaje que se realiza como una construcción y una apropiación personal que lo lleva a efectuar una reestructuración del conocimiento del que dispone.
López Franco (1998).	Estilos parentales.	Resalta la importancia de las interacciones emocionales con los hijos, cuya preparación emocional, ejercida por los
Rodrigo y Palacios (1998).	Estilos de prácticas educativas parentales.	Padres, influye significativamente en el éxito y felicidad de los hijos.
Aguirre (2000).	Prácticas de crianza.	Tendencias globales de comportamiento.
Musitu y García (2001).	Estilos de socialización parental.	Las prácticas deben concebirse como acciones, esto es, como comportamientos intencionados y regulados, "... es lo que efectivamente hacen los adultos encargados de ver a los niños. Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permita al niño reconocer e interpretar el entorno que le rodea"
Musitu y García (2001).	Estilos de socialización parental.	Los estilos de socialización parental se definen por la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la propia relación paterna - filial y para los miembros

Autor/es	Concepto-terminología	Definición
		implicados.
Musitu y García (2001).	Estilos de socialización.	Pautas de comportamiento de los padres con los hijos en múltiples y diferentes situaciones (...) que permiten definir un estilo de actuación de los padres.
Azar y Cote (2002).	Parentalidad competente.	Resultado de la capacidad de adaptación por parte de los padres, que les permite amoldarse positivamente a las experiencias vitales y necesidades experimentadas por sus hijos.
Da Dalt de Mangione y Fifabio de Anglat (2002).	Modalidad educativa familiar.	El estilo disciplinario ejercido por los padres en la orientación de sus hijos hacia la consecución de los valores asumidos.
Rich Harris (2002).	Estilos de prácticas parentales.	Se refiere a tendencias globales de comportamiento.
Tur, Mestre y Del Barrio (2004).	Prácticas educativas paternas.	Son causa pero al mismo tiempo consecuencia de los distintos problemas en el desarrollo de los hijos.
Barudy y Dantagnan (2005).	Competencia parental.	Es la fuente principal de cuidados, lo cual asegura la satisfacción de las necesidades que presentan los hijos.
Jones y Prinz (2005).	Parentalidad.	Actividades y conductas básicas primarias necesarias de los padres para alcanzar el objetivo de hacer a los hijos autónomos, mientras que también consiste en facilitar a los hijos un desarrollo óptimo dentro de un ambiente seguro.
Kendall y Bloomfield (2005).	Competencia parental percibida.	Conjunto de creencias personales que conducentes a ser “buenos padres”, es decir, la convicción que tienen éstos de sus propias habilidades, lo que conlleva a que se sientan más satisfechos y capaces de hacer lo necesario para perseverar y lograr una tarea determinada, lo que incluye tener expectativas reales y ser capaces de percibirse a sí mismos como padres competentes.
De Montigny y Lacharité (2005).	Competencia parental percibida.	El sentido de autoconfianza que responde al estado estable de cómo el sujeto se considera «capaz de» en general.
Nardone, G. Giannotti, E. Rocchi, R (2005).	Modelos de interacción familiar.	Modelos de comunicación y organización familiar.
White (2005).	Competencias parentales.	El resultado de un ajuste entre tres aspectos: las condiciones psicosociales en las que vive la familia, el escenario educativo que los padres o cuidadores han construido para realizar su tarea vital y las características del menor.
Bayot y Hernández (2008).	Eficacia parental percibida.	Son términos que han sido usados como sinónimos en los diversos estudios que se han realizado acerca de este tema. Sin embargo, se podría diferenciar que Eficacia parental percibida se usa para referirse a las creencias de lo que se es capaz de hacer bajo ciertas circunstancias, y Competencia parental percibida al número de habilidades que poseen.
Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008).	Competencia parental percibida.	El conjunto de capacidades que permite a los padres afrontar su tarea de modo flexible y adaptativo, respondiendo a las necesidades evolutivas y educativas de los hijos, cumpliendo al mismo tiempo con los estándares considerados como aceptables por la sociedad y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades.
Torio (2008).	Estilos educativos parentales.	Tendencias globales de comportamiento.
Cortés, Romero y Flores (2009).	Prácticas de crianza.	Son las pautas de comportamiento que los adultos adoptan para satisfacer las necesidades de supervivencia de los infantes, lo que asegurará una adecuada calidad de vida; estos patrones conductuales adoptados por padres, abuelos u otros cuidadores se van a asociar con el estado de salud, nutrición, desarrollo físico y psicológico de los niños, principalmente en edades tempranas; ello va implicar que el modelo de cuidado funcionará como protector del desarrollo, no obstante, cabe la posibilidad que se establezcan en un factor de riesgo en el caso de que dichas pautas de formación no resulten pertinentes ni efectivas para el bienestar del infante.
Rodrigo, Martín, Cabrera y	Competencias parentales.	Estructuran las competencias parentales necesarias para la crianza de los hijos en cinco categorías de habilidades: H. educativas, H. de agencia parental, H. de autonomía personal y búsqueda de apoyo

Autor/es	Concepto-terminología	Definición
Máiquez (2009).		social, H. para la vida personal y H. de organización doméstica.
Aroca (2010).	Estilo educativo.	Es el conjunto de pautas y prácticas de crianza, cuyo objetivo es la socialización y educación de los hijos, donde interactúan rasgos de personalidad, experiencias pasadas y características genéticas, tanto parentales como filiales, que se contextualizan dentro de un sistema intra, meso y macrofamiliar inmerso, a su vez, en un marco transcultural e histórico determinados.

Fuente: elaboración propia.

Además de la información expuesta en la tabla, se considera relevante citar a Magaz y García (1988), que a través de la publicación de su escala PEE (Perfil de Estilos Educativos), dan una definición sobre Estilos educativos pero no solamente centrado en el ámbito familiar, sino también en el ámbito educativo, definiendo el estilos educativo como “el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos” (p.11). Debido a esta matización no se ha tenido en cuenta en el análisis anterior.

Con toda la información obtenida y registrada, se han realizado dos análisis para poder ir segmentado el contenido y comprobar la prevalencia de la terminología utilizada:

- Frecuencia de los términos más utilizados para identificar el constructo (EEF), (ver cuadro 8, página 33) y un análisis posterior atendiendo a su prevalencia en el tiempo (ver cuadro 9, página 35).
- Frecuencia de las palabras utilizadas en sus definiciones, (ver Tabla 2, página 38).

Para analizar la información sobre los términos utilizados, se han agrupado por coincidencia de la totalidad de los términos o de forma parcial y significativa (terminología utilizada), teniendo en cuenta en todo momento el autor o autores que los aportan y siempre respetando el criterio cronológico. Observamos la información a continuación.

Cuadro 8

Términos más utilizados para identificar el constructo (EEF)

Terminología compartida	Terminología utilizada	Autores (año de publicación).
Prácticas educativas	Prácticas educativas familiares.	Musitu, Román y Gracia (1988).
	Prácticas educativas.	Quintana (1993).
	Prácticas educativas parentales.	Ceballos y Rodrigo (1998).
	Prácticas educativas familiares.	Coll, Miras, Onrubia y Solé, (1998).
Prácticas de crianza	Estilos de prácticas educativas parentales.	Rodrigo y Palacios (1998).
	Prácticas de crianza.	Rauh, Wasserman y Brunelli (1990), Grolnick & Ryan (1989), Block (1981) Dekovic, Janssens y Guerris (1991).
	Prácticas de crianza.	Recagno (1995).
	Prácticas de crianza.	Cortés, Romero y Flores (2009).
	Prácticas de crianza	Power y Manire (1992).
	Prácticas de crianza.	Aguirre (2000).
	Prácticas de socialización familiar.	Schwarz, Barton- Henry y Prurinsky (1985).
Prácticas	Prácticas parentales.	Darling y Seteinberg (1993).
	Prácticas educativas paternas.	Tur, Mestre y Del Barrio (2004).
	Prácticas de socialización familiar.	Schwarz, Barton- Henry y Prurinsky (1985).
Prácticas	Prácticas parentales.	Darling y Seteinberg (1993).
	Prácticas educativas paternas.	Tur, Mestre y Del Barrio (2004).
	Estilos educativos de los padres	Palacios, González y Moreno (1992).
(educativos, parentales, socialización...)	Estilos educativos paternos	Coloma (1993).
	Estilos educativos paternos.	Glasgow et al. (1997).
	Estilos parentales.	Darling y Seteinberg (1993).
	Estilos parentales.	Darling y Steinberg (1994).
	Estilos educativos.	Pérez y Cánovas (1996)
	Estilos parentales.	López Franco (1998).
	Estilos educativos (estilos de socialización familiar).	Ceballos y
	Estilos de socialización parental.	Rodrigo (1998), Musitu y Cava (2001). Musitu y García (2001).
	Estilos de socialización...	Musitu y García (2001).
	Estilos educativos parentales.	Torio (2008).
	Estilos de prácticas parentales.	Rich Harris (2002).
	Estilo educativo.	Aroca (2010).
Competencia	Competencia parental.	Barudy y Dantagnan (2005).

Terminología compartida	Terminología utilizada	Autores (año de publicación).
parental	Competencia parental percibida.	Kendall y Bloomfield (2005).
	Competencia parental percibida.	Montigny y Lacharité (2005).
	Competencias parentales.	White (2005).
	Eficacia parental percibida.	Bayot y Hernández (2008).
	Competencia parental percibida. Competencia parental percibida.	Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008).
	Competencias parentales.	Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez (2009).
Parentalidad	Parentalidad competente.	Azar y Cote (2002).
	Parentalidad.	Jones y Prinz (2005).
Otros términos utilizados con escasa frecuencia	Apoyo parental.	Thomas et al. (1974).
	Estrategias de socialización.	Goodnow (1985).
	Patrones de crianza.	Ardila (1992).
	Eficacia parental percibida.	Bandura (1977).
	Modalidad educativa familiar.	Da Dalt de Mangione y Fifabio de Anglat (2002)
	Modelos de interacción familiar.	Nardone, Giannotti, y Rocchi (2005).

Fuente: elaboración propia.

Así, tras un primer análisis se observa que los términos más utilizados son “estilos educativos” y “competencia parental”. No obstante, prevalece el uso del término “estilos educativos” con un 30% frente a un 19% del término “competencia parental.”

La definición que se atribuye a cada uno de los términos tiene muchos matices, y pueden hacer referencia a constructos claramente diferenciados. Sin embargo, también se encuentran definiciones detrás de términos diferentes (“estilo parental”/“competencia parental”) más cercanas y en ocasiones términos idénticos utilizados por autores diferentes. No obstante, la selección de las palabras (en sus términos originales o en sus traducciones al castellano) como se puede comprobar son significativas en sí mismas y por eso se han revisado.

Por otro lado, se puede analizar el desarrollo temporal de la investigación social y educativa sobre estos términos, lo cual reflejará la consolidación o no de unos términos a lo largo del tiempo.

Por ello y teniendo en cuenta la aproximación de significados, realizamos un segundo análisis en base a la permanencia durante espacios de tiempo determinados.

Cuadro 9
Terminología utilizada próxima al constructo (EEF) -años de publicación

Año de Publicación	Prácticas educativas	Prácticas de crianza	Prácticas	Prácticas de crianza	Estilos educativos	Competencia parental	Parentalidad	Otros términos:
1974								
1975								
1976								
1977								
1978								
1979								
1980								
1981								
1982								
1983								
1984								
1985								
1986								
1987								
1988								
1989								
1990								
1991								
1992								
1993								
1994								
1995								
1996								
1997								
1998								
1999								
2000								
2001								
2002								
2003								
2004								
2005								
2006								
2007								
2008								
2009								
2010								

Fuente: elaboración propia.

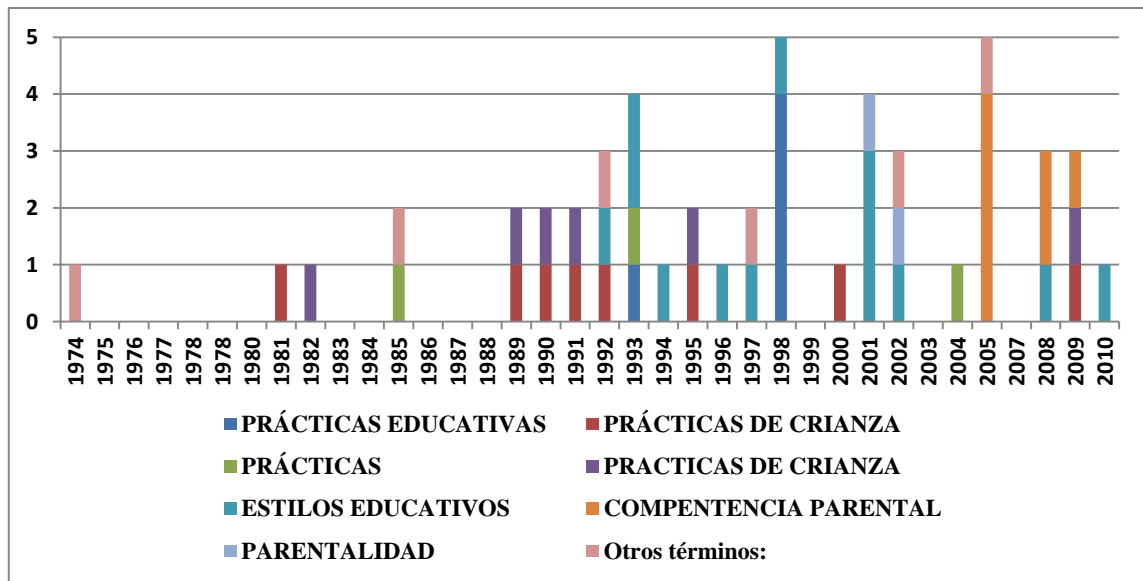


Figura 10. Prevalencia de los términos próximos al constructo EEF en el tiempo.

Fuente: elaboración propia.

Se observa que el término “estilos educativos” es el que más prevalece en el tiempo y que sigue de total actualidad en los estudios más recientes (Bisquert, Perales y Sahuquillo, 2015).

No obstante hay que destacar que el término “prácticas” también tiene un gran periodo de duración, así como el término “competencia parental” que se destaca como reciente y persistente, siendo utilizado en la mayoría de las publicaciones en estudios sobre menores y relacionado con ámbitos asociados a las custodias.

En esta línea, terminado este análisis sobre la terminología, se procede al análisis de la prevalencia de las palabras clave utilizadas con más frecuencias en las definiciones. Para ello, se realiza una tabla con la segmentación de dicha información.

Por la complejidad a la hora de plasmar la información en el formato adecuado, pero considerándose de gran utilidad y fundamento para la investigación, los términos analizados aparecen identificados con números, para poder realizar la tabla que se pretende de una forma más legible y útil. En el eje horizontal encontramos las palabras claves utilizadas en las definiciones próximas al constructo EEF, mientras que en el eje vertical aparece la frecuencia con que los autores utilizan los términos. En las tablas 11 y 12 aparecen de forma ampliada las referencias de cada ítem.

Cuadro 10
 Descripción de los ítems verticales de la Tabla 2

Ítem	Descripción
1	Apoyo parental. Thomas et al. (1974).
2	Eficacia parental percibida. Bandura (1977)
3	Estilos de educación parental. Jacques Lautrey (1985).
4	Prácticas de socialización familiar. Schwarz, Barton- Henry y Prurinsky (1985).
5	Prácticas educativas familiares. Musitu, Román y Gracia (1988).
6	Prácticas de crianza. Rauh, Wasserman y Brunelli (1990), Grolnick & Ryan (1989), Block (1981) Dekovic (1991).
7	Patrones de crianza. Ardila (1992).
8	Estilos educativos de los padres. Palacios, González y Moreno (1992).
9	Prácticas de crianza. Power y Manire (1992).
10	Estilos educativos paternos. Coloma (1993).
11	Prácticas parentales. Darling y Seteinberg (1993).
12	Estilos parentales. Darling y Seteinberg (1993).
13	Prácticas educativas. Quintana (1993).
14	Estilos parentales. Darling y Steinberg (1994).
15	Prácticas de crianza. Recagno (1995).
16	Estilos educativos. Pérez y Cánovas (1996).
17	Eficacia parental percibida. Bandura (1977).
18	Estilos educativos paternos. Glasgow et al. (1997).
19	Prácticas educativas parentales. Ceballos y Rodrigo (1998).
20	Estilos educativos (estilos de socialización familiar). Ceballos y Rodrigo (1998); Musitu y Cava (2001).
21	Prácticas educativas familiares. Coll, Miras, Onrubia y Solé, (1998).
22	Estilos parentales. López Franco (1998).
23	Estilos de prácticas educativas parentales. Rodrigo y Palacios (1998).
24	Prácticas de crianza. Aguirre (2000).
25	Estilos de socialización parental. Musitu y García (2001).
26	Estilos de socialización. Musitu y García (2001).
27	Parentalidad competente. Azar y Cote (2002).
28	Modalidad educativa familiar. Da Dalt de Mangione y Fifabio de Anglat (2002)
29	Estilos de prácticas parentales. Rich Harris (2002).
30	Prácticas educativas paternas. Tur, Mestre y Del Barrio (2004).
31	Parentalidad. Jones y Rrinz (2005).

Ítem	Descripción
32	Competencia parental. Barudy y Dantagnan (2005).
33	Competencia parental percibida. Kendall y Bloomfield (2005).
34	Competencia parental percibida. Montigny y Lacharité (2005).
35	Modelos de interacción familiar. Nardone, Giannotti y Rocchi (2005).
36	Competencias parentales. White (2005).
37	Eficacia parental percibida. Competencia parental percibida. Bayot y Hernández (2008).
38	Competencia parental percibida. Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008).
39	Estilos educativos parentales. Torio (2008).
40	Prácticas de crianza. Cortés, Romero y Flores (2009).
41	Competencias parentales. Rodrigo, Martín, Cabrera y Márquez (2009)
42	Estilo educativo. Aroca (2010).

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 11

Descripción de los ítems horizontales de la Tabla 2

Ítem	Descripción
A1	Conducta de los padres
A2	Sentimientos
A3	Desarrollo del niño (físico y psicológico). Estado de salud, nutrición, desarrollo físico y psicológico
A4	Integración personal
A5	Sistema educativo familiar (estilo de actuación de los padres, estilo .educativo.)
A6	Sistema de valores
A7	Aceptación del hijo
A8	Rechazo- separación hostil
A9	Control firme (poder)
A10	Control psicológico (Exigencia e inducción) (control democrático)
A11	Técnicas de disciplina o prácticas educativas familiares
A12	Sociabilización de los niños
A13	Apoyo (calidez y responsabilidad)- afecto
A14	Patrones de comportamiento
A15	Educación (transmisión de cultura)
A16	Ideas tienen los padres sobre los hijos
A17	Acciones- procedimientos

Ítem	Descripción
A18	Esquemas prácticos (conducta)
A19	Metas de socialización
A20	Constelación actitudes
A21	Clima emocional
A22	Educación familiar
A23	Nivel comunicativo
A24	Aceptación padres-hijos
A25	Modos de educar
A26	Creencias
A27	Prácticas familiares
A28	Expresiones no verbales
A29	Interacción padre- hijo (relación, cuidados...)
A30	Procesos formativos
A31	Contextos de desarrollo humano
A32	Desarrollo personal
A33	Aprendizaje
A34	Preparación emocional
A35	Crecimiento
A36	Desarrollo psicosocial
A37	Hijos autónomos
A38	Capacidad de adaptación
A39	Necesidades de los hijos (necesidades de supervivencia)
A40	Causa- consecuencia
A41	Creencias personales
A42	Sentirse “capaz de”
A43	Condiciones psicosociales (familia)
A44	Habilidades- capacidades
A45	Calidad de vida
A46	Modelo de cuidado
A47	Rasgos de personalidad, experiencias pasadas y características éticas

Fuente: elaboración propia.

Con toda la información obtenida, realizamos un análisis para observar los datos de más prevalencia.

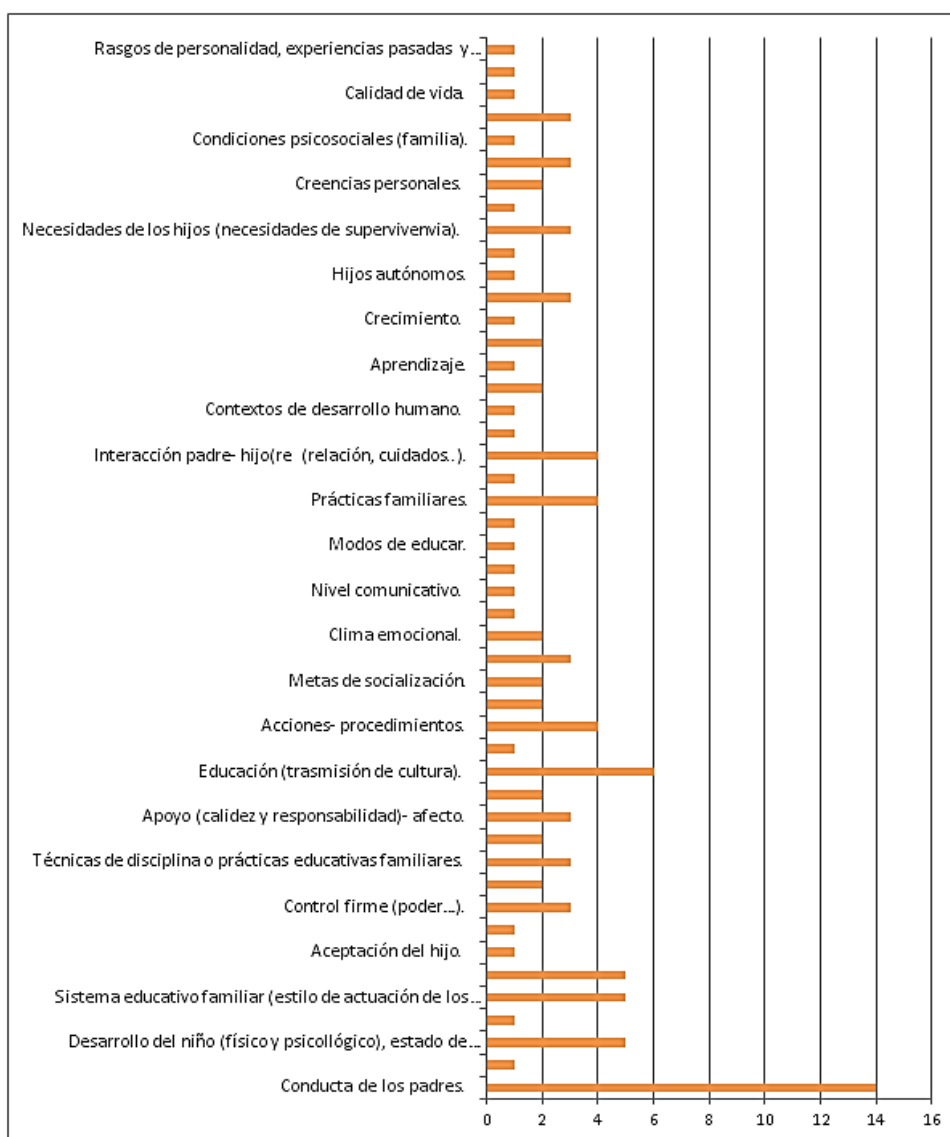


Figura 11 Palabras clave utilizadas en las definiciones próximas al constructo figura (EEF)

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, el análisis de frecuencias de los términos o palabras clave más utilizados en las diferentes definiciones mostrado en la siguiente figura, refleja que es el término “conducta de los padres” el más frecuentemente reseñado en las definiciones, seguido, con una frecuencia significativamente inferior, de “educación” (entendido como transmisión cultural), “sistema de valores”, “sistema educativo familiar” y “desarrollo del niño/a”.

2.2. Proceso de denominación del constructo.

En este apartado, se pretende identificar la palabra que usamos para definir nuestro constructo. Sin embargo, será en el apartado del marco metodológico donde se clarifiquen los procesos metodológicos llevados a cabo de forma más específica.

Una vez recopilada y analizada de forma gráfica y sintetizada la información a partir de diferentes investigaciones para comprobar el uso y matices otorgados por los diferentes autores a los términos detallados, se procede al siguiente paso que es el de definir el constructo.

En cuanto a la terminología a utilizar, se decide Estilos Educativos Familiares (EEF) apoyándose en las siguientes justificaciones:

- Estilos Educativos es el término que predomina a lo largo del tiempo y prevalece en la actualidad.
- Se comprueba que Aroca (2010) lo asume en sus estudios y lo utiliza con esta terminología basándose en estudios y aportaciones anteriores.
- Evidentemente, se complementa con el término Familiar, con el objetivo de definir nuestro enfoque justificado a lo largo del marco teórico.
- Refleja de una forma más adecuada el contenido, especificando qué se quiere medir, referido a un ámbito mucho más concreto de lo que actualmente se enmarca tras las competencias parentales. (Cardona, Perales y Gómez ,2009).

La definición del constructo se consensua a través de un primer proceso del grupo de investigación MAVACO y se consensua en un borrador (Cardona, 2009). Cardona habla de rol educativo que tienen los referentes socioculturales y socioeconómicos en la adquisición de destrezas y habilidades del alumnado como parte del producto educativo, considerando que este no es consecuencia exclusiva de la acción de los sistemas educativos. A partir de esta definición se elabora el primer borrador del instrumento EVALEF- llamado Cuestionario de Familias.

Este instrumento pretende analizar la relación de los Estilos Educativos Familiares en el proceso educativo de sus hijos/as, y a su vez identificar, dentro del mismo

cuestionario, cuáles son los ítems que se vinculan más claramente con el rendimiento educativo.

Posteriormente en el proceso de validación lógica del instrumento, se aprovechó el estudio de jueces para corroborar la definición dada en el constructo. Tras esta revisión, la definición asumida en esta investigación es el conjunto de actitudes, sentimientos y patrones de conducta que los padres y madres asumen frente al niño/a y que repercuten en el funcionamiento, tanto psicológico como social, de los hijos/as (Cardona, 2009).

Para terminar, se pretende que la definición del constructo EEF, sustente el desarrollo de un instrumento específico que permite acercarse a la evaluación del constructo con sistemas estandarizados, de fácil aplicación, en los que se pueda contrastar su calidad (fiabilidad y validez) y permitan obtener el mejor tipo de información, con el menor coste de evaluación (eficiencia).

Capítulo 3.

Dimensiones asociadas a los EEF

3. Dimensiones asociadas a los EEF.

En este capítulo, centrado en los EEF, se procede a revisar las distintas clasificaciones que se le otorgan por parte de los diferentes autores, atendiendo especialmente, a cuáles han sido las dimensiones que han formado la base de los estudios más significativos.

A lo largo el tiempo, las investigaciones sobre EEF han centrado su interés en diferentes dimensiones, cuya concreción va a ayudar a definir los diferentes EEF que cada autor describe. Aunque con diferente denominación, dos son las dimensiones que se presentan habitualmente, la relativa al Control y la que se refiere al Afecto o Apego.

Estas dimensiones, a su vez, frecuentemente se describen a partir de la identificación de los polos opuestos, lo que finalmente configura la estructura de los EEF propuestos por cada autor.

De todos los artículos revisados, para esta ocasión solamente se han seleccionado aquellos en los que sus autores especifican las dimensiones, descartando aquellas investigaciones que a partir de la base otorgada anteriormente por otros autores apoyan sus estudios.

En un principio se organiza la información atendiendo al criterio autores por orden cronológico, dimensiones, observaciones sobre la investigación y si su investigación concluye o aporta una clasificación sobre EEF o no. Del total de todas las aportaciones, se observa que tan solo un 37,9 % han concluido sus estudios con una clasificación de EEF. Como se puede comprobar, formarán la base para el contenido del capítulo siguiente.

En la tabla que se presenta a continuación se encuentra esta información sintetizada con los autores, dimensiones y observaciones sobre sus investigaciones que pueden ser de interés para el presente trabajo. Destacar que los autores que concluyen con clasificación de EEF, que se detallarán en el capítulo siguiente, se encuentran sombreados, con la finalidad de poder, si da lugar, conseguir discernir alguna relación entre dimensiones y clasificaciones otorgadas.

Cuadro 12

Autores y sus investigaciones que aportan dimensiones sobre EEF

Autores	Dimensiones	Observaciones sobre sus investigaciones
Watson (1928).	Control.	En sus estudios reflexionó sobre si los padres recurrían al control para socializar a sus hijos y advirtió sobre los peligros que tenía el expresar amor hacia ellos.
Freud (1933) y Rogers (1960). (Citado en García, García y Lila (2011).	Apego.	En sus estudios analizó de si los padres recurrían al apego para socializar a sus hijos.
Symonds (1939).	Aceptación/ rechazo.	Aportó descripciones a los modelos familiares organizados de forma natural en torno al sistema de creencias de los padres.
Baldmin (1955).	Dominio/ sumisión. Calor emocional/ hostilidad. Indiferencia/ compromiso. También: Democracia/ control.	Descubrió si determinados estilos educativos de los padres correlacionan con el desarrollo de las cualidades y características del niño. Es decir, conocer el impacto de pautas de conductas familiares en la personalidad de los hijos (Muñoz y Jiménez, 2005).
Sears, MacCoby y Levin (1957).	Aceptación/ control parental. Calor. Permisividad/ inflexibilidad.	Mediante análisis factoriales identificaron entre otros el factor “control” que relacionaba las prácticas parentales como la utilización del castigo físico, las sanciones mediante la agresión o los fracasos al imponer las normas familiares.
Schaefer (1959).	Amor/ hostilidad. Autonomía/ control.	La investigación realizada por Schaefer (1959) hace hincapié tanto en los patrones de “control” (la dimensión de autonomía contra control) y el grado de “afecto” (la dimensión de amor contra hostilidad).
Becker (1964). (Citado en García, García y Lila (2011).	Calor/ hostilidad. Restricción /permisividad.	Estas dimensiones interactúan para formar cuatro modelos: amor- autonomía, amor- control, hostilidad-autonomía y hostilidad- control. Dentro de cada uno existen grados. A partir de las dos variables “disciplina” y “afecto” que supone diferencia unos padres de otros, distingue entre métodos disciplinarios y métodos autoritarios.
Baumrind (1967).	Control. Comunicación.	“Cariño” se define frente “hostilidad” con variables tales como “afecto”, “comprensión”, “uso de explicaciones” y “respuesta positiva a la independencia”. La “hostilidad” se sitúa como variable opuesta al “cariño”. En sus investigaciones, a partir del método observacionales encuestas y autoinformes, nombra como dos dimensiones subyacentes: “aceptación” y “control parental”.
Hoffman (1970).	Implicación afectiva Afirmación de poder. Retirada de afecto.	Hoffman realizó en 1970 una clasificación de las estrategias de autoridad de los padres, que ha sido muy utilizada, y en la que describe los siguientes modelos: “Afirmación de poder”, “retirada de afecto” e “inducción”. La “afirmación de poder” y la “retirada de afecto” son medios de control que consiguen generar en el niño una motivación extrínseca: la razón por la que hay que portarse bien es evitar el castigo. Por el contrario, la inducción tiene en cuenta las consecuencias negativas del daño causado a otros, fomentando la empatía hacia los demás y un control intrínseco de la conducta.

Autores	Dimensiones	Observaciones sobre sus investigaciones
Rollins y Tomas (1979).	Intentos de control. Apoyo.	Definen “apoyo” e “intento de control” a partir de su estudio que consiste en una revisión de 234 trabajos científicos. Rollins y Thomas (1979) concluyen que la variable “apoyo” no plantea problemas ya que la mayoría de las connotaciones y denotaciones vinculadas a las diferentes etiquetas (aceptación, amor, afectividad, aceptación...) han sido relativamente similares. Por el contrario, consideran que la variable “intento de control” ha sido mucho más problemática ya que aunque algunos investigadores han utilizado el término “poder” como indicador del potencial latente de los padres para inducir a sus hijos a obedecer (Thomas y Weigter, 1971), y otros autores lo usan como un indicador del proceso o intento de control de los niños y distinguen entre diferentes tipos de intentos de control (Hoffman y Saltzstein, 1967).
Parker, Tupling, y Brown (1979).	Afecto parental. Control parental.	Estos autores, basándose en las prácticas de socialización familiar, identifican que la educación parental viene determinada por las dos fuentes principales de variabilidad: “afecto parental” (cariño contra hostilidad) y el “control parental” (permisividad contra rigidez).
De Man (1982).		Reformularon las investigaciones de Baumrind interpretando las dimensiones básicas propuestas por ésta.
Maccoby y Martin. (1983).	Control. Afecto.	Realizaron una categorización de las dos dimensiones ortogonales “afecto” (comunicación) y “control” (exigencia). Control- exigencia (padres) /consecución metas y objetivos (hijos). Grado de afecto o sensibilidad (padres)/ necesidades de los hijos (principalmente emocionales).
Tausch, J.H. y Tausch, J.S. (1984).	Afectividad. Dirección.	Modelo muy similar al de Maccoby y Martin. En este caso se propone un modelo esturado con las dos dimensiones en carácter continuo, con un extremo de máximo grado y otro de mínimo. Ambos ejes se corresponden, respectivamente, con la “afectividad “y el “control”, y de su entrecruzamiento surgen cuatro áreas que son equivalentes a cuatro tipos de actitudes parentales ante la crianza.
Lautrey, J. (1985).	Regularidades. Perturbaciones.	En su aportación, relaciona el tipo de estructura que presenta el medio familiar, con el sistema de valores contenido en el mismo.
Schwarz, Barton-Henry y Prurinsky (1985).	Aceptación. Control firme. Control psicológico.	Schwarz, Barton- Henry y Prurinsky (1985), definen las prácticas de socialización familiar en tres dimensiones: “aceptación” que abarcaría desde la implicación positiva, el centrarse en el hijo, el rechazo y la separación hostil, “control firme” que implica grados diferentes tales como el esfuerzo, la falta de refuerzo, la disciplina laxa o la autonomía extrema y “control psicológico” en que se incluyen grados como la intrusión, el control hostil, la posesividad y la retirada de la relación.
Musitu, Román y García (1988).	Afecto parental (cariño contra hostilidad). Control parental (permisividad contra rigidez).	Al considerar los factores que determinan los estilos de crianza, señalan los que contribuyen a una mejor práctica educativa como: estructura, afecto, control conductual, comunicación, transmisión de valores y sistemas externos. Los cuatro primeros hacen referencia a las relaciones intrafamiliares o microsistémicas; las últimas se refieren a la dimensión social o ecológica, hasta la que se extiende la unidad de análisis en el estudio de la socialización. La posición dentro de un sistema más amplio explicará en gran medida la toma de postura y modos de actuación del grupo social que es la familia.
Henggeler (1989).	Afecto de los progenitores. Estilo de control parental.	Investigación que relaciona el estilo educativo con las conductas antisociales o delictivas de los hijos adolescentes. Analiza y compara dos factores vinculados a la transmisión familiar: el afecto de los progenitores y el estilo de control parental ejercido en 112 familias de jóvenes delinquentes y 51

Autores	Dimensiones	Observaciones sobre sus investigaciones
Panenka (1990).	Control paterno. Aceptación paterna.	familias con hijos no delincuentes que vivían en el mismo barrio. (Aroca y Cánovas, 2012). Modelo de explicación de la socialización familiar que propugna la existencia de las tres dimensiones: “control paterno”, “aceptación paterna” y “autonomía del hijo”.
Block (1981), Dekovic, Janssens y Guerris (1991).	Autonomía del hijo. Apoyo. Afirmación de poder.	Agrupan las prácticas de crianza en torno a tres factores: “apoyo “(calidez y responsabilidad), “afirmación de poder” (control autoritario) y “exigencia e inducción” (control democrático).
Coloma (1993).	Exigencia e inducción. Control. Calor afectivo.	En sus estudios, considera que estas dimensiones dan lugar a unos estilos educativos familiares que dependiendo de la combinación y actuación de los mismos influyen en los resultados académicos de sus hijos.
Moreno y Cubero (1990), Solé (1998) y Ochaita (1995).	Comunicación paterno- filial Afecto en la relación. Grado de control. Grado de madurez.	Consideran que las conductas de los progenitores están basadas en los siguientes aspectos: la “comunicación entre padres e hijos”, “el grado de madurez”, “el grado de control” , “ la comunicación entre padres e hijos“ y “el afecto en la relación”.
Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991).	Comunicación entre padres- hijos. Desarrollo psicosocial. Logro escolar. Destrezas interiorizadas. Conductas problemáticas.	Según Torío (2008) estas dimensiones y su combinación procuran unas experiencias educativas diversas que los niños viven en su familia y que naturalmente influirán en su desarrollo. (p.53). Realizaron un estudio con adolescentes para comprobar el efecto de los estilos educativos de los padres con el “desarrollo psicosocial”, “el logro escolar”, “las destrezas interiorizadas” y “las conductas problemáticas”.
Coloma (1993).	Control firme/ control laxo. Cuidado y empatía/ rechazo e indiferencia. Calor afectivo/ frialdad- hostilidad.	Entre sus conclusiones se confirma la funcionalidad de la estructura de MacCoby y Martin e indican la necesidad de distinguir entre dos tipos de familias permisivas:
Musitu, Moliner, García, Molpeceres, Lila, y Benedito (1994).	Disponibilidad de los padres a responder a las señales de los hijos/no disponibilidad. Comunicación paterno- filial. Apoyo. Control.	Las indulgentes y las negligentes (Torío, 2008, p. 161). El autor destaca las variables en dos polos opuestos. Considera que la combinación de la misma en las prácticas educativas da lugar a diversos estilos educativos. Estos autores exponen que la práctica educativa, por tanto, se mueve entre el afecto y el control. Los adolescentes que gozan en su familia de un clima afectivo tienden a mostrar un mejor ajuste y desarrollo psicosocial, más autoestima, y mayor competencia conductual y académica.
		Los adolescentes que sufren un mayor control suelen tener un mayor ajuste escolar y una menor implicación en actividades

Autores	Dimensiones	Observaciones sobre sus investigaciones
Steinberg, Lambrod, Darling, Mounts y Dornbusch (1994).	Aceptación / implicación. Inflexibilidad / supervisión.	antisociales, aunque también, si éste es excesivo, puede dar lugar a problemas de conducta y de rebeldía. La educación familiar de los adolescentes, basada en una atmósfera de control y centrada en el cumplimiento de normas impuesta unilateralmente por los padres, aunque parta de supuestas necesidades de los hijos, puede resultar pernicioso; tanto más si no va acompañada de afecto sino de hostilidad, o implica castigos (Ceballos y Rodrigo, 1998). En su estudio en que pretenden demostrar la correlación de la implicación de los padres y los resultados académicos de sus hijos a partir de los autoinformes de 4.000 adolescentes americanos, se obtienen las dos dimensiones con connotaciones similares a las de control y afecto, entendiéndose que “aceptación / implicación” se corresponde con el apego, la aceptación y el amor y la “inflexibilidad / supervisión” se corresponde con la disciplina, el castigo, la privación, el control, etc.
Craig (1996).	Control. Calidez.	Este autor, basándose también en el trabajo de Maccoby y Martin (1983), propone cuatro estilos educativos en función del control y de la calidez que desarrollan y establecen los progenitores y las consecuencias conductuales en su descendencia siendo, de nuevo, los estilos permisivo e indiferente los que provocan conductas problemáticas y desadaptativas más graves. (Aroca y Cánovas, 2012, p,155)
Parker y Gladstone (1996).	Cuidado. Control / protección.	Estos autores plantean, cuatro estilos parentales, resultado del cruce entre dos dimensiones: cuidado y control/protección, siendo: Cuidado óptimo (alto cuidado o y baja sobreprotección), Compulsión afectiva (excesivo cuidado y excesiva protección), Control sin afecto (sobreprotección y escaso cuidado) y Negligente o descuidado (bajo cuidado y baja protección).
Gracia (2002).	Aceptación / Implicación. Severidad / Imposición.	El autor supone que estas dos dimensiones son independientes, es decir, en el sentido de que la medida de una no está relacionada con la de la otra, pudiéndose caracterizar diferentes estilos de socialización familiar.
Torio, Peña, y Rodríguez (2008).	Afecto en la relación. Grado de control. Grado de madurez.	Consideran que en la actualidad estas dimensiones y su combinación procuran unas experiencias educativas diversas que los niños viven en su familia y que naturalmente influirán en su desarrollo.
García y Gracia, (2010).	Comunicación entre padres-hijos. Severidad/ imposición. Aceptación/implicación.	Combinando las dos dimensiones y considerando el grado en que los padres actúan en cada una (García y Gracia, 2010), se desarrolló el modelo cuatripartito de socialización parental.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de las informaciones presentadas permite identificar similitudes y divergencias entre los autores respecto a las dimensiones utilizadas para descubrir los EEF. Como se ha ido indicando y observando, hay dos dimensiones muy habituales que perduran en el tiempo: “afecto” y “control”.

Además, hay otras dimensiones que aparecen con menos frecuencia: “relación-comunicación”, “situación de los hijos” y “actitud de los padres”.

En un intento de visualizar estas diferencias y similitudes se ha elaborado una tabla que sistematiza la información recopilada.

Cuadro 13
Autores y dimensiones sobre EEF

Autores	Control	Afecto	Otras		
			Relación-comunicación	Situación de los hijos	Actitud de los padres
Watson (1928).	Control.				
Freud (1933) y Rogers (1960).		Apego.			
Symonds (1939).	Dominio/sumisión.	Aceptación/rechazo.			
Baldwin (1955).	Democracia/control.	Calor emocional/hostilidad.	Indiferencia/compromiso.		
Schaefer (1959).	Aceptación/control parental. Autonomía/control.	Amor/hostilidad.			
Sears, MacCoby y Levin (1957).	Permisividad/inflexibilidad.	Calor.			
Becker (1964).	Restricción/permisividad.	Calor/hostilidad.			
Baumrind (1967-1971).	Control.	Implicación afectiva	Comunicación.		
Hoffman (1970).	Afirmación de poder.	Retirada de afecto.			
Rollins y Tomas (1979).	Intentos de control.	Apoyo parental.			
Parker, Tupling, y Brown (1979).	Control parental	Afecto parental.			
De Man (1982)					
Maccoby y Martin (1983).	Control-exigencia (padres) /consecución metas y objetivos (hijos).	Grado de afecto o sensibilidad (padres).		Necesidades de los hijos (principalmente emocionales).	
Tausch, J.H. y Tausch, J.S. (1984).	Dirección.	Afectividad.			
Lautrey, J. (1985).			Regularidades.		
Schwarz, Barton- Henry y Prurinsky	Control firme. Control	Aceptación.	Perturbaciones.		

Autores	Control	Afecto	Relación- comunicación	Otras	
				Situación de los hijos	Actitud de los padres
(1985)	psicológico.				
Musitu, Román y García (1988).	Control parental (permisividad contra rigidez).	Afecto parental (cariño contra hostilidad).			
Henggeler (1989).	Estilo de control parental.	Afecto de los progenitores.			
Panenka (1990).	Control paterno.	Aceptación paterna.		Autonomía del hijo.	
Block (1981), Dekovic, Janssens & Guerris (1991).	Afirmación de poder (control autoritario y exigencia e inducción (control democrático).	Apoyo (calidez y responsabilidad).			
Coloma (1993).	Control.	Calor afectivo.	Comunicación paterno- filial		
Moreno y Cubero (1990), Solé (1998) y Ochaita (1995).	Grado de control.	Afecto en la relación.	Comunicación entre padres- hijos.	Grado de madurez.	
Coloma (1993).	Control firme/ control laxo.	Calor afectivo/ frialdad- hostilidad.	Comunicación paterno- filial.		Disponibilidad de los padres a responder a las señales de los hijos/no disponibilidad.
		Cuidado y empatía/ rechazo e indiferencia.			
Musitu, Moliner, García, Molpeceres, Lila, y Benedito (1994).	Control.	Apoyo.			
Steinberg et al. (1994).	Inflexibilidad / supervisión.	Aceptación / implicación.			
Craig (1996).	Control.	Calidez.			
Parker y Gladstone (1996).	Control / protección.	Cuidado.			
Gracia (2002).	Severidad / Imposición.	Aceptación / Implicación.			
Torio et al. (2008).	Grado de control.	Afecto en la relación.	Comunicación entre padres- hijos.	Grado de madurez.	
García y Gracia, (2010).	Severidad/ imposición.	Aceptación/ implicación.			

Fuente: elaboración propia.

De todo el entramado de dimensiones, destacar que en el 93% de las ocasiones, los autores revisados sitúan las variables “control” y “afecto” como base de sus estudios,

bien con esta terminología u otras semejantes. Tan solo llama la atención las variables aportadas por Lautrey (1985): “regularidades” y “perturbaciones”, relacionadas con el sistema de valores contenido en el tipo de estructura que presenta el medio familiar.

Se procede a revisar cada una de las dimensiones identificadas como fundamentales atendiendo a las palabras clave usadas en cada una.

La dimensión “control” la podemos encontrar descrita con una única palabra que la define o con dos polos opuestos que describen el vector. Los dos polos se identifican como: Dominio/Sumisión, Democracia/Control, Aceptación/Control parental, Autonomía/Control, Permisividad/ Inflexibilidad, Restricción /Permisividad, Control parental (permisividad contra rigidez), Control- Exigencia (padres) /Consecución Metas y Objetivos (hijos), Afirmación de poder (control autoritario y exigencia e inducción (control democrático), Control firme/ Control laxo, Inflexibilidad/Supervisión, Control/Protección y Severidad/Imposición. Cuando aparece con un solo término, se identifica como: Control, Afirmación de poder, Intentos de control, Dirección, Control firme, Control psicológico, Estilo de control parental, Control paterno y Grado de control.

En la dimensión “afecto”, se observa que se da la misma circunstancia, unos autores usan dos extremos: Amor/hostilidad, Aceptación/rechazo, Calor emocional/hostilidad, Calor/hostilidad, Afecto parental (cariño contra hostilidad), Calor afectivo/frialdad-hostilidad y Cuidado, empatía/rechazo e indiferencia y Aceptación /Implicación. Otros autores tan solo usan una acepción que se supone engloba la totalidad del vector normalmente en positivo, a excepción de “retirada de afecto” que se sitúa en el extremo negativo. Los términos más nombrados son: Calor, Implicación afectiva, Apoyo parental, Grado de afecto o sensibilidad (padres), Afectividad, Aceptación, Afecto de los progenitores, Aceptación paterna, Apoyo (calidez y responsabilidad), Calor afectivo, Calidez, Cuidado y Afecto en la relación.

Tras el análisis de la información se observa que además de estas dos dimensiones, existe una cierta tendencia a tener en cuenta tres dimensiones más. Una de ellas etiquetada como “comunicación”, con una prevalencia de un 24% de autores que la tienen en consideración; “situación de los hijos” referente a su nivel emocional,

psicológico y evolutivo, con una prevalencia de un 13, 7% y la dimensión etiquetada como “actitud de los padres”, que tan solo lo tiene en cuenta Coloma (1993).

La dimensión “comunicación” se encuentra nombrada como: Comunicación, Comunicación paterno- filial y Comunicación entre padres- hijos.

La dimensión “situación de los hijos”, haciendo referencia a diferentes niveles: psicológico, evolutivo y/o emocional.

La dimensión “actitud de los padres”, con poca prevalencia, pero referenciándose a la disponibilidad de los progenitores en atender a sus hijos.

Dada la frecuencia significativamente menor de estas tres dimensiones complementarias, se puede concluir que los autores habitualmente describen los EEF en torno a las dimensiones más frecuentes (“afecto” y “control”) definidas a su vez a partir de dos polos, uno en positivo y otro en negativo.

A partir de la extracción de estas dimensiones, se definirá en el capítulo siguiente nuestra clasificación de EEF.

Capítulo 4.

Clasificación de estilos educativos según
diferentes autores

4. Clasificación de estilos educativos según diferentes autores.

Con la finalidad de definir los diferentes EEF y concretar con una base fundamentada sus acepciones, se ha realizado un análisis de los diferentes términos y definiciones planteadas por los investigadores.

Hasta la actualidad, los autores y clasificaciones más destacadas y nombradas de forma constante a lo largo de la búsqueda documental realizada han sido: Baumrind (1966), Coloma (1993), Palacios y Moreno (1994) y Ceballos y Rodrigo (1998). De ellas, la clasificación de Palacios y Moreno (1994) ha sido ampliamente utilizada desde la Psicología Evolutiva y de la Educación para el estudio de la socialización parental, de hecho, se podría decir que es la denominación de estilos educativos parentales más extendida en nuestro país.

No obstante, se encuentra una clasificación que se decide no contemplar en el análisis, realizada por Parker y Gladstone (1996) debido a que la denominación que otorga a los cuatro estilos parentales que proponen difiere significativamente de estudios anteriores. Teniendo en cuenta estas consideraciones, para nuestra definición de los EEF se han realizado los siguientes procedimientos que se detallan a continuación.

En primer lugar, se ha llevado a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica tanto de fuentes escritas como digitales sobre las diferentes clasificaciones existentes a lo largo de la bibliografía del siglo XX y XXI, observando que los primeros indicios encontrados se sitúan en el año 1948 de mano de Baldwin hasta nuestros días (Aroca, 2011). Aunque se han revisado publicaciones posteriores, no son susceptibles de nombrar por no ser totalmente acordes con la temática abordada, ya que relacionan estilos de crianza con otras variables, como por ejemplo Enríquez y Garzón (2015) que investigan las posibles causas del fenómeno del acoso escolar, encontrando en sus hallazgos que una posible causa personal puede estar derivada del método de crianza Permisivo (p. 229).

La información obtenida se ha ido registrando atendiendo al criterio cronológico y por aproximación en las denominaciones otorgadas a los diferentes estilos. Ante tal








cantidad de información que se consigue, se plantea la necesidad de añadir otro criterio de clasificación.

Por lo tanto, una vez recopiladas todas las denominaciones se ha procedido a organizarlas, intentando aglutinar y asociar las que comparten parte de su significado de forma progresiva en el tiempo.

Paralelamente y con el objetivo de conseguir una aproximación cada vez más rigurosa en su denominación, se han ido asociando colores a los estilos que más se repetían e identificando poco a poco, para a posteriori, poder realizar una separación clara y proceder a la redacción de sus denominaciones para la presente investigación. En todo momento la información se ha ido recopilando y estructurando en formato tabla.

En primer lugar, se adjunta la información (Cuadro 14) con la identificación de estilos y la asociación de colores asignados a cada uno de ellos, con la intención de localizar y ubicar rápidamente a lo largo de la tesis doctoral los EEF en los diferentes elementos gráficos.

Cuadro 14
Estilos Educativos Familiares y colores asignados

EEF	Color asignado
Autoritario.	
Democrático.	
Permisivo.	
Sobreprotector.	
Integral.	
Negligente.	
Otros: Paradójicos y sacrificantes.	

Fuente: elaboración propia.

En el Anexo 1 se presenta la tabla principal: “Clasificación, términos y definiciones de estilos educativos según diferentes autores” que da sustento a las que aparecen a lo largo del capítulo por ser considerado un buen documento de síntesis. Su contenido

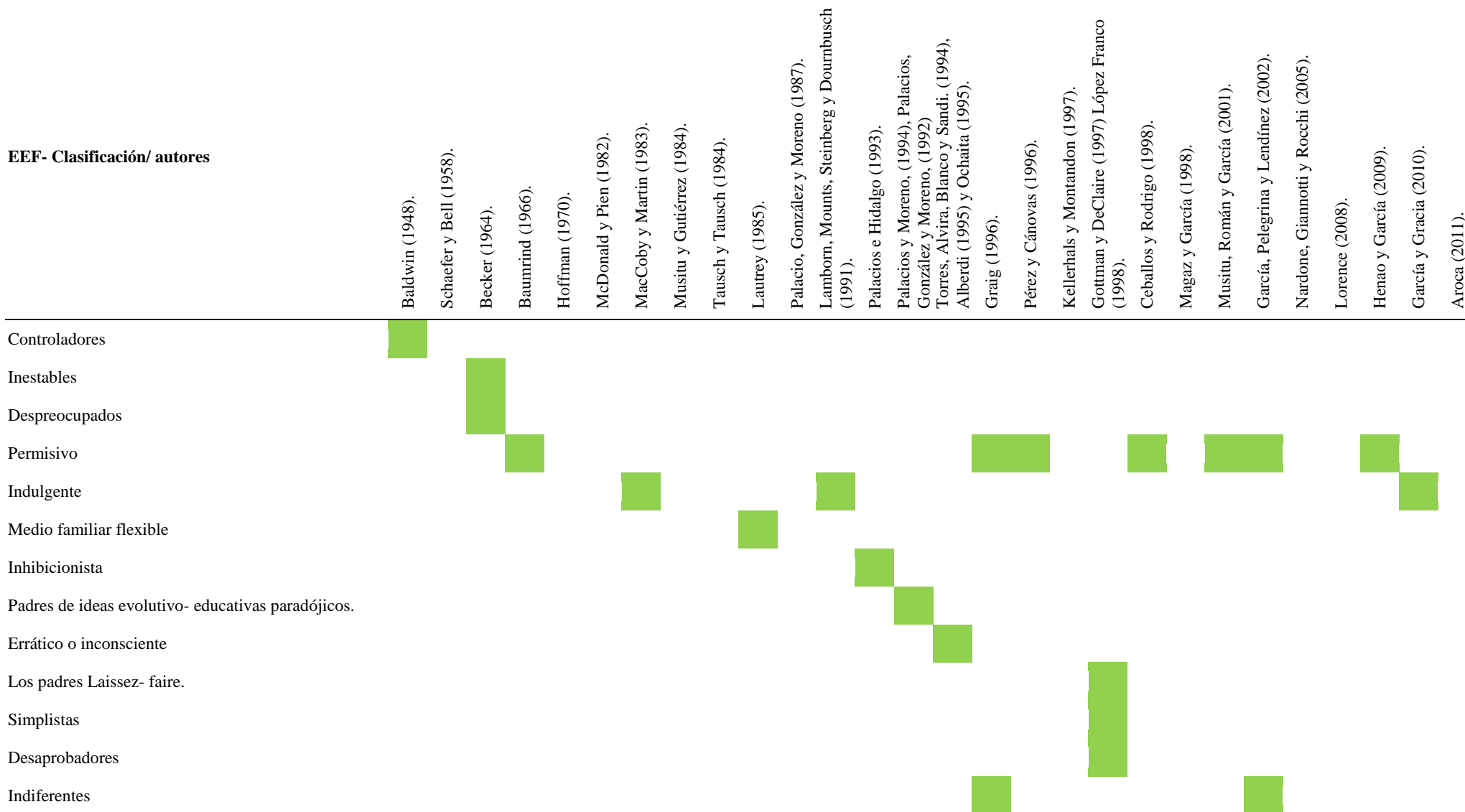
corresponde a las terminologías y definiciones que todos los autores que se han revisado, han otorgado en sus publicaciones.

A continuación, se adjunta una tabla con la información sintetizada que consiste en identificar los términos usados por los diferentes autores en sus clasificaciones.

Cuadro 15
Clasificación y términos de estilos educativos según diferentes autores

EEF- Clasificación/ autores	Baldwin (1948).	Schaefer y Bell (1958).	Becker (1964).	Baumrind (1966).	Hoffman (1970).	McDonald y Pien (1982).	MacCoby y Martin (1983).	Musitu y Gutiérrez (1984).	Tausch y Tausch (1984).	Lautrey (1985).	Palacio, González y Moreno (1987).	Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991).	Palacios e Hidalgo (1993).	Palacios y Moreno, (1994), Palacios, González y Moreno, (1992)	Torres, Alvira, Blanco y Sandi. (1994), Alberdi (1995) y Ochaíta (1995).	Graig (1996).	Pérez y Cánovas (1996).	Kellerhals y Montandon (1997).	Gottman y DeClaire (1997) López Franco (1998).	Ceballos y Rodrigo (1998).	Magaz y García (1998).	Musitu, Román y García (2001).	García, Pelegrina y Lendínez (2002).	Nardone, Giannotti y Rocchi (2005).	Lorence (2008).	Henao y García (2009).	García y Gracia (2010).	Aroca (2011).	
Autoritario		■		■		■									■					■		■				■			
Altamente controladores	■																												
Rígidos			■																										
Estilo directivo						■																							
Coercitivos e indiferentes							■																						
Medio familiar rígido.								■																					
Tradicionales									■				■																
Padres de ideas evolutivo- educativas tradicionales														■															
Estatuario																		■											
Desaprobadores																			■										
Autoritarios- represivos																									■				

EEF- Clasificación/ autores



EEF- Clasificación/ autores	Baldwin (1948).	Schaefer y Bell (1958).	Becker (1964).	Baumrind (1966).	Hoffman (1970).	McDonald y Pien (1982).	MacCoby y Martin (1983).	Musitu y Gutiérrez (1984).	Tausch y Tausch (1984).	Lautrey (1985).	Palacio, González y Moreno (1987).	Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991).	Palacios e Hidalgo (1993).	Palacios y Moreno, (1994), Palacios, González y Moreno, (1992)	Torres, Alvira, Blanco y Sandi. (1994), Alberdi (1995) y Ochaíta (1995).	Graig (1996).	Pérez y Cánovas (1996).	Kellerhals y Montandon (1997).	Gottman y DeClaire (1997) López Franco (1998).	Ceballos y Rodrigo (1998).	Magaz y García (1998).	Musitu, Román y García (2001).	García, Pelegrina y Lendínez (2002).	Nardone, Giannotti y Rocchi (2005).	Lorence (2008).	Henao y García (2009).	García y Gracia (2010).	Aroca (2011).		
Intermitente																														
Permisivo- indulgente																														
Permisivos- negligentes																														
Democrático- permisivo																														
Democrático (autoritativo).																														
Inducción																														
Conversacional																														
Área 1.																														
Democrático- permisivo																														
Autoritarios- recíprocos																														
Autoritativo																														
Superprotectores																														
Hostiles																														

EEF- Clasificación/ autores	Baldwin (1948).	Schaefer y Bell (1958).	Becker (1964).	Baumrind (1966).	Hoffman (1970).	McDonald y Pien (1982).	MacCoby y Martin (1983).	Musitu y Gutiérrez (1984).	Tausch y Tausch (1984).	Lautrey (1985).	Palacio, González y Moreno (1987).	Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991).	Palacios e Hidalgo (1993).	Palacios y Moreno, (1994), Palacios, González y Moreno, (1992)	Torres, Alvira, Blanco y Sandi. (1994), Alberdi (1995) y Ochaíta (1995).	Graig (1996).	Pérez y Cánovas (1996).	Kellerhals y Montandon (1997).	Gottman y DeClaire (1997) López Franco (1998).	Ceballos y Rodrigo (1998).	Magaz y García (1998).	Musitu, Román y García (2001).	García, Pelegrina y Lendínez (2002).	Nardone, Giannotti y Rocchi (2005).	Lorence (2008).	Henao y García (2009).	García y Gracia (2010).	Aroca (2011).	
Sobreprotector																													
Hiperprotector																													
Organizados																													
Inductivos o de apoyo.																													
Área 2.																													
Modernos																													
Paradójicos																													
Asertivo																													
Padres de ideas educativas- evolutivas modernas.																													
Inductivo de apoyo																													
Padres comprometidos en el logro:																													
Padres comprometidos en la educación integral de sus hijos																													
Contractualista																													

EEF- Clasificación/ autores	Baldwin (1948).	Schaefer y Bell (1958).	Becker (1964).	Baumrind (1966).	Hoffman (1970).	McDonald y Pien (1982).	MacCoby y Martin (1983).	Musitu y Gutiérrez (1984).	Tausch y Tausch (1984).	Lautrey (1985).	Palacio, González y Moreno (1987).	Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991).	Palacios e Hidalgo (1993).	Palacios y Moreno, (1994), Palacios, González y Moreno, (1992)	Torres, Alvira, Blanco y Sandi. (1994), Alberdi (1995) y Ochaíta (1995).	Graig (1996).	Pérez y Cánovas (1996).	Kellerhals y Montandon (1997).	Gottman y DeClaire (1997) López Franco (1998).	Ceballos y Rodrigo (1998).	Magaz y García (1998).	Musitu, Román y García (2001).	García, Pelegrina y Lendínez (2002).	Nardone, Giannotti y Rocchi (2005).	Lorence (2008).	Henao y García (2009).	García y Gracia (2010).	Aroca (2011).		
Maternalista																														
Verdaderos preparadores emocionales.																														
Sacrificante																														
Equilibrados																														
Negligente																														
Superindulgentes																														
Área 3.																														
Área 4.																														
Medio familiar aleatorio.																														
Padres invisibles																														
Padres simplistas																														
Sacrificante																														
Intermitente																														

EEF- Clasificación/ autores			
Baldwin (1948).			
Schaefer y Bell (1958).			
Becker (1964).			
Baumrind (1966).			
Hoffman (1970).			
McDonald y Pien (1982).			
MacCoby y Martin (1983).			
Musitu y Gutiérrez (1984).			
Tausch y Tausch (1984).			
Lautrey (1985).			
Palacio, González y Moreno (1987).			
Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991).			
Palacios e Hidalgo (1993).			
Palacios y Moreno, (1994), Palacios, González y Moreno, (1992)			
Torres, Alvira, Blanco y Sandi. (1994), Alberdi (1995) y Ochaíta (1995).			
Graig (1996).			
Pérez y Cánovas (1996).			
Kellerhals y Montandon (1997).			
Gottman y DeClaire (1997) López Franco (1998).			
Ceballos y Rodrigo (1998).			
Magaz y García (1998).			
Musitu, Román y García (2001).			
García, Pelegrina y Lendínez (2002).			
Nardone, Giannotti y Rocchi (2005).			
Lorence (2008).			
Henao y García (2009).			
García y Gracia (2010).			
Aroca (2011).			
Delegantes			
No implicados			
Delegantes			

Fuente: elaboración propia.

Como resultado de este proceso, se identifican por su nivel de frecuencia un total de seis EEF que se pueden identificar como puros: Autoritario, Permisivo, Democrático, Sobreprotector, Integral y Negligente, y dos estilos que no se describen, por lo que no serán tomados en consideración, tanto por su poca repercusión en las clasificaciones de los autores como por las contrariedades en su forma de actuar según las circunstancias, que son los Paradójicos y los Sacrificantes.

Se procede, pues, a presentar la tabla con la identificación del total de estilos encontrados y agrupados por similitud de significados en sus denominaciones.

Tabla 3
Términos utilizados para definir los estilos educativos según diferentes autores

EEF	N total	N términos	Términos utilizados por diferentes autores.		
AUTORITARIO	28	15	Autoritario.		
		1	Altamente controladores.		
		1	Rígidos.		
		1	Estilo directivo.		
		1	Coercitivos e indiferentes.		
		1	Medio familiar rígido.		
		2	Tradicionales.		
		1	Padres de ideas educativas- evolutivas tradicionales.		
		1	Estatuario.		
		1	Desaprobadores.		
		1	Autoritarios- represivos.		
		1	Intermitente.		
		1	Delegantes.		
		PERMISIVO	25	7	Permisivo.
				2	Indulgente.
2	Errático o inconsciente.				
2	Indiferentes.				
1	Inestables.				
1	Despreocupados.				
1	Medio familiar flexible.				
1	Inhibicionista.				

EEF	N total	N términos	Términos utilizados por diferentes autores.		
		1	Padres de ideas evolutivo- educativas paradójicos.		
		1	Los padres Laissez- faire.		
		1	Simplistas.		
		1	Desaprobadores.		
		1	Intermitente.		
		1	Permisivo- indulgente.		
		1	Permisivo- negligente.		
		1	Democrático- permisivo.		
DEMOCRÁTICO	11	4	Democrático (autoritativo).		
		2	Democrático- permisivo.		
		1	Inducción.		
		1	Conversacional.		
		1	Área 1.		
		1	Autoritarios- recíprocos.		
		1	Autorizativo.		
		SOBREPROTECTOR	7	2	Superprotectores.
				2	Hiperprotector.
				1	Hostiles.
				1	Sobreprotector.
1	Controladores				
3	Inductivo de apoyo.				
2	Modernos.				
INTEGRAL	16	1	Organizados.		
		1	Inducción.		
		1	Área 2.		
		1	Asertivo.		
		1	Padres de ideas educativas- evolutivas modernas.		
		1	Padres comprometidos en el logro.		
		1	Padres comprometidos en la educación integral de sus hijos.		
		1	Contractualista.		
		1	Maternalista.		
		1	Verdaderos preparadores emocionales.		
1	Equilibrados.				

EEF	N total	N términos	Términos utilizados por diferentes autores.
NEGLIGENTE	17	6	Negligente
		2	Intermitente.
		2	Delegantes.
		1	Superindulgentes.
		1	Área 3.
		1	Área 4.
		1	Medio familiar aleatorio.
		1	Padres invisibles.
		1	Padres simplistas.
		1	No implicados.
OTROS	4	2	Paradójicos.
		2	Sacrificante.

Fuente: elaboración propia.

Para justificar la nomenclatura utilizada en la tabla presentada, se ha realizado un proceso de selección atendiendo al número de frecuencia de los términos utilizados (Autoritario, Permisivo, Democrático y Negligente) o a la definición que por sus características mejor engloba la asociación de ideas del estilo identificado (Sobreprotector e Integral). A continuación de forma ordenada se expone la justificación de decisión de cada uno de ellos.

Estilo autoritario. Se observa que el término usado con mayor frecuencia de la clasificación consultada es el Autoritario (53%), siguiéndole tan solo el estilo educativo familiar Tradicional con un 7,1%. Por ello se decide utilizar el término Autoritario.

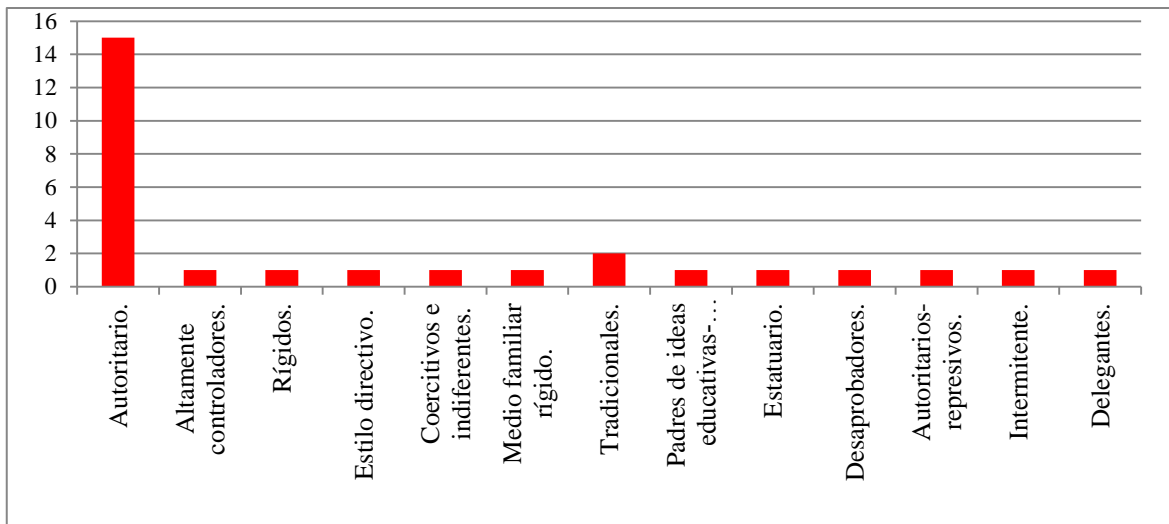


Figura 12 Representación de los términos utilizados por autores semejantes al estilo autoritario

Fuente: elaboración propia.

Estilo permisivo. En este estilo, se observa que aparece con mayor frecuencia en las clasificaciones encontradas, el término Permisivo con un 28 % de los casos y el Indulgente con un 8%, por lo que se decide asumir el término Permisivo.

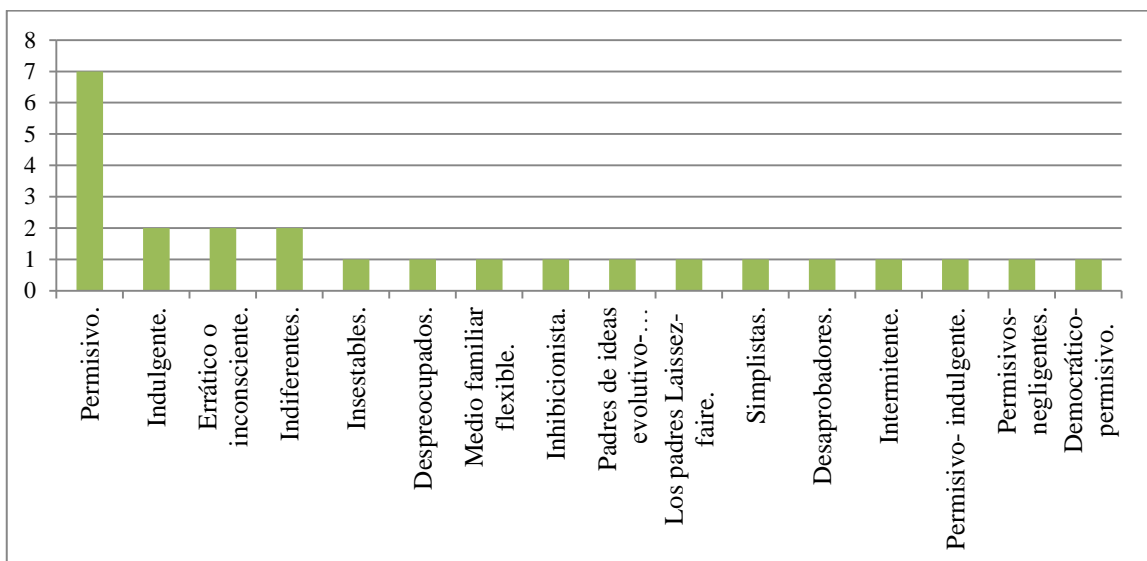


Figura 13: Representación de los términos utilizados por diferentes autores semejantes al estilo Permisivo.

Fuente: elaboración propia.

Estilo democrático. Tal y como se observa, las dos denominaciones usadas con más frecuencia en las clasificaciones consultadas son Democrático-permisivo con un 16,6 %

y Democrático-autoritativo con un 33,3%. Por tanto, aceptamos el término Democrático, ya que aparece en un 50% de las ocasiones, integrando ambas acepciones.

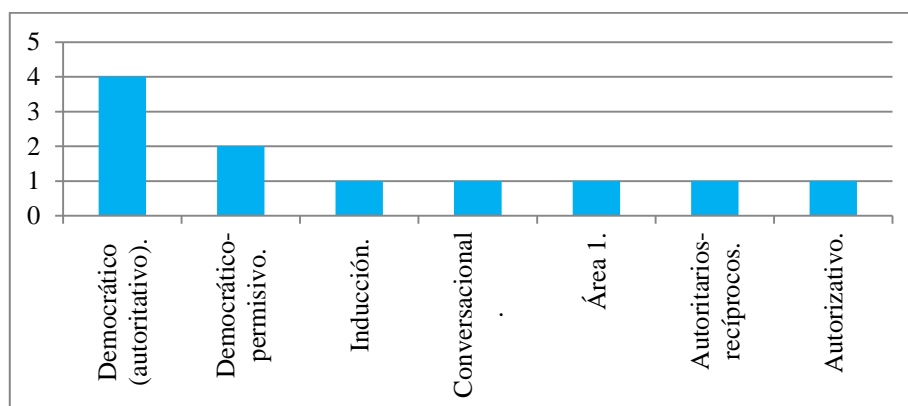


Figura 14: Representación de los términos utilizados por diferentes autores semejantes al estilo democrático.

Fuente: elaboración propia.

Estilo sobreprotector. En vista a que los diferentes términos no distan unos de otros según las veces que son utilizados de forma significativa, se limita a revisar el significado de los tres prefijos utilizado: súper-, híper- y sobre- . Tras buscar su significado en el Diccionario de la Real Academia Española, de todas ellas, se considera la segunda acepción del prefijo sobre- es la que más se ajusta a la definición de este estilo (2. Elem. Compos. Puede indicar también intensificación del significado del nombre al que se antepone) (RAE, 2014).

Además, se toma como referencia la escala Perfil de los Estilos Educativos (PEE) (Magaz y García, 1998) que es muy utilizada en la actualidad tanto en el ámbito de la intervención como de la investigación. Entre los estilos que identifica, se encuentra el Sobreprotector.

Por todo ello, se decide utilizar el término de Sobreprotector.

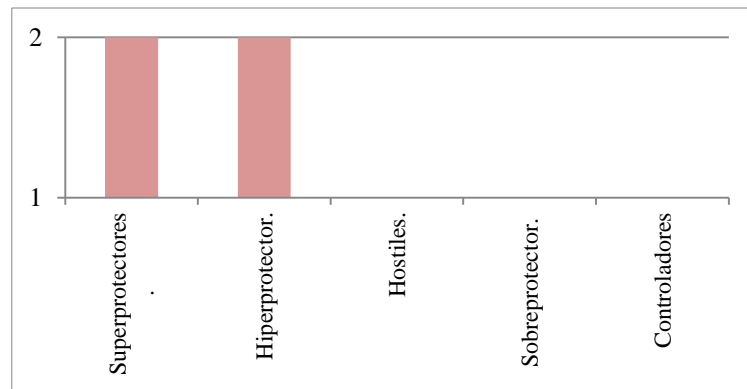


Figura 15: Representación de los términos utilizados por diferentes autores semejantes al estilo sobreprotector.

Fuente: elaboración propia.

Estilo integral. En esta ocasión, una vez seleccionados todos los términos que comparten parte de su significado y se asemejan en dar una definición sobre el estilo, se observa que no coinciden en una nomenclatura clara. Tan solo hay dos términos que aparecen en dos ocasiones cada uno: Modernos e Inductivos de apoyo. El término Moderno se descarta, ya que depende de la variable actualidad para situar su significado, por lo tanto sería una terminología cambiante y poco estable en el tiempo. Del mismo modo el término Inductivos de apoyo se descarta, ya que se considera no sintetiza de forma rápida el significado que se le va a otorgar.

Tras una revisión bibliográfica y de acuerdo con la línea de investigación en la que se enmarca esta Tesis Doctoral, se decide identificar el estilo como Integral, atendiendo a la propuesta realizada por Perales, Cardona y Gómez, D. (2010, p. 827). Estas autoras nombran por primera vez este estilo en su estudio sobre el papel de las familias en la evaluación de sistemas educativos.

Además, se considera la necesidad de un primer abordaje a la identificación de los Estilos Educativos Familiares desde el ámbito de la Sociología de la educación y la familia, ya que es necesario identificarlo para poderlo abordar teniendo en cuenta diversas situaciones que denotan la necesidad de fomentarlo desde las diferentes ciencias relacionadas con la educación familiar.

- Cánovas y Sauquillo (2005) identifican el de los “Padres comprometidos en la educación integral de sus hijos” como un estilo ideal para abordar la tarea educativa.
- Los nuevos estudios avanzan hacia la Inteligencia Emocional.
- La Asamblea General de las Naciones Unidas (1989), se refiere a la Parentalidad positiva como el comportamiento de los padres sustentado en el interés superior del niño desde la cual se promueve la atención, el desarrollo de sus capacidades, el ejercicio de la no violencia, ofreciendo el reconocimiento y la orientación necesaria sin dejar de incluir el establecimiento de los límites que permitan el pleno desarrollo del niño y el adolescente (Rodrigo, Máiquez, y Martín, J., 2010).
- Rodrigo et al (2010), define a un padre positivo como un padre que atiende, potencia, guía y reconoce a sus hijos como personas con pleno derecho. La paternidad positiva no es permisiva y requiere de la implementación de los límites necesarios para que los niños puedan desarrollarse plenamente.

En consecuencia, se considera la necesidad de aceptar la nomenclatura de integral como propia, queriendo justificarla desde la visión del término positivo. Se comparan dichos términos según las definiciones otorgadas por la Real Academia Española y se acuerda término Integral por su significado de globalidad y se descarta el término positivo, ya que de forma indirecta conlleva una connotación de juicio y valoración que descartamos.

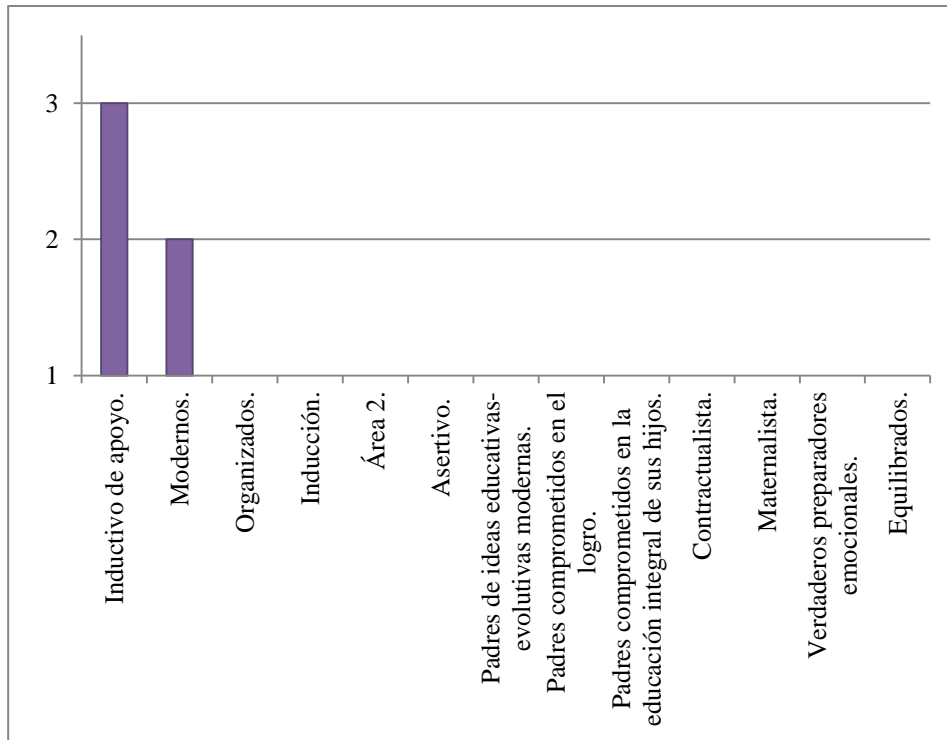


Figura 16: Representación de los términos utilizados por diferentes autores semejantes al estilo integral.

Fuente: elaboración propia

Estilo negligente. Es cierto que ante la decisión de acuñar este término como Negligente, evidentemente por la frecuencia del mismo con un 35 % frente a los demás, se baraja la posibilidad de identificarlo como Invisibles o Indiferentes, aunque finalmente se descarta por no modificar esquemas ya establecidos sobre este estilo desde diferentes autores y con consistencia en el tiempo como Negligente.

Invisibles o Indiferentes, en el sentido que son padres que no se preocupan por la educación de sus hijos y no colaboran en tareas conjuntas para su bienestar. Por la connotación que implica, es un estilo que no se contemplará a posteriori en el diseño de la escala, se considera que sería imposible identificar a estos padres porque se supone que en un primer momento directamente no aceptarían a responder al instrumento diseñado.

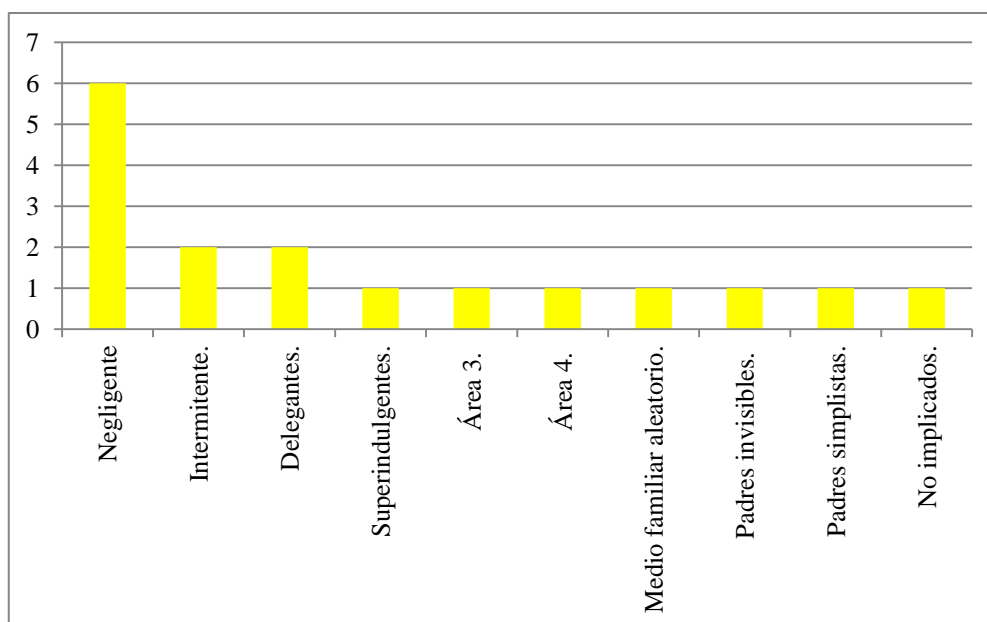


Figura 17: Representación de los términos utilizados por diferentes autores semejantes al estilo Negligente.

Fuente: elaboración propia.

Después de comprobar términos y definiciones, se decide que formarán parte de nuestra escala tan solo cinco (Autoritario, Permisivo, Democrático, Sobreprotector e Integral), descartando el EEF de los padres que se identifican como Negligentes, ya que atendiendo a las diferentes definiciones que se le otorgan, se entiende que son padres que, al no asumir sus responsabilidades ni implicarse en la educación de sus hijos, se da por sentado que no van a participar en ningún proceso de intervención de mejora, como por ejemplo, la aplicación de la escala diseñada.

4.1. Clasificación y definición de EEF en este estudio.

Tras asumir las decisiones argumentadas y fundamentadas de selección de estilos y términos para definir nuestros EEF, se procede a otorgarles definiciones a cada uno, atendiendo al criterio de frecuencia de asignaciones y resumen de palabras clave e ideas que los identifican. Para ello, a lo largo del capítulo, se detallan los procesos de síntesis realizados.

En un primer momento, se han redactado las definiciones teniendo en cuenta todas las aportadas a cada uno de los estilos por los diferentes autores (contempladas en el anexo 1) en la Tabla 16: “Clasificación, términos y definiciones de estilos educativos

según diferentes autores”, añadiéndolas todas, excepto aquellas que se repiten o son de similar significado que se han ido unificando.

Junto a la definición de los mismos, aportamos información sobre las consecuencias de estos estilos en sus hijos, ya que se considera una ayuda para el lector y útil para futuras investigaciones, así como seguir trabajando con el EEF Negligente, aunque es evidente que no se va a utilizar en la escala.

Cuadro 16

Definición del EEF Autoritario y consecuencias en sus hijos/as.

AUTORITARIO

Los padres usan el control y la hostilidad para exigir a los hijos rigidez en su comportamiento. Se basan en los castigos tanto en la variante física como verbal.

Ejercen el poder que consideran tienen para afirmar su condición de dominio, coerción y alto nivel de control. Son capaces de retirar muestras afectivas para conseguir la obediencia.

Poca o ninguna conversación con sus hijos para tratar de dialogar, explicar lo sucedido o justificar sus metas.

Usan prácticas educativas monótonas, por lo que se puede anticipar su forma de actuar.

Los progenitores, según las aportaciones de diferentes estudios, suelen estar poco formados sobre el desarrollo y educación infantil. Suelen pertenecer a zonas rurales y tener bajo nivel educativo.

Suelen tener valores diferentes para niños que para niñas.

Consecuencias en los niños:

Los niños de este tipo de padres, en general, demuestran falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social o baja autoestima. Generan niños descontentos, reservados, poco tenaces a la hora de perseguir metas, poco comunicativos y afectuosos y tienden a tener una pobre interiorización de los valores morales.

Hacen que sus hijos sean obedientes, sugestionables, temerosos, poco tenaces, no pendencieros y no agresivos, con bajos niveles de comprensión y apoyo.

Hay una considerable distancia entre padres e hijos por lo que existe poca comunicación y escasas actividades comunes, y tienen una gran reserva ante los agentes de socialización externos.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 17

Definición del EEF Permisivo y consecuencias en sus hijos/as.

PERMISIVO

No utilizan la hostilidad, sino que defienden y fomentan la autonomía. En lugar de control, usan afecto y participación.

Su objetivo es no usar el castigo y el control, evitando la autoridad.

No son exigentes y su dificultad es marcar límites.

Poca o ninguna restricción; amor incondicional.

No son exigentes en cuanto a madurez y responsabilidad en las tareas.

Sus principios de actuación se basan en la tolerancia, integración, permisividad e individualismo.

Son sensibles hacia las necesidades del niño. Bajo nivel de control y responsabilidad.

La comunicación suele ser abierta.

Es un modelo errático, no sistematizado.

El niño puede aprender por su cuenta, el educador no debe poner trabas ni enseñarle a resolver sus problemas.

Consecuencias en los niños:

Los niños tienden a ser agresivos y rebeldes, así como socialmente ineptos, autoindulgentes e impulsivos; en algunos casos, pueden ser activos, sociables y creativos.

Pueden llegar a producir efectos socializadores negativos en los niños respecto a conductas agresivas y el logro de independencia personal. Aparentemente, este tipo de padres forman niños alegres y vitales, pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez y éxito personal.

Suelen tener un autoconcepto positivo, sin embargo sufren de baja autonomía, baja habilidad de cuidado personal y baja habilidad social. También sufren ansiedad reflejada por la inseguridad social, por lo que buscan apoyo en una figura con autoridad.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 18

Definición del EEF Democrático y consecuencias en sus hijos/as.

DEMOCRÁTICO

Niveles equitativos de control- afecto, comunicación bidireccional y establecimiento de normas. Padre e hijos son “amigos”.

Los padres respetan la autonomía del niño. Utilizan el razonamiento y la negociación, tienen en cuenta los deberes y derechos tanto de ellos como de sus hijos (reciprocidad jerárquica). Ello se traduce en una responsabilidad social de las acciones y desarrollo de la autonomía e independencia de los descendientes.

La comunicación es abierta, las reglas son flexibles acordes a la edad, así como a las necesidades y posibilidades de los niños. Por la coherencia de las mismas, exigen su cumplimiento.

Estilo conversacional.

Consecuencias en los hijos

Son socialmente interactivos, usan la persuasión verbal y la fuerza física para lograr sus propios fines, son poco sensibles a las necesidades de otros y poco susceptibles a ser influenciados.

Produce, en general, efectos positivos en la socialización: desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, un nivel inferior de conflictos entre padres e hijos, entre otros. Estos niños suelen ser interactivos y hábiles en las relaciones con sus iguales, independientes y cariñosos.

Estos niños son los mejor ajustados: con más confianza personal, autocontrol; socialmente competentes; con mejor desempeño escolar y elevada autoestima.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 19

Definición del EEF Sobreprotector y consecuencias en sus hijos/as.

SOBREPROTECTOR

Son padres que se caracterizan por la donación de afecto y por el intento continuado de control respecto a la conducta de sus hijos, merman la capacidad de autonomía de sus hijos/as y la internalización de valores y normas, no dejándoles experimentar y ejercitar sus habilidades.

El educador se responsabiliza en exceso por el niño. Consideran que sus hijos son frágiles y deben responder por ellos. Enfatizan el cariño, el amor, la protección y el calor hacia el hijo.

El padre suele adoptar una figura pasiva ante la madre que suele proteger en todo momento al hijo y defenderlo.

Este estilo de socialización generalmente se presenta acompañado de altos niveles de afectividad y apoyo emocional, así como de manifestaciones de aprobación y alabanza junto con recompensas materiales.

Consecuencias en los hijos

Consiguen hijos/as dependientes de la aprobación y supervisión adultas.

El niño forma un autoconcepto negativo, desarrolla pocas habilidades sociales y depende de los demás.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 20

Definición del EEF Integral y consecuencias en sus hijos/as

INTEGRAL

Son sensibles a los aspectos psicológicos de la interacción con los niños, acostumbran a tener actitudes permisivas y expectativas evolutivas optimistas, ya que consideran que su influencia es muy importante para el crecimiento de sus hijos, sobre los cuales tienen un nivel alto de información.

Se trata de personas con un nivel de estudios elevado y ubicado preferentemente en un entorno urbano.

Prefieren sobre todo el razonamiento y las explicaciones como técnicas de control de conducta. No hay estereotipos, ambos progenitores actúan de la misma manera y tienen una concepción ambientalista del desarrollo, están muy informados sobre la paternidad, con una perspectiva de calendario madurativo muy justa.

Su estilo educativo se basa en cuatro premisas: el equilibrio entre libertad-responsabilidad, la funcionalidad, la economía y el optimismo. Busca elogiar a los niños con la finalidad de que estos crezcan con seguridad en sí mismos, con autonomía y motivación para conquistar sus objetivos.

La socialización se basa en el diálogo, la comprensión y la comunicación. Se tiende al premio y al refuerzo positivo. Se intenta crear un clima relajado, en una interacción distendida y armónica.

Son padres que se sienten comprometidos en el rendimiento, en el logro de sus hijos, que entienden la educación que deben ofrecer a sus hijos como una inversión en su futuro, asegurándoles un mejor y más brillante futuro en el que puedan competir en las mejores condiciones.

Se caracteriza por la importancia que los padres dan a la autorregulación y a la autonomía del niño, así como por el énfasis puesto en los valores de la imaginación y creatividad. Son familias abiertas a influencias externas como el colegio, los amigos, la televisión, etc.

Aprendieron a percibir las emociones de los hijos y les ayudan a reconocerlas y verbalizar sus sentimientos. Ponen límites y ayudan a sus hijos a solucionar problemas.

Se puede apreciar cierta flexibilidad por parte de los padres, ya que estos realizan demandas razonables a sus hijos e hijas.

Buscan la participación de sus hijos (as) en la toma de decisiones familiares.

Consecuencias en sus hijos

Son niños que crecen con seguridad en sí mismos, autonomía y motivación para conquistar sus metas.

Fomentan la creatividad y la inteligencia emocional, así como, el pensamiento crítico.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 21

Definición del EEF Negligente y consecuencias en sus hijos/as

NEGLIGENTE.

No hay expresión de afecto. Escasa sensibilidad a los intereses del niño (incluso en aspectos básicos).

Oscilan entre ausencia de controles y normas o exceso de las mismas con supervisión colérica.

Propio de las familias con bajo nivel en control y en responsabilidad.

Se caracteriza tanto por su comportamiento hostil como por su renuncia a ejercer cualquier tipo de autoridad con sus hijos e hijas, dejándoles en completa autonomía. Bajos niveles de autoridad, control, empatía y aceptación.

Presentan un comportamiento hostil como por su renuncia a ejercer cualquier tipo de autoridad con sus hijos e hijas, dejándoles en completa autonomía. Todo ello transmite un mensaje difuso de irritación o descontento respecto al hijo como persona, más que un requerimiento para que éste deje de comportarse de una forma determinada, tomándolo también como un modelo para no imitar.

Muestran un nulo o escaso compromiso paterno. No ponen normas, generalmente por comodidad, pero no pueden evitar en ocasiones tener estallidos de ira contra sus hijos.

Escasa sensibilidad a los intereses del niño (incluso en aspectos básicos).

Oscilan entre ausencia de controles y normas o exceso de las mismas con supervisión colérica.

La comunicación es escasa e inexistente.

No se implican con sus hijos ni afectiva ni educativamente, pensando que es tarea de otros agentes sociales (como la escuela); confían el manejo de la situación al castigo y al uso de su poder como padres.

Consecuencias en los niños.

Dificultad en gestionar sus emociones.

Fuente: elaboración propia.

Se puede destacar que quizá la mayor dificultad ha sido diferenciar entre el estilo Permisivo y el estilo Negligente, ya que debido al poco control que se considera del estilo Permisivo, hay veces que se tiende a la negligencia y se hace complicada la diferencia.

El siguiente proceso que se ha realizado, ha consistido en segmentar el contenido que definen los siguientes estilos en base a las dimensiones identificadas en el capítulo anterior, con el fin de poder presentar de forma organizada y estructurada las definiciones de los estilos para los expertos, en calidad de jueces, que participen en la investigación y para líneas futuras de trabajo.

Cuadro 22

Definición de los EEF de la escala EVALEF

DIMENSIONES	AUTORITARIO	DEMOCRÁTICO	PERMISIVO	SOBREPROTECTOR	INTEGRAL	NEGLIGENTE
Control	Los padres usan el control y la hostilidad para exigir a los hijos rigidez en su comportamiento. Se basan en los castigos tanto en la variante física como verbal. Ejercen el poder que consideran tienen para afirmar su condición de dominio, coerción y alto nivel de control.	Niveles equitativos de control-afecto. Establecimiento de normas acordes a la edad, por la coherencia de las mismas, exigen su cumplimiento.	No utilizan la hostilidad, sino defienden y fomentan la autonomía. Su objetivo es no usar el castigo y control, evitando la autoridad. Bajo nivel de control y responsabilidad.	El intento continuado de control respecto a la conducta de sus hijos,	Prefieren sobre todo el razonamiento y las explicaciones como técnicas de control de conducta. Ponen límites y ayudan a sus hijos a solucionar problemas. Se puede apreciar cierta flexibilidad por parte de los padres, ya que estos realizan demandas razonables a sus hijos e hijas.	Oscilan entre ausencia de controles y normas o exceso de las mismas con supervisión colérica. Propio de las familias con bajo nivel en control y en responsabilidad. Se caracteriza tanto por su comportamiento hostil como por su renuncia a ejercer cualquier tipo de autoridad con sus hijos y con sus hijas, dejándoles en completa autonomía. Bajos niveles de autoridad, control, empatía y aceptación. No hay expresión de afecto. No se implican con sus hijos ni afectiva ni educativamente.
Afecto	Son capaces de retirar muestras afectivas para conseguir la obediencia.	Niveles equitativos de control-afecto.	En lugar de control, usan afecto y participación. Poca o ninguna restricción; amor incondicional.	Son padres que se caracterizan por la donación de afecto. Enfatizan el cariño, el amor, la protección y el calor hacia el hijo.	Aprendieron a percibir las emociones de los hijos y les ayudan a reconocerlas y verbalizar sus sentimientos.	
Relación-comunicación.	Poca o ninguna conversación con sus hijos para tratar de	Comunicación bidireccional y padre e hijos son	Sus principios de actuación se basan en la tolerancia,	Este estilo de socialización generalmente se presenta	La socialización se basa en el diálogo, la comprensión	Muestran un nulo o escaso compromiso paterno.

DIMENSIONES	AUTORITARIO	DEMOCRÁTICO	PERMISIVO	SOBREPROTECTOR	INTEGRAL	NEGLIGENTE
<p>Formación de los progenitores sobre situación de sus hijos.</p>	<p>dialogar, explicar lo sucedido o justificar sus metas.</p> <p>Los progenitores, según las aportaciones de diferentes estudios, suelen estar poco formados sobre el desarrollo y educación infantil. Suelen pertenecer a zonas rurales y tener bajo</p>	<p>“amigos”. Estilo conversacional. La comunicación es abierta.</p> <p>Tienen en cuenta los deberes y derechos tanto de ellos como de sus hijos (reciprocidad jerárquica). Ello se traduce en una responsabilidad social de las acciones y desarrollo</p>	<p>integración, permisividad e individualismo.</p> <p>La comunicación suele ser abierta.</p> <p>Son sensibles hacia las necesidades del niño.</p>	<p>acompañado de altos niveles de afectividad y apoyo emocional, así como de manifestaciones de aprobación y alabanza junto con recompensas materiales.</p> <p>El padre suele adoptar una figura pasiva ante la madre que suele proteger en todo momento al hijo y defenderlo.</p> <p>Consideran que sus hijos son frágiles y deben responder por ellos.</p>	<p>y la comunicación. Se tiende al premio y al refuerzo positivo. Se intenta crear un clima relajado, en una interacción distendida y armónica.</p> <p>Son familias abiertas a influencias externas como el colegio, los amigos, la televisión, etc.</p> <p>Buscan la participación de sus hijos (as) en la toma de decisiones familiares.</p> <p>Son sensibles a los aspectos psicológicos de la interacción con los niños, acostumbran a tener actitudes permisivas y expectativas evolutivas optimistas, ya que consideran</p>	<p>No ponen normas, generalmente por comodidad, pero no pueden evitar en ocasiones tener estallidos de ira contra sus hijos.</p> <p>Los padres piensan que la tarea de educar corresponde a otros agentes sociales (como la escuela); confían el manejo de la situación al castigo y al uso de su poder como padres.</p>

DIMENSIONES	AUTORITARIO	DEMOCRÁTICO	PERMISIVO	SOBREPOTECTOR	INTEGRAL	NEGLIGENTE
Actitud de los padres.	<p>nivel educativo.</p> <p>Suelen tener valores</p>	<p>de la autonomía e independencia de los descendientes.</p> <p>Las reglas son flexibles acordes a la edad, así como a las necesidades y posibilidades de los niños.</p> <p>Los padres respetan la</p>	<p>No son exigentes y</p>	<p>El educador se</p>	<p>que su influencia es muy importante para el crecimiento de sus hijos, sobre los cuales tienen un nivel de alta información.</p> <p>Se trata de personas con un nivel de estudios elevado y ubicado preferentemente en un entorno urbano.</p> <p>No hay estereotipos, ambos progenitores actúan de la misma manera y tienen una concepción ambientalista del desarrollo, están muy informados sobre la paternidad, con una perspectiva de calendario madurativo muy justa.</p> <p>Su estilo educativo se</p>	<p>Escasa sensibilidad a los</p>

DIMENSIONES	AUTORITARIO	DEMOCRÁTICO	PERMISIVO	SOBREPOTECTOR	INTEGRAL	NEGLIGENTE
Otros:	<p>diferentes para niños que para niñas.</p> <p>Usan prácticas educativas monótonas, por lo que se puede anticipar su forma de actuar.</p>	<p>autonomía del niño. Utilizan el razonamiento y la negociación</p>	<p>su dificultad es marcar límites.</p> <p>No son exigentes en cuanto a madurez y responsabilidad en las tareas.</p> <p>Es un modelo errático, no sistematizado.</p> <p>Consideran que el niño puede aprender por su cuenta, el educador no debe poner trabas ni enseñarle a resolver sus problemas.</p>	<p>responsabilidad en exceso por el niño.</p> <p>Los padres merman la capacidad de autonomía de sus hijos/as y la internalización de valores y normas, no dejándoles experimentar y ejercitar sus habilidades.</p>	<p>basa en cuatro premisas: el equilibrio entre libertad-responsabilidad, la funcionalidad, la economía y el optimismo. Busca elogiar a los niños con el fin de que crezcan con seguridad en sí mismos, con autonomía y motivación para conquistar sus objetivos. Se caracteriza por la importancia que los padres dan la autorregulación y autonomía del niño, y por el énfasis puesto en los valores de la imaginación y creatividad.</p>	<p>intereses del niño (incluso en aspectos básicos).</p> <p>Todo ello transmite un mensaje difuso de irritación, descontento respecto al hijo como persona, más que un requerimiento para que deje de comportarse de una forma determinada, tomándolo como un modelo a no imitar.</p>

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 5.

Aportaciones de diferentes estudios sobre la vinculación entre EEF y otras variables

5. Aportaciones de diferentes estudios sobre la vinculación entre EEF y otras variables.

Hay acuerdo al señalar que los EEF no son categorías puras ni mutuamente excluyentes en los que se pueden clasificar de forma unívoca a los padres. La identificación de los padres con uno y otro estilo no es siempre consciente y estable en el tiempo, varía con el desarrollo evolutivo de los hijos en muchos casos, siendo a la vez bidireccional, puesto que está influenciado, y mucho, por los rasgos de personalidad de los niños.

Sin embargo, son categorías de clasificación de la realidad, ampliamente útiles y que han permitido la realización de numerosos estudios sobre la influencia de los diferentes EEF en otras variables.

A partir de una amplia búsqueda de estudios científicos publicados, se procede a hacer una presentación de la información según el rango de edad (de infantil y preadolescencia a la adolescencia) en el que los autores centran sus estudios e intentan asociar diferentes variables (conductuales, habilidades, de rendimiento...) con los EEF.

Se decide no dedicar un apartado exclusivo a la edad adulta ya que tan solo se ha detectado un estudio realizado por Rodríguez, Paíno, Herrero y González (1997) en el que intentan demostrar que entre las variables extrínsecas que afectan a la relación existente entre la conducta delictiva y la drogodependencia en una muestra de presos, aparece la influencia de la familia, además de otras como el nivel socioeconómico, como una posible explicación de la relación de las dimensiones mencionadas.

Siguiendo la lógica del discurso, se puede comprobar a lo largo del capítulo que las variables que más interés han despertado (tanto en edad infantil como en la adolescencia) han sido aquellas relacionadas con las conductas que repercuten negativamente en el desarrollo de la persona, siendo en la adolescencia la conducta más observada la asociada al consumo de drogas.

En la mayoría de los estudios se ha podido incluir la información de dónde se han realizado y datos sobre la muestra.

El criterio por el cual se ha ordenado la exposición de la información, nuevamente en este caso ha sido principalmente cronológico. No obstante, por dar coherencia al discurso se han ido nombrando investigaciones desubicadas en el tiempo.

5.1 EEF En edad infantil y preadolescencia.

En esta etapa tan vulnerable en la que los niños están constantemente en contacto con los padres, se destaca el interés de analizar el tipo de vínculo y comportamiento que se establecen entre ambos. Queda evidente a través de los estudios que los temas más estudiados asociados a los EEF son las repercusiones en los niños en cuanto a actitudes, autoestima, aptitudes académicas relacionadas con el rendimiento y con las conductas... En cuanto a conductas se destaca un gran interés por descubrir aquellos EEF que fomentan conductas adecuadas (no agresivas ni disruptivas) en los niños, así como también conductas asociadas a hábitos saludables para prevenir la obesidad en estas edades.

A continuación se presenta una síntesis de cada uno de los estudios revisados que asocian dichas variables.

León, Pérez, Folk, y Santamaría (1993) en su estudio sobre el trastorno de las habilidades académicas relacionadas con las pautas de interacción familiar, pretenden evaluar algunas de las características de la estructura y perfil familiar en una muestra de 158 niños entre 7 y 13 años de edad que presentan algunos rasgos significativos de trastornos de las habilidades académicas. Su finalidad es aislar los fenómenos de interacción propios de las familias de estos niños con el objetivo de plantear intervención en las mismas. El instrumento utilizado fue el Cuestionario Clínico Bibliográfico Infantil (C.C.B.I). La conclusión a la que llegan con sus hallazgos es que los niños con problemas en diversas habilidades académicas, tales como dificultades en la lectura, cálculo, etc...se hallan integrados en familias con cierta problemática a nivel socio-cultural, económico y afectivo.

Alonso y Román (2005) en su estudio, relacionan las diferentes prácticas educativas familiares con la autoestima de los hijos pequeños. En el estudio participaron 283 familias de nivel sociocultural medio y medio alto, con hijos de 3, 4 y 5 años y sus

maestras. La exploración de las prácticas educativas familiares se hizo con las PEF (Alonso y Román, 2003), la evaluación del autoconcepto (auto percepción) con el PAI (Villa y Auzmendi, 1990) y con la Escala de Referentes Conductuales de la Autoestima en niños pequeños (Haltiwanger y Harter, 1988) (heteropercepción). En los análisis estadísticos, identifican entre otras cosas, la correlación entre el estilo educativo familiar y la autoestima de los hijos pequeños.

Cabe destacar que los trabajos empíricos que relacionan nivel sociocultural de las familias con autoestima de los hijos en edades tempranas son escasos. Aún más escasos son los que tienen en cuenta la percepción infantil de las “prácticas educativas” del padre y de la madre en edades tempranas, evidentemente por la dificultad que conlleva su evaluación.

Alto, Galián, y Huéscar (2007) realizan una revisión bibliográfica sobre las relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia, tomando como objetivo revisar teóricamente las principales variables que afectan al desarrollo social del niño. Tras el análisis, concluyen que los modelos interactivos son los más adecuados en la explicación de la asociación entre estilo de crianza, temperamento y ajuste. Además de que los estilos de crianza intervienen en el ajuste social de forma diferente en función de las características temperamentales mostradas por el niño.

No obstante, Alonso y Román (2014) a través de dos trabajos, intentan relacionar el nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. Relacionan prácticas educativas familiares y autoestima en familias de diferentes niveles socioculturales: de nivel sociocultural alto (Alonso y Román, 2005a) y con familias de niveles socioculturales medio/alto (283 familias y 283 hijos) en familias de nivel sociocultural bajo, otro (Alonso y Román, 2005b), realizados con familias con nivel sociocultural medio/bajo (142 familias y 142 hijos).

En su estudio realizan la comparación de ambos trabajos tomando el nivel sociocultural de las familias como variable independiente asignada y las prácticas educativas y la autoestima de los hijos pequeños como variables dependientes asignadas. Se constata que el nivel sociocultural de las familias condiciona: la diferente percepción

que de las prácticas educativas familiares tienen padres e hijos, el nivel de concordancia entre ambas percepciones y la distinta influencia en la autoestima de los hijos.

Desde el punto de vista de las aptitudes académicas, Redding (2006), tras llevar a cabo acciones formativas con familias en comunidades, considera que el rendimiento de los niños mejora cuando las familias de sus compañeros y las suyas se conocen. De este modo, los padres demuestran preocupación por las amistades de sus hijos y ellos se ven beneficiados. Vallejo y Mazadiego (2006), en su estudio sobre familia y rendimiento académico concluyen que existe una evidencia sólida de la forma en que los padres, según el estilo educativo que ejerzan sobre los hijos, tomando como referencia la clasificación de Braumrind (enfoque ampliamente utilizado como referente) influyen en el rendimiento académico de las hijas e hijos desde la infancia hasta la adultez. El rendimiento se ha evaluado desde las calificaciones hasta la trayectoria y expectativas educativas de los estudiantes, centrándose en comparar los estilos parentales con el desempeño académico.

Granado y Cruz (2010) centran su trabajo en las influencias positivas y negativas de la práctica educativa que los padres ejercen sobre el desarrollo de los niños con altas capacidades. En síntesis, el resultado de este estudio muestra en las familias que priman la armonía y la coherencia se asocian tanto al desarrollo óptimo intelectual y de la autoestima como al adecuado funcionamiento emocional e intelectual. En contraste, las familias con falta de coherencia y con una dinámica de funcionamiento caracterizada por bajos niveles de comunicación, afecto y control del comportamiento se asocian a la aparición de comportamientos de riesgo. De acuerdo con la literatura existente, las prácticas educativas más efectivas para el ajuste y bienestar de niños y adolescentes son las autoritativas. En el caso de los niños y niñas con altas capacidades, la mayoría de los padres se muestran acordes con estas prácticas de crianza. Los determinantes parentales que potencian el ajuste positivo de los hijos con altas capacidades son: nivel intelectual, nivel educativo y rendimiento académico alto; y en ausencia de estas características, interés de los padres hacia la educación y el aprendizaje.

Buscar los motivos que llevan a los niños a actuar de una forma u otra, ha sido uno de los objetivos de los estudios realizados por Raya (2008), sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia, en el que señala

algunas variables que pueden ser objeto de intervención en la familia con el objetivo de prevenir de forma temprana la aparición de problemas como la agresividad, la hiperactividad o los problemas de conducta.

Dentro de las conductas más preocupantes, se encuentran las asociadas con la agresividad. Raya, Pino y Herruzo (2009) en su estudio se proponen analizar la posible relación existente entre la agresividad en los niños medida por sus padres a través del BASC (Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y adolescentes) y el estilo de crianza según el PCRI (Cuestionario de Crianza Parental) compuesto por siete factores: apoyo, satisfacción con la crianza, compromiso, comunicación, disciplina, autonomía y distribución de rol, en una muestra de 338 niños (182 niños y 156 niñas) entre 3 y 14 años. Los resultados muestran la existencia de una relación significativa entre la agresividad en los niños y la mayoría de los factores del estilo de crianza parental. Además se establece un modelo capaz de predecir el 27% de la varianza con respecto a la agresividad en los niños, compuesto por la disciplina de ambos progenitores, el compromiso y la satisfacción con la crianza de los padres y la autonomía de las madres. Finalmente se discute la utilidad de estos resultados para el planteamiento de estrategias de intervención en el ámbito familiar basadas en el estilo disciplinario. Los resultados obtenidos reflejan una elevada relación entre determinadas características del estilo de crianza y la conducta agresiva, de manera que una combinación de puntuaciones altas en autonomía de la madre junto con puntuaciones bajas en satisfacción con la crianza y compromiso del padre y disciplina de ambos progenitores, influyen significativamente en el incremento de la probabilidad de que se dé una puntuación elevada en agresividad según el BASC.

Teniendo en cuenta que la falta de disciplina era una de las principales características con que se identifica al modelo permisivo y que, a su vez, este factor ha resultado decisivo en la predicción de la conducta agresiva, Raya et al (2009) coinciden con la mayoría de los autores al señalar al modelo autoritativo como predictor de una baja puntuación en agresión. A pesar de haber obtenido la información por medio de autoinformes de los padres y madres, el elevado número de sujetos analizados proporciona una información muy valiosa para el planteamiento de pautas de prevención e intervención con familias de niños que manifiestan una elevada tasa de

conductas agresivas, pues puede orientar sobre algunos aspectos concretos de la práctica educativa diaria que pueden ser modificados, como establecer unas normas claras y asegurar su cumplimiento, supervisar las distintas tareas de los hijos e implicar a todos los miembros de la unidad familiar en las distintas tareas de crianza para favorecer la compatibilidad con el desempeño laboral de ambos progenitores.

Franco, Pérez y de Dios Pérez (2014) en su estudio plantean como objetivo principal, investigar la relación entre las prácticas de crianza parental y el desarrollo de síntomas de ansiedad y comportamientos disruptivos en niños entre 3 y 6 años de edad. Los participantes del estudio fueron padres y madres de niños en edad preescolar (3-6 años), pertenecientes a dos colegios de Madrid y Toledo. Las variables medidas fueron: comportamientos disruptivos en los hijos, ajuste emocional y actitudes paternas hacia la crianza; a través de los cuestionarios BASC, PCRI-M y CBCL. Los resultados obtenidos muestran que determinadas actitudes y pautas de crianza parental (niveles de apoyo y disciplina, grado de satisfacción y compromiso con la crianza, autonomía o distribución de rol), influyen de manera significativa en el desarrollo y mantenimiento de conductas disruptivas y alteraciones emocionales en los hijos.

Álvarez (2010) realiza una exhaustiva revisión bibliográfica acerca de la autoridad familiar, en relación con el comportamiento agresivo de niños y niñas. Se observó en los resultados a partir de la literatura revisada, la influencia que ejercen las prácticas educativas parentales en los comportamientos agresivos de niños y niñas, lo que evidencia que estos aprenden y desarrollan actitudes violentas que se verán reflejadas al momento de interactuar con los demás, generando situaciones que conllevan a la agresión. El estudio permite concluir que para resolver las situaciones conflictivas que repercuten en los contextos escolares, es necesario que tanto las instituciones educativas como las familias caminen juntas (necesidad de comunicación y formación) en la prevención y en la intervención de las conductas violentas por la propia naturaleza multidimensional y multicausal de este fenómeno, para favorecer la instauración de estrategias de afrontamiento positivas.

Alzate (2012) relaciona los Estilos educativos parentales y la obesidad infantil, en su estudio basado en demostrar la aportación de profesionales de la nutrición. Se intenta relacionar el exceso de peso fundamentalmente con el EEP-sobrepotector y se

encuentra ambivalencia frente al exceso o al déficit en los siguientes casos cuando se tiene en cuenta el tipo de familia: nuclear y extendida con el EEP- negligente; familia monoparental con el EEP-autoritario; y familia monoparental extendida y familia homoparental respecto al EEP-autoritario y negligente. Considera que es importante tener en consideración que no solamente existen los Estilos Educativos Familiares o Parentales sino que éstos están redimensionados en las conductas alimentarias como Estilos de alimentación, con las mismas categorías: autoritativo o equilibrado, permisivo, autoritario y negligente. Estos estilos, a su vez, están influenciados por múltiples factores sociales, culturales y ambientales que pueden también estar fuertemente arraigados en normas de comportamiento por sexo, raza, etnia y condición socioeconómica. También concluye con la necesidad de formación a padres para orientarles a actuar de una determinada manera.

Monguillot (2012) en su estudio sobre los estilos educativos y la ansiedad infantil pretende crear un modelo de ecuaciones estructurales para cada género, a través del cual se pueda evaluar también el estilo educativo teniendo en cuenta la sintomatología afectiva de los cuidadores y la sintomatología ansiosa de los menores. Las dimensiones que se tienen en cuenta en cuanto a la sintomatología de los padres son: presencia de sintomatología ansiosa y depresiva. En cuanto a la sintomatología de los menores: síntomas de ansiedad generalizada, ansiedad por separación, fobia social y específica. En cuanto a los EEF se refiere, de todas sus conclusiones, tomamos las siguientes: a) La falta de relación de la dimensión de rechazo con el tipo de sintomatología de ansiedad infantil, b) El papel mediador del calor afectivo entre los síntomas depresivos del cuidador y la ansiedad generalizada en el sexo femenino. El calor afectivo no afecta a la ansiedad de los niños, pero sí a las niñas, aunque solo en ansiedad generalizada, c) El rol mediador del control entre la ansiedad del cuidador y la sintomatología de ansiedad generalizada, ansiedad por separación y fobia social, y d) El control afecta más a las chicas en cuanto a fobia social y ansiedad por separación y en los niños en cuanto a ansiedad generalizada.

5.2 EEF En la adolescencia.

Por todos los cambios y riesgos que en estas edades se producen a nivel emocional, social... la mayoría de las investigaciones vinculadas con los EEF intentan asociar las

conductas de los padres con variables como: rendimiento académico, habilidades sociales y conductas, demostrando gran interés por todas aquellas conductas asociadas al consumo de alcohol y drogas.

En cuanto a la coincidencia de rango de edad sobre la que se considera adolescencia en los estudios, se observan variaciones, ya que dependiendo de los instrumentos aplicados o la muestra, generalmente utilizan rangos por ciclos o etapas educativas. Además, hay que considerar que no en todos los países coinciden los niveles de escolarización.

A continuación, se presenta una síntesis de los estudios analizados, destacando los aspectos más relevantes.

Gottman y De Claire (1997) pudieron comprobar que los hijos (10 y 11 años) de padres/madres clasificados como preparadores emocionales presentaban un buen nivel en factores como rendimiento escolar, sociabilidad, bienestar emocional y salud. Incluso, en los test que medían el coeficiente intelectual obtenían puntuaciones más altas en matemáticas y lectura. Estos resultados les hicieron afirmar que: «ahora sabemos con certeza que la preparación emocional ejercida por los padres influye de modo significativo en el éxito y felicidad de los hijos/as» (Gottman y De Claire, 1997, 17).

Pons y Berjano (1997) en su investigación pretenden determinar la asociación entre los estilos parentales de socialización familiar y el consumo de bebidas alcohólicas en adolescentes. La muestra utilizada es de 1100 adolescentes de ambos sexos, escolarizados en centros públicos y privados de Valencia. Los instrumentos utilizados: Escala EMBU 89 y Escala HABICOL-92. Fue aplicado un análisis discriminante cuyos resultados muestran que los factores con mayor poder de discriminación entre los distintos niveles de consumo alcohólico son Reprobación, Castigo y Rechazo. Se concluye que el consumo abusivo de alcohol entre los adolescentes se encuentra relacionado con la percepción filial de estrategias paternas basadas en la reprobación, la críticas, el castigo disciplinario y en ocasiones físico, así como la ausencia de canales comunicativos que posibiliten la transmisión y expresión de afectos del sistema familiar (puede interpretarse como estilo autoritario, negligente). En cambio, las prácticas

educativas basadas en la facilidad para establecer comunicación y en la expresión de afecto, apoyo y comprensión, juegan un papel decisivo en el ajuste social y emocional del hijo (estilos democrático, integral).

Mestre Semper, Tur y Díez (2001) realizan un estudio empírico realizado a la población adolescente española para analizar la relación existente entre los estilos educativos de los padres y el razonamiento prosocial de los hijos ante conflictos morales en los que hay que tomar decisiones de ayudar al otro. El rango de edad lo sitúan entre 14 a 16 años, haciendo coincidir con sujetos que están cursando 3º y 4º curso de la ESO. Los instrumentos que se aplicaron fueron: el CRPBI (Child Reports Parents Inventory) de Schafer (1965); el PROM (Objective Measure Prosocial Reasoning) de Carlo et al. (1992); el IRI (Interpersonal Reactive Index) de Davis (1983) y Conducta Prosocial (CP) de Caparra (1993). Los resultados obtenidos indican que las relaciones que los adolescentes perciben entre ellos mismos y su madre/padre modulan su disposición prosocial. Además, hay un perfil diferencial entre las mujeres y los varones en la etapa (14-15 años), tanto en la percepción del EEF de los padres como en su forma de actuar en cuanto a la conducta prosocial.

Da Dalt y Difabio (2002) presentan un trabajo sobre las conductas asertivas, no asertivas y agresivas, en el marco de la autoafirmación y en su relación con la autoestima. Presentan, además, diversas modalidades de educación (rígida, permisiva y exigente operativa con apoyo dialógico y afectivo) ejercidas por los padres en la orientación de sus hijos hacia la consecución de los valores asumidos. El estudio se realiza en la provincia de Mendoza (Argentina), con una muestra de 144 padres (49 varones 95 mujeres) cuyos hijos cursaban 6º grado. Se contrastó la hipótesis: el grado de asertividad de los padres está asociado con los estilos educativos que plasma en la interacción familiar. Tras la recogida de resultados se evidencia que: a) la frecuencia en cada categoría de ambas variables se distribuye de forma homogénea, b) no se verifica la asociación entre el sexo y el estilo de conducta, c) sí están asociadas las variables asertividad y estilos educativos familiares.

Martínez Álvarez, Fuertes, Ramos, Hernández Martín (2003) intentan asociar en su estudio la existencia de algunos factores familiares, como son el afecto/apoyo y supervisión/control parental, y la implicación de los adolescentes en el consumo de

drogas. La muestra utilizada para el estudio estaba compuesta por 1.347 adolescentes escolarizados, con edades comprendidas entre los 16 y 19 años (608 varones –45,1%– y 739 mujeres –54,9%–). A todos ellos se les administraron las subescalas Parental Warmth/Involvement y Parental Strictness/Supervision de las Parenting Scales (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991). Además, se evaluó el consumo de diferentes tipos de drogas (alcohol, tabaco y otras drogas), las edades de inicio del consumo y algunas características sociodemográficas. Los resultados indican la importancia que estos patrones parentales tienen con respecto a la implicación de los adolescentes en el consumo de drogas. Los resultados mostraron inicialmente diferencias entre los sexos. Los chicos son los primeros que manifiestan un mayor consumo de alcohol y otras drogas (pero no en el consumo de tabaco), y un inicio más temprano del mismo. Los chicos y chicas que percibieron mayor afecto/apoyo y supervisión/control por parte de sus padres, se implicaron en menos conductas de riesgo asociadas al consumo de drogas y alcohol, que aquellos en que la percepción fue menor. Estas asociaciones se mantuvieron incluso cuando se controlaban los efectos de la edad y de la edad de inicio del consumo, dos de los predictores más potentes de la frecuencia del consumo. Por lo tanto, se podría considerar que el EEF más favorable sería el Democrático y el Integral.

Debido a la necesidad de evaluar variables en la prevención de la conducta problema en la adolescencia, Villar, Luengo, Gómez y Romero (2003) presentan un cuestionario dirigido a evaluar las dimensiones de conflicto, comunicación y estilo educativo parental, que posteriormente lo utilizan para comparar con las variables: consumo de drogas y conducta antisocial en el adolescente.

García y Segura (2005) presentan un estudio sobre estilos educativos y consumo de drogas en adolescentes. Este estudio tiene por objetivo analizar la influencia de variables relacionadas con el estilo educativo de los padres, en el consumo de drogas por parte de los adolescentes que acuden al Servicio de Orientación Familiar en Drogodependencias (SOFAD, situado en Alicante). La muestra se compone de 26 jóvenes de ambos sexos, con una media de edad de 16 años (77% hombres y 23% mujeres). Los análisis descriptivos muestran que las familias de estos jóvenes se guían por reglas flexibles cuyo incumplimiento no trae consecuencias, o bien, reglas para las

que no existe una definición adecuada y el grado de cumplimiento es bajo. En estas familias predominan los valores relacionados con el éxito social como éxito económico o material y pautas de comunicación caracterizadas por la incertidumbre y la desconfianza. Por lo tanto, podríamos deducir que existe relación entre las variables EEF permisivo y/o negligente y el consumo de sustancias. En el estudio se proponen también estrategias de prevención dirigidas a incrementar la participación de los padres en los centros educativos como medida para reducir el consumo de drogas en la adolescencia.

Parra y Oliva (2007) realizan un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. El objetivo de su trabajo es profundizar, desde una perspectiva longitudinal, en las dimensiones que componen el constructo Estilo Educativo, estudiando su evolución a lo largo de la segunda década de la vida y analizando su influencia sobre diversas medidas de ajuste de chicas y chicos. Para ello, además de evaluar el afecto y el control conductual, incluyen medidas del control psicológico y la auto-revelación. La muestra estuvo compuesta por 101 adolescentes a los que entrevistaron en tres momentos, cuando contaban con 13, 15 y 17 años. Esta investigación aporta algunas ideas interesantes que tienen claras implicaciones prácticas. Según los resultados, en los albores del siglo XXI aún existen diferencias en el trato que chicas y chicos perciben en sus hogares. Ellas se sienten más controladas y en general, perciben más afecto de sus padres y madres. Si el control conductual es un factor protector contra los problemas de comportamiento y el consumo de drogas, es importante que madres y padres supervisen la conducta de unos y otras, obviamente ajustándose a su edad y respetando al mismo tiempo su desarrollo autónomo. Además del control conductual, la calidad afectiva presente en el hogar está relacionada con el bienestar durante la adolescencia.

Hernández y Herrera (2008) llevan a cabo un estudio en el que pretende conocer los modelos educativos de las familias y su incidencia sobre la prevención de la drogodependencia en sus hijos, así como identificar los factores de resiliencia (protección) que tienen las mismas. La información obtenida a partir de las familias que han participado en el estudio, es que dentro de sus estilos educativos promueven principalmente dos factores muy importantes en la prevención de las

drogodependencias: la potenciación de la autoestima y la capacidad para iniciar y mantener relaciones interpersonales satisfactorias, pero dejan a un lado otros muchos factores también importantes (sociales, contextuales y psicológicos). Se concluye, con todo ello, que el trabajo con la familia debe ser la prioridad para fomentar una prevención ante las drogodependencias.

Montero y Jiménez (2009) en su estudio se plantean como objetivo investigar la relación de los estilos educativos parentales y las conductas adolescentes, con una muestra de varones y mujeres entre 14 y 17 años. Aplican dos escalas: el ESPA 29, una escala de estilos de socialización parental en la adolescencia y el Inventario clínico para adolescentes MACI, de Theodore Millon. Los resultados obtenidos demuestran que sí hay relación entre los estilos educativos parentales y la conducta de sus hijos. Aquellos adolescentes de la muestra que perciben mayor aceptación/implicación de sus padres, tienen menor tendencia al suicidio, menor introversión, mayor egocentrismo y mayor sensibilidad social. Por lo tanto, se confirma que los estilos democrático e integral obtienen resultados positivos en las conductas de sus hijos adolescentes. Por el contrario, los adolescentes de la muestra que perciben mayor coerción/imposición parental, se muestran más pesimistas, con mayor tendencia a personalidad límite y con mayor insensibilidad social. Asimismo, los adolescentes con mayor insensibilidad social son los que perciben menor aceptación/implicación parental. Por lo tanto, podríamos decir que los EEF autoritario, permisivo o negligente no favorecen conductas positivas en los adolescentes. También se ha comprobado que los adolescentes de la muestra con mayor nivel de predelincuencia, consumen más sustancias tóxicas, son menos depresivos y mayoritariamente varones.

Cerezo, Casanova, De la Torre y Carpio (2010) realizan un estudio sobre los estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria con el objetivo de determinar cómo los estilos educativos paternos inciden sobre la utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado de un grupo de estudiantes de Educación Secundaria y cómo dichas estrategias, a su vez, influyen sobre el rendimiento académico. La muestra estuvo formada por 478 estudiantes de educación secundaria obligatoria, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Para la evaluación de los estilos educativos paternos se elaboró una escala y la medición de las estrategias de

aprendizaje autorregulado se llevó a cabo mediante el Inventario de Estrategias de aprendizaje y Estudio (LASSI). Además se tuvieron en cuenta las calificaciones obtenidas por los estudiantes en tres asignaturas en el curso anterior. Los resultados obtenidos muestran cómo aquellos alumnos cuyos padres son clasificados como democráticos y como permisivos utilizan en mayor medida estrategias de aprendizaje autorregulado si los comparamos con los estudiantes cuyos padres son clasificados como autoritarios y negligentes. Además, se ha podido constatar cómo este aprendizaje autorregulado incide positivamente sobre el logro académico de los alumnos. En este trabajo los datos apoyan el supuesto de que el logro académico de los alumnos se incrementa en la medida en que éstos utilizan mayor cantidad de estrategias de aprendizaje y se comportan de modo autorregulado. Además, también se ha comprobado que el estilo educativo paterno incide significativamente sobre dichas estrategias.

Saban, Herruzo, y Raya (2013) realizan un estudio para observar la relación que existe en entre los EEF y la inclusión en Programas Diversificación Curricular: un elemento a considerar para la mejora de la convivencia escolar. Concluyen en que la mejor forma de educar y que promueve un mejor rendimiento escolar es la basada en la comunicación, el respeto y el afecto, combinada con dosis de control y establecimiento de límites, impregnado de sentido de humor y optimismo. Es decir, se confirmaría que los EEF más adecuados serían el Democrático y el Integral.

De la Torre, García-Linares y Casanova (2014) basan sus estudios en las relaciones entre Estilos Educativos Parentales y Agresividad en Adolescentes. Su objetivo residió en examinar la relación existente entre la percepción que un grupo de jóvenes adolescentes tenía del estilo educativo exhibido por sus progenitores (madres y padres) y el nivel de agresividad física, verbal, ira y hostilidad que manifestaban hacia sus iguales. La muestra fue constituida por 371 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, que emitieron sus respuestas a varias medidas de autoinforme: la Escala de Afecto (EA) y la Escala de Normas y Exigencias (ENE) así como, al Cuestionario de Agresividad. El análisis de varianza reveló que los adolescentes que atribuían a madres y padres un estilo de socialización democrático obtenían menores puntuaciones en las dimensiones agresividad física y verbal que sus iguales que

etiquetaron a sus madres y padres como autoritarios. En cambio, la percepción de un estilo parental autoritario parece asociada al incremento de las manifestaciones de agresividad. La percepción de un bajo nivel de afecto y un elevado grado de control, propia de un estilo autoritario, se vincula con la expresión de conductas agresivas que podrían deteriorar seriamente el ajuste que los adolescentes exhiben en diferentes contextos como el de las interacciones con los iguales. Adicionalmente, los chicos informaron ser físicamente más agresivos que las chicas. Se confirma que los contextos familiares democráticos se relacionan con un mejor ajuste psicosocial en niños y adolescentes.

Esteve (2014) realiza un estudio en su trabajo de tesis doctoral, en el que pretende asociar los estilos parentales, el clima familiar y la autoestima física en adolescente. El autor mantiene que en la adolescencia, los climas psicológicos significativos que están en interacción con el adolescente influyen sobre el Autoconcepto físico pero que, dicha influencia es mediatizada por una serie de variables personales que se constituyen en fuentes internas de significado. Propone que el proceso de reconstrucción del Autoconcepto físico parte del Clima familiar deportivo, cuyos contenidos se transmiten al hijo mediante un estilo de socialización inductivo, que influirá sobre el Clima deportivo de los iguales, ya que los adolescentes tienden a asociarse en función de intereses comunes. Tras el análisis de resultados, se observa que existen distintas fuentes de motivación hacia la práctica deportiva en función del sexo de los adolescentes.

Carpio, Cerezo, y Casanova (2014) en su estudio *Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia*, analizan las diversas situaciones de consistencia y de inconsistencia en los estilos educativos de ambos progenitores y su relación con el estrés cotidiano que informan sus hijos e hijas adolescentes en los contextos más significativos de su vida. Los participantes fueron 840 estudiantes de E.S.O., con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. Para establecer los estilos educativos parentales se utilizó el análisis de clúster. Los resultados muestran que, cuando se atribuye un estilo democrático a ambos padres, los hijos demuestran los menores niveles de estrés cotidiano. Las situaciones de consistencia en los estilos de ambos padres reducen el estrés frente a las situaciones de

inconsistencia. La presencia de un sólo progenitor democrático en la familia se asocia con menor estrés; sin embargo, no basta con que uno de los padres ejerza un estilo democrático, sino que depende además del estilo desarrollado por el otro miembro de la pareja. Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria.

Aroca, Miró y Bellver (2013) se plantean la necesidad de evaluar la función educativa de los padres desde la revisión científica de aportaciones de otros autores que previamente han investigado sobre el tema, intentando aportar resultados favorables obtenidos en investigaciones como consecuencia de ejercer por parte dos padres unos estilos educativos u otros.

Para concluir el capítulo es relevante dejar constancia de la importancia otorgada a los estudios sobre los EEF y las conductas o repercusiones de los hijos tanto a nivel personal como a nivel social. Se considera un tema relevante, ya que estamos en una sociedad, que mayoritariamente, se presta a la formación, a la orientación y escucha; a la vez que demuestra querer educar desde la mejor de las posturas con el fin de evitar comportamientos y actitudes en sus hijos que conlleven aspectos negativos en su vida integral como personas adultas.

Las variables que más interés han suscitado asociadas a los EEF en todas las etapas revisadas han sido: actitudes, autoestima, habilidades académicas y conductas.

La diferencia se encuentra en el resultado o lo que conlleva un tipo de conducta u otro; en la infancia la preocupación es a nivel comportamental y de salud (obesidad) y en la adolescencia principalmente se centra en la repercusión de las conductas adictivas.

Capítulo 6.

Instrumentos de evaluación EEF

6. Instrumentos de evaluación EEF.

Es evidente que para fundamentar uno de los elementos clave de la presente tesis doctoral como es el instrumento que se pretende diseñar y validar, debe exponerse toda la información revisada al respecto que sirva en la toma de decisiones para orientar y justificar el diseño del mismo. No obstante, en el marco metodológico se justifica y detalla a través de argumentaciones de las decisiones tomadas, los pasos realizados. A continuación se recogen aquellas tablas que, a lo largo del presente trabajo, analizan los EEF:

La búsqueda y localización de los instrumentos que evalúen EEF o aspectos similares ha sido complicada y minuciosa, no encontrando de forma directa publicaciones con el contenido deseado, excepto la publicación realizada por Fariña, Seijo, Arce y Novo (2002) sobre Instrumentos específicos de evaluación forense (IEEF) en Derecho de familia, y la investigación realizada por Torío, Peña y Rodríguez (2008) en base a una revisión bibliográfica y reformulación teórica de los estilos educativos. Mayoritariamente, la información ha sido extraída de los diferentes estudios que pretenden evaluar los Estilos educativos asociándolos a alguna otra variable, registrando la información de los instrumentos expuestos en sus procesos metodológicos. Es por ello, que a lo largo de las lecturas de investigaciones y publicaciones se han ido detectando y registrando la información de los instrumentos analizados en el presente capítulo.

No se ha descartado ninguno de los instrumentos encontrados por ningún criterio, se han considerado todos y cada uno de ellos, ya que se pretendía analizar todas las características posibles (edad de aplicación, duración, calidad métrica...).

Estamos en una sociedad que cada vez más exige obtener resultados rápidos y seguros. Parra, Ceballos, Fontana y Barbatau (2012), en su estudio sobre la familia y la educación en una sociedad en red, insisten en la importancia de investigar y desarrollar instrumentos de evaluación familiar aun teniendo presente las dificultades que conlleva el desarrollo metodológico de la investigación y diagnóstico familiar. Consideran que tanto las metodologías cuantitativas como cualitativas conllevan aspectos positivos y en ningún caso se debe descartar su posible complementariedad.

El equipo EIF (Evaluación e Intervención Familiar, 2008) (citado en Parra et al, 2012) tras presentar un gran repertorio de recursos para evaluar las relaciones en la familia, consideran que los más útiles son los cuestionarios y escalas; Grotevant y Carlson (1989) (citado en Parra et al, 2012). También coinciden en que son las escalas y cuestionarios, junto con la observación, las herramientas más utilizadas en la evaluación del contexto familiar.

En este capítulo se presentan un total de revisión de 70 instrumentos que intentan medir EEF o aspectos asociados. El proceso ha consistido en una organización cronológica de los diferentes instrumentos de evaluación sobre estilos educativos familiares, extrayendo información en base a cuatro criterios:

- Dimensiones.
- Tipo de ítems (diseño de la prueba, tipo de instrumento...).
- Calidad métrica.
- Observaciones. (Referentes al marco de la investigación de la cual forma parte).

En la mayoría de los casos no se ha encontrado toda la información deseada, principalmente en el aparatado relacionado con la calidad métrica.

Como base para la redacción del desarrollo de la información que se va a detallar a continuación, se realiza una síntesis de la misma en forma de cuadro atendiendo a los siguientes criterios nombrados anteriormente (Anexo 1: “Clasificación, términos y definiciones de estilos educativos según diferentes autores”). Este documento, aún considerado de gran repercusión y fundamento, se decide adjuntarlo debido a sus características de forma y complejidad de lectura.

Por lo tanto, para una exposición simple y clara de su contenido, se presenta la siguiente síntesis organizada de cada uno de los detalles más relevantes de los instrumentos analizados.

Como se puede comprobar a lo largo de la lectura, se destaca de cada uno de ellos la información más significativa.

Para concluir el capítulo, se realizará una serie de análisis de los instrumentos atendiendo a diferentes criterios considerados importantes por su relevancia e interés en la presente investigación.

Técnica de las historias por completar. (Tomas, 1937). Pretende analizar las relaciones familiares, siendo técnicas proyectivas adecuadas al niño: verbales, historias y fábulas. Consiste en proponer a los niños 10 historias, solicitando una respuesta, en la que el niño podrá proyectar sus sentimientos reales, por creer que los protagonistas no tienen nada que ver con él. No se han encontrado datos sobre la calidad métrica y se considera que la autora fue la primera en utilizar este método que ella misma diseña.

Perceived Closeness to the Mother Scale Miller (Anderson, 1940). Evalúa la unión y el soporte emocional dado a un hijo por su madre, en formato de escala.

Fels Parent-Behavior Rating Scales (Champney, 1941). Evalúa la conducta de la madre hacia el hijo en su hogar. En estas escalas, un observador externo evalúa la conducta de la madre hacia el niño en su hogar mediante escalas visuales (30 escalas visuales). Se basa en el Método observacional. Aunque Stogdill (1936) cita un estudio de Laws de 1927 como el primer intento sistemático de medir las actitudes de las madres hacia sus hijos, podríamos situar el inicio de los instrumentos estandarizados para la medición del estilo educativo en esta escala.

Por lo tanto, se considera que Fels Research Institute, fue la primera institución que en los años treinta impulsó una investigación sobre el desarrollo del niño. Al analizar esta escala, Baldwin, Kalhom y Breese (1945) observaron tres “aspectos profundos” correlacionados positivamente: democracia en el hogar, aceptación del hijo e indulgencia.

Test de las actitudes familiares (Jackson, 1950). Pretende evaluar las dimensiones de protección maternal y dependencia infantil de la madre, exclusión del niño de la intimidad entre los padres, celos hacia un recién nacido, posibilidad de agresión o traición por parte de los padres, atracción hacia el fruto prohibido, probabilidad de castigo y reacciones eventuales del niño ante una disputa entre sus padres.

Se trata de un test proyectivo adecuado al niño a través de imágenes. La prueba consiste en presentar sucesivamente al niño siete dibujos que representen las relaciones familiares que pretenden evaluar o indagar. Se le pide al niño que invente una historia sobre cada imagen, sin límite de tiempo. Se anota palabra por palabra, después se analizan las historias relatadas.

La autora, Lydia Jackson ha hecho tres comprobaciones de su test con tres grupos de niños de seis a doce años (normales, neuróticos y delincuentes), observando que los dos últimos grupos daban respuestas netamente diferentes a los del primero. Esta comparación contrastada ha permitido esbozar un cuadro aproximado del niño normal a través de sus respuestas.

Fue considerado un test excelente (Porot, 1975) pero requiere para su interpretación práctica y experiencia como psicoterapeuta de niños.

Parental Attitude Research Instrument- PARI (Schaefer y Bell, 1958). Instrumento específico de evaluación de actitudes, conductas y habilidades. Se encuentra editado en dos versiones. La primera versión, lo conforman 115 ítems que evalúan las opiniones de los progenitores acerca de sus hijos, los roles parentales y los familiares (en esta versión se preveía una forma para madres). En la segunda versión, los ítems forman un total de 23 subescalas con 5 ítems cada una (en esta versión ya se elabora una forma para padres).

Para contestar al cuestionario los padres han de indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo con las cuestiones planteadas dentro de una escala de cuatro puntos. El tiempo aproximado para contestarla es de veinte minutos. Se encuentra influenciado por el efecto de aquiescencia ya que se observa un predominio de ítems negativos; y los datos psicométricos son insuficientes (Grisso, 1986).

Las críticas que se le plantean apuntan en la dirección de que no se ha diseñado para uso clínico ni forense, sino con fines de investigación.

Al analizar esta escala, Zuckerman, Ribbckak, Monashkin y Norton (1958) obtuvieron una estructura de tres factores: Autoritarismo- control, Hostilidad- rechazo y Actitudes democráticas.

Closeness to Parent Scale (Bowerman & Iris, 1962). Evalúa la unión o cercanía percibida del niño con su padre o padre adoptivo. Este cuestionario consta de cinco ítems que se usan para evaluar los sentimientos de los hijos hacia sus padres. La escala fue desarrollada por primera vez por Bowerman e Iris (1962), quienes la utilizaron como parte de una batería de instrumentos. No se encuentran datos sobre su validez y fiabilidad.

Perception of Relationships Test- PORT (Bricklin, 1962,1989). Instrumento específico de evaluación de actitudes, conductas y habilidades. Se trata de un test proyectivo cuyo propósito es evaluar el grado en el que el niño se percibe a sí mismo más cerca de uno u otro padre. El autor afirma que es un instrumento idóneo para determinar qué progenitor es el cuidador primario del niño. Se puede utilizar con niños a partir de dos años. El menor debe realizar siete tareas, la mayoría consistentes en historias y dibujos. El tiempo total de aplicación de la prueba es de aproximadamente 30 minutos.

Las principales críticas que recibe se refieren a su origen proyectivo, y a la inexistencia de datos empíricos que permitan validarlo (Heinze y Grisso, 1996) aunque Bricklin (1995) afirma que se han llevado a cabo estudios de obtención de índices psicométricos que el instrumento ha superado.

El PORT tiene una aplicación específica en el área de detección de abuso físico o sexual (Bricklin, 1995).

Relationship Inventory (Baret y Lennard, 1962). Esta escala evalúa la empatía, el nivel de respeto, la congruencia y la incondicionalidad entre los participantes en una relación diádica. Consiste en un inventario y trata los afectos positivos o la aceptación/rechazo, aisladamente considerados, relacionados con otros conceptos. Su uso se ha centrado principalmente en la psicoterapia.

Parent- Child Relations Questionnaire- PCR (Roe y Siegelman, 1963). Evalúa los recuerdos de púberes y adolescentes respecto de los estilos efectivos, gratificantes y punitivos que sus padres emplearon en su niñez. Incluye elementos de entrevistas no estructuradas realizadas a madres (Sears, Maccoby y Levin, 1957).

La versión inicial del PCR incluía diez grupos de ítems, seis de ellos basados en el modelo teórico de Roe (1957), concebido como un continuo circular de seis categorías, que de forma adyacente, son las siguientes: amor, protección, exigencia, rechazo, negligencia y despreocupación. Anteriormente, ya había sido usado en adolescentes y adultos, que contestaban sobre su infancia, y se hallaron tres factores, comunes a ambos progenitores: amor-rechazo, despreocupación-exigencia y sobreatención.

Parental Attitude Survey PAS (Heredorf, 1963). Su objetivo es evaluar las creencias y opiniones que los padres presentan acerca de su capacidad parental. Está formada por 5 escalas (15 ítems cada una): confianza en el rol parental, causación de la conducta del niño, aceptación comprensión mutua y confianza mutua.

Consta de un total de 75 ítems. Ambos progenitores han de contestar el cuestionario expresando su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem en una escala de 5 puntos.

La aplicación de esta escala requiere aproximadamente veinte minutos. Además, cuenta con una escala denominada Desviación de respuesta que sirve como indicador de fiabilidad de los resultados obtenidos.

Carece de información de tipo psicométrico, tal como datos normativos, coeficiente de fiabilidad, validez o baremos de interpretación de las puntuaciones obtenidas. Medida del estilo parental basada en la relación padres- hijos. Instrumento específico de evaluación de actitudes, conductas y habilidades. No posee una base teórica ni conceptual adecuada (Griso, 1986).

Parent- Child Interaction Rating Scales (Heilbrun, 1964). Escala que evalúa las percepciones de los adolescentes de las conductas de sus padres respecto de los sentimientos que experimentan ellos.

Children's Report of Parental Behaviour Inventory- CRPB (Schaefer, 1965).

Se trata de un instrumento que evalúa la percepción que tienen los hijos de los estilos de crianza y la relación con su padre y con su madre. Es trifactorial, tanto cuando responden niños como adultos y sobre ambos progenitores: aceptación vs., rechazo, autonomía psicológica vs., control psicológico y control firme vs., control laxo. A partir

de la escala inicial CRPB-260, que consta de 26 escalas de 10 ítems cada una, se han ido desarrollando diferentes versiones:

- CRPB-192. Consta de 18 escalas, de las que 12 tienen 5 ítems y 6 poseen 16 ítems.
- CRPB-108. Formada por 18 escalas, 12 tiene 5 ítems y 6 poseen 8 ítems.
- CRPB-56. Formada por 6 escalas de las que una tiene 16 ítems y 5 tienen 8 ítems.

Grisso (1986) indica que no se posee información sobre la fiabilidad ni normas de estandarización para todas las versiones de la escala.

Las diferentes escalas toman su denominación de acuerdo con el número de ítems que poseen, el cual va disminuyendo con cada nueva versión, debido a que eran demasiado extensas para niños.

Maryland Parent Attitude Survey (Pumroy, 1966). Intenta analizar el modo en que los hijos evalúan las percepciones positivas y negativas que los padres realizan de ellos. Escala que evalúa los estilos de paternidad disciplinarios, indulgentes, protectores y rechazantes.

Test fílmico de los canarios. (Fulchignoni, 1972). Test proyectivo adecuado al niño a través del cine. Pretende evaluar: a) el equilibrio afectivo o su hostilidad hacia sus padres; b) los celos y la rivalidad fraterna, los sentimientos de inferioridad, de culpabilidad, de abandono o de responsabilidad; c) timidez y ansiedad; d) hábitos sociales y grado de autonomía; e) la agresividad, la culpabilidad y el deseo del autocastigo.

El procedimiento a seguir consiste en proyectar a un grupo de niños un video sobre la vida de los canarios, acompañada de un comentario muy sencillo, destinado a explicar a los niños cuál de los dos canarios grandes es el papá y cuál es la mamá, para llamarles la atención sobre los puntos más destacados de la vida del nido: la comida, la espera de los padres que se han alejado, los primeros vuelos y el alejamiento definitivo del nido.

Una vez terminada la proyección se entrega un cuestionario al niño en el que ha de contestar seis preguntas, destinadas a dar respuestas a los objetivos del instrumento.

El autor decide utilizar la técnica del video considerando que la impresión de la realidad desaparece ante este tipo de imágenes no estáticas.

Child- Rearing Style Scale- CRS (Shure y Spivack, 1978). Estos autores diseñan dos tipos de instrumentos: Child- Rearing Style Scale- CRS y Means Ends Problem Solving Test Child Related Stories (MEPS- CR).

Ambos pretenden evaluar el ajuste social del niño, centrándose en cinco elementos que contribuyen a la de resolución de problemas en situaciones interpersonales: a) reconocimiento de un problema, b) desarrollo de alternativas para solucionarlo, c) reconocimiento del significado de las alternativas, d) consideración social de las consecuencias de los significados y alternativas, e) comprensión de influencias interpersonales recíprocas en la situación problema.

Child- Rearing Style Scale- CRS, es una entrevista cuyo propósito es identificar de forma cuantitativa el estilo de comunicación que manifiesta cotidianamente una madre con su hijo y establecer en qué medida este estilo ayuda a solucionar sus problemas. Este instrumento tiene dos formas para facilitar su aplicación, un pre y otra post-situación. La entrevista tiene tres partes: en la primera se pide a la madre que describa los problemas más comunes que suele manifestar el niño. Luego se plantea que imagine dichas situaciones y represente un diálogo con el mismo; la segunda se ciñe a cuestiones similares, pero para seis situaciones que plantea el evaluado, y la tercera se refiere a otros problemas que el examinador ha considerado.

Se carece de datos psicométricos suficientes. En cuanto a las limitaciones que se plantean, destacamos que los autores no aportan ningún método de obtención de las situaciones problema, lo cual no garantiza ni asegura las historias y situaciones que reflejen adecuadamente este tipo de circunstancias. Además, solo se administra a la madre por lo que se no se pueden comparar habilidades de resolución de problemas entre ambos progenitores.

La segunda prueba diseñada por estos autores consiste en una entrevista semiestructurada que evalúa la destreza de la madre y su capacidad para atender a los dilemas con los que el niño se puede encontrar. Mantiene, de igual manera, dos formas (pre y post- situación). Cada una contiene tres historias que explican el principio y el fin de un problema. El examinador lee la historia y pide que la madre la complete. Las respuestas también están categorizadas.

The Parental Bonding Instrument –PBI (Parker, Tupling y Brown, 1979). Cuestionario con intención de evaluar el cuidado (muestras de cariño, afecto y ternura por parte de los padres hacia los hijos) y la sobreprotección (intrusión en las actividades y relaciones del hijo). Está formado por 25 ítems, consta de dos factores, tanto cuando el niño responde sobre la conducta de la madre como la del padre. Medida de estilo parental en base a la tipología de Baumrind.

En una aplicación de este cuestionario con una muestra de adolescentes australianos, se obtuvieron unos índices de consistencia interna de $\alpha=0,72$ para la dimensión “cuidado” de la madre y $\alpha=0,70$ para el padre. Para la dimensión “sobreprotección”, estos índices fueron $\alpha=0,63$ para la madre y $\alpha=0,60$ para el padre (Heaven, Newbury y Mak, 2004). Trabajos más recientes (Cox, Enns y Clara, 2000; Heider et al., 2005; Livianos-Aldana y Rojo-Moreno, 2003) han confirmado el desdoblamiento de la dimensión sobreprotección en dos factores: protección y autoritarismo.

Egna Minnen Beträffande Uppfostran- EMBU (Perris, Jacobson, Lindström, Von Knorring y Perris, 1980). Escala que pretende evaluar el rechazo, calor emocional, sobreprotección y trato de favor.

Es el instrumento con más versiones existentes hasta la actualidad. La versión original presentaba los ítems en forma retrospectiva y se validó en muestras de pacientes fóbicos y deprimidos. Respecto a su estructura, constaba de 81 ítems pertenecientes a 14 subescalas o "factores a priori" (abuso, deprivación, castigo, vergüenza, rechazo, sobreprotección, sobreimplicación, tolerancia, afecto, orientación conductual, sentimiento de culpabilidad, estímulo, favoritismo y predilección hacia otros miembros); además, presentaba dos cuestiones adicionales que hacían referencia a la coherencia y severidad percibidas en la disciplina parental. Cada ítem ofrecía cuatro

alternativas de respuesta y, en cada uno de ellos, se distinguía entre la valoración de la disciplina del padre y de la madre.

Posteriormente, Arrindel y Van der Ende (1984) encontraron que las 14 subescalas del instrumento se reducían en el análisis empírico a cuatro factores primarios: rechazo, calidez emocional, sobreprotección y favoritismo.

El EMBU se ha aplicado también en varias ocasiones a muestras españolas (Estrelles, 1987; Gutiérrez, 1989). Según los resultados obtenidos se han realizado diferentes adaptaciones principalmente por Castro y sus colaboradores: La escala para niños (Castro, Toro, Van der Ende y Arrindel, 1993), la escala para adolescentes (Castro et al., 1990) y la escala para padres (Castro, de Pablo, Gómez, Arrindel y Toro, 1997). También existe una versión más extensa de este instrumento denominada EMBU-89 (Herrero, Musitu, García y Gomis, 1991).

Mother- Child Relationship Evaluation- MCRE (Roth, 1980). Escala que evalúa la presencia de las actitudes maternas a través de las cuales se relacionan las madres con sus hijos. Consta de 48 ítems a los que se responde en una escala que va desde extremadamente de acuerdo hasta extremadamente en desacuerdo. Las respuestas se puntúan en 4 escalas actitudinales: a) Aceptación (evalúa la relación madre/hijo por el bienestar del niño en términos de sinceridad, muestra de afecto por parte de la madre, interés por el bienestar del niño, percepción del niño como bueno); b) Sobreprotección (señala la expresión de ansiedad mediante un cuidado infantil prolongado, prevención de desarrollo de conducta independiente y un exceso de control); c) Sobreindulgencia (analiza una excesiva gratificación con pérdida de control parental indicado en términos de un exceso de solicitudes y de contacto); d) Rechazo (representa el odio y escaso amor hacia el niño, con conductas de negligencia, severidad, brutalidad, dureza y rigor).

Grisso (1986, citado en Fariña et al., 2002) plantea que los autores proporcionan poca información acerca del proceso de construcción del instrumento y de cómo se extraen los factores. Además carece de datos de calidad métrica. A partir de este instrumento se desarrolla el PCRI (Cuestionario de Crianza Parental, Gerard, 1994).

Parental Discipline Techniques- Self- Report Instrument (Gardner, Scarr y Schwarz, 1980). Escala que se aplica a ambos progenitores y que pretende evaluar la adecuación parental a través de las “técnicas disciplinarias” que cada progenitor emplea con sus hijos, examinando el repertorio de estrategias que un padre emplearía ante un problema en particular. Consta de 16 cuestiones que representan problemas habituales en la infancia y que requieren intervención parental para su resolución. El progenitor ha de responder para cada cuestión qué medida suele emplear para cada uno de los problemas, y qué haría si dicha medida no tuviera éxito. Finalmente, debe aportar una tercera medida, poniéndose en el caso de que las 2 anteriores no tuviesen éxito.

Las puntuaciones van desde 0 si la medida es “nada disciplinaria”; +1 si el padre proporciona una medida apropiada en el primer nivel; +2 si lo hace en el primer y segundo nivel; y + 3 si lo hace en los tres niveles, que son: Aplicable; Adecuado; y Exitoso. Se proporcionan ejemplos de respuestas efectivas e inefectivas. Como crítica a este instrumento (Fariña et al., 2002), señala que es el evaluador quien decide a qué nivel pertenece el método disciplinario que aporta el padre, lo que resta objetividad a la prueba.

The Child Rearing Practices Report (Block, 1981). Cuestionario (autoinforme) diseñado para evaluar las prácticas de crianza de los padres. Refleja ocho prácticas de crianza distintas, con una puntuación independiente para cada una: independencia, control, disfrutar con el niño, afecto negativo, expresión de afecto, énfasis en el logro, guía razonada y castigo no físico.

Fue desarrollado con el fin de proporcionar un instrumento de autodescripción (autoinforme) tocando dimensiones comunes y no comunes en el ámbito de socialización.

Una versión posterior elaborada por Roberts, Block y Block (1984), compuesta solamente por tres factores denominados: Affection, Behavioral control y Psychological control ha sido recientemente usada con población europea, concretamente finlandesa, obteniéndose índices de consistencia interna entre $\alpha=0,66$ y $\alpha=0,82$ para las madres y entre $\alpha=0,69$ y $\alpha=0,89$ para los padres (Aunola y Nurmi, 2005).

Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CA-M/CA-P) (Barnes y Olson, 1982). Escala que evalúa el grado de comunicación familiar (apertura y presencia), a través de 20 ítems administrados de forma individual o colectiva durante unos 9-11 minutos a adolescentes de entre 11 a 20 años.

La escala original presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura y a la presencia de problemas de comunicación familiar. Sin embargo, en la muestra española, la escala presenta una estructura factorial de tres factores (para el padre y la madre separadamente): Comunicación abierta (ítems 1+2+3+6+7+8+9+13+14+16 y 17) este factor explica el 30.7% de la varianza total, Comunicación ofensiva (ítems 5+12+18+19) explica el 21.8% de la varianza total y Comunicación evitativa (ítems 4+10+11+15+20). Explica el 9.5% de la varianza total. Se analiza la escala atendiendo a los criterios de Káiser, validez y fiabilidad.

Este instrumento ha estado adaptado por el equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2001). El nombre original del instrumento es: Escala de Comunicación Padres-Adolescente PACS. Este equipo de psicólogos, docentes e investigadores sociales, trabajan en el ámbito de la convivencia escolar y desarrollan su actividad profesional desde la Universidad de Valencia, la Universidad Miguel Hernández de Elche, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, la Universidad de Zaragoza, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en México y la Universidad Autónoma de Nueva León. Su propósito es mejorar la calidad de vida en los centros educativos.

Family Adaptation and Cohesion Scale II- FACES II (Escala de Adaptación y cohesión) (Olson, Russell y Sprenkle, 1983). Escala con intención de evaluar las siguientes dimensiones: a) Cohesión familiar, la cual involucra las siguientes subdimensiones: ligas afectivas, fronteras, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de decisiones, e intereses y diversiones; b) Adaptación familiar, tiene como subdimensiones: asertividad, liderazgo o control, disciplina, estilo de negociación, roles de relaciones, y, reglas.

Tiene varias versiones. La segunda versión, FACES II y la tercera versión, FACES III, en 1985 (Olson, Portner y Lavee, 1985), de 30 y 20 ítems, respectivamente. La consistencia interna tiene un rango de .78 a .90 en los diferentes grupos de aplicación.

FACES (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales) en 1980 se desarrolló en base a la comprensión de los sistemas familiares es el modelo circunplejo, desarrollado por Olson, Sprenkle y Russell (1979), intentando estructurar el confuso panorama conceptual del momento. Desde entonces han surgido cuatro versiones diferentes, algunas de las cuales han sido traducidas al español y empleadas en diversas investigaciones. No obstante, las diversas versiones realizadas plantearon serias dudas sobre la adaptación de las mismas a nuestro contexto cultural, siendo latente la necesidad de evaluar los instrumentos.

Family Assesment Device- FAD (Diseño de medición familiar). (Epstein, Baldwin y Bishop, 1983). Medida de autoinforme basada en el Modelo McMaster (Ryan, Epstein, Keitner, Miller, y Bishop, 2005) que consta de siete dimensiones: 1) Solución de problemas; 2) Comunicación; 3) Roles; 4) Respuesta afectiva; 5) Involucración afectiva; 6) Control de conducta; y 7) Funcionamiento general. Escala de 12 ítems que se puede realizar mediante una entrevista u observación, que se puede utilizar para evaluar el funcionamiento familiar.

La fiabilidad de las subescalas varía de .72 en Roles a .92 en funcionamiento general. Sus reactivos recogen información de forma tal, que al procesarlos, las puntuaciones más altas representan un mejor o más adecuado funcionamiento familiar.

Dicho instrumento es el antecedente de la Escala de Funcionamiento Familiar validada México por Espejel (1997).

Single Parenting questionnaire SPQ (Stolberg y Ullman, 1983). Esta escala evalúa los aspectos relacionados con una familia monoparental que pueden influir en el ajuste post- divorcio del niño, basada en las investigaciones empíricas sobre el ajuste post-divorcio de padres e hijos (Ramírez, de Luis e Ibáñez ,1998). Consta de 88 ítems que versan sobre creencias u opiniones acerca de uno mismo, de las actividades familiares, el comportamiento parental habitual, las conductas y la actividad del niño.

Para cada ítem existen posibilidades de respuesta que van de la más a la menos adecuada y de la más a la menos frecuente. Los ítems se agrupan en 6 escalas, aunque finalmente se puede obtener una puntuación total. Las escalas son: a) resolución de problemas (habilidad del padre para guiar las demandas y las responsabilidades del ambiente post-divorcio); b) sistema de apoyo (grado en el que el padre utiliza recursos sociales tales como apoyo emocional, retroalimentación y validación de las expectativas); c) afectividad parental (nivel en el que un padre emana afecto y responde cálidamente al niño); d) procedimientos de disciplina y control (severidad, frecuencia o rigidez de las respuestas del padre hacia los comportamientos inapropiados del niño); e) reglas parentales (consistencia en las reglas establecidas por el padre); f) entusiasmo para ejercer de padre (grado de esfuerzo del padre para relacionarse con su hijo y la satisfacción que manifiesta de su paternidad). Actualmente no existen evaluaciones del instrumento ni análisis del mismo comparando los datos con los resultados de instrumentos similares validados.

Parent Perception Inventory PPI (Hazzard, Christensen, y Margolin, 1983). El inventario consta de 18 ítems que hacen referencia a una lista de comportamientos de los padres respecto de sus hijos. El niño debe responder para cada uno de sus progenitores, en una escala de cinco puntos, en función de si dicho comportamiento lo muestra el padre ante él (nunca, pocas veces, algunas veces, bastantes veces o muchas veces). El propio cuestionario facilita la respuesta del niño mediante un dibujo que representa gráficamente una jarra de agua que va vaciándose progresivamente en función de las categorías (muchas veces, bastantes veces, algunas veces, pocas veces, nunca).

No se poseen datos psicométricos de este cuestionario, aunque en nuestro país ha sido explorado y aplicado por Ramírez et al (1998) en el ámbito de evaluación de custodias, recogéndolo como una prueba a aplicar a niños entre 8 y 12 años.

Child Behavior Check List -CBCL (Achenbach y Edelbrock, 1983). Escala de 32 ítems diseñada para medir algunas prácticas y creencias de los padres, con el objetivo de medir el grado de acuerdo del cuidador principal del niño con varios patrones parentales. Fue diseñada para medir las actitudes hacia la crianza en padres en riesgo de presentar prácticas abusivas o negligentes. Se compone de cuatro subescalas:

expectativas inapropiadas sobre el desarrollo del chico, falta de empatía y sensibilidad hacia las necesidades del chico, roles familiares invertidos y creencia en el uso de castigo físico. En cada escala, bajas puntuaciones indican una actitud parental más apropiada. Según su autor, la correlación entre las medidas test -retest, con una semana de separación es de 0,76, mientras que en un reciente estudio llevado a cabo por Kimonis, Frick, Fazekas y Loney, (2006) con preescolares agresivos, obtuvieron índices de consistencia interna entre $\alpha=0,61$ y $\alpha=0,84$ para las distintas escalas.

Adolescent-Adult Parenting Inventory -AAPI (Bavolek, 1984). Es un cuestionario de autoinforme que consta de 32 ítems y que ha sido desarrollado para valorar las actitudes y expectativas parentales. Está diseñado para ayudar a los profesionales en la evaluación de la crianza de los hijos. Desarrollado a partir de la matriz conocida prácticas abusivas de la crianza del niño, valora actitudes en el ejercicio de la paternidad en cuatro áreas: expectativas sobre el desarrollo de los hijos, conocimiento empírico de las necesidades del hijo, creencias sobre el castigo corporal y visión de los roles padres-hijos. Resulta útil para evaluar las fortalezas y debilidades individuales involucrados en la crianza del niño. Las cuestiones del AAPI se responden en un formato tipo Likert. Tiene dos formas, la forma A y la forma B que se pueden utilizar para evaluar la crianza de los hijos y crianza de actitudes y comportamientos de los adultos y de las poblaciones de los padres de los adolescentes y que no son padres de niños. Desgraciadamente, no proporciona datos sobre los promedios individuales de clasificación.

Se han llevado a cabo algunos estudios sobre la validez del constructo de AAPI (Bavolek, 1984). Generalmente, se han encontrado las relaciones convergentes y discriminantes esperadas.

Las respuestas en la AAPI proporcionan un Índice de riesgo (alto, medio, bajo) para la práctica crianza de los hijos.

Home Observation for Measurement of the Environment (Caldwebb y Bradley, 1984). Entrevista estructurada que se realiza con la familia en su propia casa. Se utiliza para evaluar a familias de riesgo medio bajo y a familias de riesgo medio alto. Evalúa la calidad del contexto familiar a través de indicadores relacionados con la calidad del

entorno físico, materiales de aprendizaje, diversidad de experiencias, estimulación de la madurez social, aceptación, afecto, estimulación académica, interés por la actividad escolar... No se han encontrado datos de análisis psicométricos. Se han realizados dos traducciones: Traducción al castellano (1989) por: Moreno, Palacios y González (Universidad de Sevilla) y traducción al euskera (2000) por Etxadi y el laboratorio de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de la UPV/EHU.

The Bricklin Perceptual Scales - BPS (Bricklin, 1984). Escala de naturaleza proyectiva. Miden la percepción que los niños tienen de sus padres. Está diseñada para aplicar a niños mayores de 6 años, aunque el autor considera que en algunas ocasiones puede ser aplicada desde los cuatro años. Constan de 64 ítems, 32 para evaluar a cada uno de los padres. Los niños deben contestar a cada pregunta en una escala tipo Likert de ocho puntos. Los ítems se agrupan en cuatro áreas: a) percepción que tiene el niño sobre la competencia parental de cada progenitor; b) percepción del padre/madre como fuente de cariño y empatía; c) percepción de la consistencia del padre/madre; d) percepción de rasgos admirables del padre/madre. Las críticas que se plantean a las escalas BPS son la existencia de datos insuficientes de validez, fiabilidad y normatividad (Heinze y Grisso, 1996; Ramírez, 1997). La teoría que subyace a esta escala es que la preferencia del niño por uno de los padres es el mejor indicador de la adecuación parental.

Family of origin scale (Escala de la familia de Origen)- FOS (Hovestadt, Anderson, Piercy y Cochran, 1985). Esta escala es un instrumento retrospectivo constituido por 40 ítems en el cual los individuos valoran la familia de origen. Tiene dos dimensiones generales: autonomía e identidad, y cada uno de los cuales está representado por cinco subescalas: estructura de poder, individualización familiar, aceptación de la separación y la pérdida, percepciones de realidad y afecto.

Management of Children's Behavior Scale -MCBS (Kazdin y Rogers, 1985). Esta escala de control del comportamiento del niño está destinada a la medición de las prácticas parentales (basadas en la relación padres-hijos) relacionadas con los problemas de conducta en los hijos, principalmente relacionados con el trastorno disocial. Consta de 38 ítems divididos en 8 subescalas denominadas: comunicación coercitiva, prácticas disciplinarias disfuncionales, control parental inconsistente, castigo físico, castigo

riguroso, refuerzo negativo de conductas inadecuadas, actitud parental negativa y agradecimiento hacia los buenos comportamientos. Ha sido recientemente validada con población clínica estadounidense, diagnosticada con trastorno disocial y conducta agresiva, presentando un buen índice de consistencia interna (α de Cronbach= 0,84) (Perepletchicova y Kazdin, 2004). El objetivo de esta escala es incluir diversas prácticas educativas parentales inadecuadas en un mismo instrumento de medida. No está validada con población española.

Children's Beliefs about Parental Divorce Scale- CBAPS (Kurdek y Berg, 1987).

Escala que pretende analizar en los niños las falsas creencias y expectativas que elaboran sobre la ruptura conyugal y la separación de sus padres tales como, pensamientos y sentimientos de ser abandonados por el padre no-custodio, expectativas de rechazo de los compañeros, creencia de que mejorando el comportamiento se podrá conseguir la reconciliación parental, culpabilizar exclusivamente a un padre por el divorcio. Los autores consideran que la evaluación de dichas creencias puede proporcionar información sobre las posibles estrategias de intervención.

El instrumento que se detalla pasa por diferentes adaptaciones. El instrumento original fue diseñado por Kelly y Berg (1978) y consta de 52 ítems. Años más tarde, Kurdek y Berg (1983) llevan a cabo una modificación de la escala eliminando 18 ítems. Finalmente, en 1987 se realiza la última revisión, configurándose el actual, formado por 36 ítems que se categorizan en 6 subescalas de 6 ítems cada una (Kurdek y Berg, 1987). Estas subescalas son: a) escala de rechazo por los compañeros y de temor a hacer el ridículo (los niños creen que la separación de sus padres los estigmatizará negativamente, por ello tienden a evitar el contacto con sus compañeros y a esquivar situaciones cuando se les efectúan preguntas sobre sus padres); b) escala de culpabilización al progenitor no-custodio (los menores tienden a creer que el padre no-custodio es el culpable y único responsable de la separación. Esta creencia contribuye a interacciones negativas con ese padre en el período post-separación); c) escala de miedo a ser abandonado (la separación implica que uno de los padres se vaya de casa y necesariamente se mantenga un menor contacto con éste. Debido a ello, algunos niños sufren esta circunstancia como un abandono y reaccionan con pensamientos obsesivos, manifestando una excesiva dependencia y un miedo ante dicha pérdida); d) escala de

ilusión de reconciliación (en ocasiones, los niños piensan que la separación de los padres es temporal, creyendo que si se comportan adecuadamente o si llaman la atención (por ejemplo si enferman), los padres volverán a estar juntos. Este tipo de creencias son muy decepcionantes para los menores); e) escala de autoculpa (algunos niños creen que la separación de sus padres se debe a algo que ellos han dicho o hecho). Cuando esta creencia está muy interiorizada puede generarles graves problemas, como culpa y depresión.

Kurdek y Berg (1987) afirman que este instrumento mantiene una buena consistencia interna para todas las escalas, aunque señalan como principales limitaciones que las muestras utilizadas para obtener datos psicométricos no son totalmente representativas de la población, y que se detecta una ausencia de datos longitudinales que indiquen como cambian las creencias problemáticas. Su estudio concluye que los niños con creencias de esta índole acerca del divorcio de sus padres pueden ser considerados como sujetos de alto riesgo de padecer psicopatologías, mostrándose excesivamente ansiosos, con bajo autoconcepto y bajo nivel de apoyo social.

Escala del Clima Social de Moos (Moos, 1987). Escala que evalúa el clima social de las familias, en base a tres dimensiones: relaciones (compuesta por las subescalas cohesión, expresividad y conflicto), desarrollo (formada por autonomía, actuación, intelectual- cultural, social- recreativo y moralidad- religiosidad) y estabilidad en el ámbito familiar (compuesta por organización y control). En este instrumento, hay una escala que evalúa el clima social de la familias (FES) formada por 10 subescalas basadas en tres dimensiones: relaciones (compuesta por las subescalas cohesión, expresividad y conflicto), desarrollo (formada por autonomía, actuación, intelectual-cultural, social- recreativo y moralidad- religiosidad) y estabilidad en el ámbito familiar (compuesta por organización y control). Los autores de la adaptación española obtuvieron correlaciones test-retest con un intervalo de dos meses de entre 0,68 y 0,86 en función de las distintas escalas (Seisdedos, de la Cruz, Cordero, Fernández-Ballesteros y Sierra, 1987). La medida del estilo parental que utilizan se basa en la relación padres- hijos.

Family Environment Scale- FES (Escala de Ambiente Familiar) (Moos, y Trickett, 1987). Cuestionario de 90 ítems que consta de 3 dimensiones, con 160

subdimensiones: 1) Relaciones Interpersonales, con las subdimensiones de: Cohesión, Expresividad, y Conflicto; 2) Crecimiento Personal, el cual tiene como subdimensiones: Independencia, Orientación hacia el logro, Orientación intelectual-cultural, Orientación recreativo-activa, y Énfasis moral-religioso; 3) Mantenimiento del sistema: con las subdimensiones de Organización, y Control.

La escala se presenta en un impreso con los elementos y la hoja de respuesta correspondiente. Sus elementos están agrupados en 10 subescalas que definen tres dimensiones fundamentales:

-Relaciones: evalúa el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva. 3 subescalas: Cohesión (CO), Expresividad (EX) y Conflicto (CT).

-Desarrollo: evalúa la importancia para la familia de ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados por la vida en común. Comprende 5 subescalas: Autonomía (AU), Actuación (AC), Intelectual-Cultural (IC), Social-Recreativo (SR), Moralidad-Religiosidad (MR).

-Estabilidad: informa sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que ejercen unos miembros sobre otros. La forman 2 subescalas: Organización (OR) y Control (CN).

En cuanto a datos métricos, los resultados son los siguientes:

Fiabilidad test-retest (rtt) con un intervalo de 2 meses: Cohesión (0.86), Expresividad (0.73), Conflicto (0.85), Autonomía (0.68), Actuación (0.74), Intelectual-Cultural (0.82), Social-Recreativo (0.77), Moralidad- Religiosidad (0.80), Organización (0.76), Control (0.77). Muestra que es relativamente estable en el tiempo.

Consistencia interna (rxx): Cohesión (0.78), Expresividad (0.69), Conflicto (0.75), Autonomía (0.61), Actuación (0.64), Intelectual-Cultural (0.78), Social-Recreativo (0.67), Moralidad- Religiosidad (0.78), Organización (0.76), Control (0.67).

Índice de homogeneidad (r_{xe}): Cohesión (0.44), Expresividad (0.34), Conflicto (0.43), Autonomía (0.27), Actuación (0.32), Intelectual-Cultural (0.44), Social-Recreativo (0.33), Moralidad- Religiosidad (0.43), Organización (0.42), Control (0.34).

Las correlaciones entre las 10 subescalas sugieren que se miden aspectos relativamente diferentes de clima familiar pero dentro de una consistencia considerable.

Validez: Discrimina entre familias disfuncionales y no disfuncionales. Las correlaciones reactiva subescala varían desde .45 para independencia hasta .58 para cohesión).

La confiabilidad del test-retest es aceptable, variando desde una confiabilidad baja de .68 para Independencia, hasta una alta de 0.86 para Cohesión. Existe una versión abreviada de 40 ítems. Adaptación española de Seisdedos, de la Cruz y Cordero (1984). De las 8 Escalas de Clima Social, 4 escalas han sido adaptadas en nuestro país: Clima Social en Familia (FES), en el Trabajo (WES), en Instituciones Penitenciarias (CIES) y en Centro Escolar (CES). Población: desde los 10 años.

Inventory of Parent and Peer Attachment -IPPA (Armsden y Greenberg, 1987). Cuestionario que consiste en un autoinforme compuesto por 12 ítems para adolescentes, que evalúa el apego a los padres y a los iguales. Está compuesto por tres escalas denominadas confianza, comunicación y alienación, de modo que sumando las dos primeras y restando la tercera se obtiene una puntuación total de apego. Presenta un α de Cronbach= 0,88 para el total de los ítems del cuestionario.

The Parenting Practices Scale -PPS (Strayhorn y Weidman, 1988). Escala que consta de 34 ítems relativos a la aprobación y desaprobación que muestran los padres hacia la conducta de sus hijos, cómo y cuándo son castigados, y otros aspectos de la práctica parental tanto favorables como desfavorables. Analiza las siguientes dimensiones: la interacción positiva, la hostilidad, la consistencia y el control punitivo. Esta escala proporciona dos puntuaciones, que son las prácticas parentales positivas y las prácticas negativas, así como una puntuación global de la práctica parental. Se compone de cuatro factores, que presentan unos índices de consistencia interna medidos

mediante el coeficiente α de Cronbach de 0,81 para la interacción positiva, 0,71 para la hostilidad, 0,66 para la consistencia y 0,57 para el control punitivo.

Escala de comunicación familiar -CF (García, Gracia y Musitu, 1988). La escala evalúa dos direcciones comunicativas con el padre y con la madre y en dos sentidos para cada una de ellas –desde el progenitor hacia el hijo (preadolescentes o adolescentes) y desde el hijo hacia el progenitor estableciendo cuatro sentidos diferentes: Hijo/a–Madre, Madre–Hijo/a, Hijo/a–Padre y Padre–Hijo/a. Evalúa la comunicación familiar desde la perspectiva filial (con doce tópicos televisión, diversiones, estudios, amigos, drogas, sexualidad, política, religión, temas de actualidad, proyectos personales, vida familiar y cultura).

El grado de comunicación se mide en cada tópico, dirección y sentido con una escala de cinco anclajes: 1. «No le hablo sobre este tema», 2. «Le hablo, pero no me atiende», 3. «Le hablo y me atiende, pero no hace por comprenderme poniéndose en mi lugar», 4. «Le hablo, me atiende y hace por comprenderme poniéndose en mi lugar, pero no llegamos a entendernos» y 5. «Le hablo, me atiende, me comprende y llegamos a entendernos».

La consistencia interna de las 48 situaciones fue de 0,915; del Hijo a la Madre, 0,733; del Hijo al Padre, 0,772; de la Madre al Hijo de 0,743; y del Padre al Hijo de 0,782. Este instrumento ha sido reformulado por sus mismos autores.

Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación (Triana y Rodrigo, 1989). Cuestionario que evalúa las creencias que manifiestan padres y madres con respecto a sus ideas sobre el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas. Analiza cuatro dimensiones en relación a sus teorías implícitas: Teoría Naturista, Teoría Innatista, Teoría Ambientalista y Teoría Constructivista. Requiere de aproximadamente unos 10 minutos para su cumplimentación, y se aplica de forma auto-administrada.

Consiste en una escala tipo Likert compuesta por 21 ítems valorados en una escala de nueve puntos (0 = No estoy de acuerdo, 1-3 = Estoy solo un poco de acuerdo; 4-5 = Estoy algo de acuerdo; 6-7 = Estoy bastante de acuerdo; 8 = Estoy totalmente de acuerdo), donde una mayor puntuación indica un mayor apoyo a la teoría implícita que

representa. El análisis de fiabilidad del instrumento realizado a partir de la muestra de participantes en un programa reveló un valor $\alpha = 0.80$. (Máiquez, Capote, Rodrigo y Martín, 1999).

Parent Awareness Skills Survey- PASS (Bricklin, 1990). A través de este cuestionario se pretende reflejar la sensibilidad y la efectividad con la que cada padre responde a situaciones típicas de cuidados al niño. Las situaciones se muestran a los padres a través de tarjetas y las respuestas se puntúan en tres categorías que corresponden a un nivel espontáneo (cuando los padres de manera espontánea e ininterrumpida ofrecen soluciones a las situaciones dadas); un nivel uno (las preguntas de este nivel se plantean en estilo indirecto) y un nivel dos (en este nivel las preguntas son directas). Los padres demuestran sus conocimientos en seis áreas: debiendo a) contestar adecuadamente a cuestiones críticas de una situación que le es dada; b) ofrecer soluciones efectivas; c) comunicarse con el niño en términos que éste comprenda; d) desear conocer los sentimientos del niño; e) tener en cuenta cómo la propia historia pasada del niño explica la situación actual; f) considerar las respuestas del niño para ofrecer las suyas propias.

Posteriormente, Bricklin (1995) afirma que se utiliza el PASS más bien con fines científicos, esto es, para generar hipótesis sobre la información que hemos obtenido en la aplicación de otros instrumentos, como el BPS o el PORT. Por otra parte el PASS puede ser aplicado únicamente con el fin de investigar la comunicación paterno/filial cambiando la forma de categorizar las respuestas. Dicha categorización permite inferir el talante de los padres, así como las expectativas con las que se presentan ante la evaluación.

Parent Stress Index PSI (Abidin, 1990). Escala desarrollada para evaluar en qué medida los progenitores experimentan estrés en la crianza de los hijos, asumiendo que este estrés es acumulativo y multidimensional. Se aplica a padres con hijos por debajo de los 12 años. La versión habitual del instrumento consta de 101 ítems, aunque existe una versión corta de 36 ítems.

Los padres deben contestar en una escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde extremadamente de acuerdo hasta extremadamente en desacuerdo. El tiempo de

administración es de aproximadamente 20-25 minutos. El PSI mide el estrés en tres ámbitos: a) los hijos; b) los padres, y c) una escala opcional de 19 ítems que evalúa el nivel de estrés experimentado en los eventos ocurridos durante el último año. El ámbito hijos evaluaría estos problemas mediante 6 subescalas: adaptación, aceptación, demandas, disposición, hiperactividad/distracción y refuerzo para los padres.

Puntuaciones altas en estas escalas indicarían que el niño no es una fuente de refuerzo para el progenitor. Por su parte, el ámbito de estrés parental evalúa el experimentado como consecuencia del funcionamiento parental. Se divide en 7 subescalas: depresión, apego, restricción, competencia, aislamiento social, relación con la pareja y salud parental. En general, puntuaciones elevadas en las escalas de depresión, apego, salud parental y competencia reflejan la existencia de alguna patología así como bajos niveles de motivación hacia el desempeño del rol parental. Puntuaciones altas en restricción indican que la paternidad/maternidad ejerce un impacto negativo sobre la libertad personal y otras áreas de la vida del progenitor.

Puntuaciones elevadas en aislamiento y relación con la pareja significan una pérdida de apoyo en el papel de padre/madre. La puntuación total se obtiene sumando los tres ámbitos.

Heinze y Grisso (1996) señalan que los numerosos estudios psicométricos llevados a cabo sobre este instrumento indican una buena consistencia interna, pero ponen en duda la validez de tipo concurrente, predictiva y discriminante. Instrumento específico de evaluación de actitudes, conductas y habilidades; también indican que el PSI debe ser utilizado como un instrumento inicial con el objetivo de identificar posibles áreas de estrés o conflicto entre ambos progenitores y sus hijos. Abidin (1990) asume que el encargarse del cuidado y formación de los hijos conlleva exponerse a situaciones de estrés que hacen difícil desempeñar el rol parental. Posteriormente, la información obtenida deberá ser confirmada a través de otros métodos.

Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil-TAMAI (Hernández, 1990). Instrumento que proporciona información de las siguientes áreas: Inadaptación general, Inadaptación personal, Inadaptación escolar, Inadaptación social, Insatisfacción familiar, Insatisfacción con los hermanos, Educación adecuada del padre, Educación

adecuada de la madre, Discrepancia educativa, Pro-imagen y Contradicciones. Además completa la información de las áreas anteriores mediante diversas subescalas específicas tales como Infravaloración, Regresión, Indisciplina, Conflicto con las normas, Desconfianza social, Relaciones con los padres, Insatisfacción con el ambiente familiar, Hipomotivación, Somatización, Depresión, Timidez, Introversión, Educación adecuada del padre o Educación adecuada de la madre, entre otras.

La estructuración factorial es diferente según los niveles. Hay tres escalas diferentes para cada nivel de aplicación. Los nuevos estudios de fiabilidad que incorpora la prueba confirman su precisión.

El TAMAI está destinado a la apreciación del grado de adaptación a nivel personal, social, escolar y familiar, así como las actitudes educadoras de los padres. Es de gran interés y uso como instrumento de diagnóstico o evaluación, además de considerarse una herramienta útil de valoración del cambio en diferentes programas de intervención.

Permite conocer los estilos educativos de los padres, señalando las discrepancias (Ds) entre el estilo educativo del padre (P) y de la madre (M).

Parent Perception of Child Profile PPCP (Bricklin y Elliot, 1991). Escala que evalúa la imagen y el conocimiento que un padre posee de su hijo, lo que ayuda al evaluador a determinar si la percepción del progenitor sobre el niño es exacta y si refleja un interés real por el mismo. Al mismo tiempo, ofrece al padre la oportunidad de expresar cómo conoce al niño en una variedad de áreas importantes. Igualmente, mide el potencial de irritabilidad del padre respecto al hijo. Los padres pueden contestar por sí mismos al cuestionario, o bien puede ser aplicado por el evaluador a modo de entrevista estructurada. Las respuestas se clasifican en ocho categorías: I. Relaciones interpersonales; II. Rutina diaria; III. Antecedentes médicos; IV. Historia de desarrollo; V. antecedentes escolares; VI. Miedos; VII. Higiene personal; VIII. Estilo de comunicación.

También contiene una escala de irritabilidad a la que ambos progenitores deben responder en un continuo de cuatro puntos (0 = no me enfada en absoluto; 1 = me enfada algo pero no levantaría la voz; 2 = me enfada lo suficiente para levantar la voz,

pero no para gritar; 3 = gritaría, pero no le pegaría; 4 = gritaría y le pegaría). La escala permite comparar las puntuaciones de un padre con el otro, determinando cuál de los dos posee un mayor conocimiento sobre cada una de las áreas analizadas.

En cuanto a datos psicométricos, las principales limitaciones de este instrumento se podrían centrar en el número insuficiente de estudios sobre los índices de fiabilidad y validez. No obstante, el propio autor afirma que la escala manifiesta índices psicométricos adecuados (Bricklin, 1995).

Parental Authority Questionnaire PAQ. (Buri, 1991). Autoinforme que evalúa los tres estilos educativos del padre y de la madre. Basándose en que el prototipo democrático establece y exige las normas a través de una forma inductiva; el prototipo autoritario las impone de forma rígida; y el prototipo permisivo de forma indulgente.

Parenting Scales (Lamborn, Mounts, Steinberg, y Dornbusch, 1991) Escala compuesta por 26 ítems que pretenden evaluar tres dimensiones: implicación, rigidez/supervisión y apoyo de la autonomía psicológica.

La dimensión implicación consta de 9 ítems con una escala de respuesta que oscila de 1 (“En completo desacuerdo”) a 4 (“Muy de acuerdo”) que miden la percepción de los adolescentes sobre el grado en el que los padres son fuente de afecto, proximidad, disponibilidad y apoyo (p.ej., “Puedo contar con su ayuda cuando tengo algún problema”, “Me apoyan y animan para que haga las cosas lo mejor que pueda”).

La segunda dimensión, rigidez/supervisión, está compuesta por 8 ítems con una escala de respuesta de 1 (“No lo intentan/No lo saben”) a 3 (“Lo intentan mucho/Saben mucho”) que valoran el grado de control y supervisión parental que perciben los hijos (p.ej., “¿Hasta qué punto intentan saber tus padres en qué ocupas tu tiempo de ocio?”, “¿Hasta qué punto tus padres realmente saben en qué ocupas tu tiempo de ocio?”).

Por último, la dimensión apoyo de la autonomía psicológica consta de 9 ítems con una escala de respuesta de 1 (“En completo desacuerdo”) a 4 (“Muy de acuerdo”) que miden el grado en el que los hijos perciben que sus padres les potencian psicológicamente para que sean personas autónomas (p.ej., “Me dejan que sea yo

mismo quién planifique las cosas que tengo que hacer”, “Me dicen que debería aprender a expresarme razonadamente en vez de adoptar posturas que enfadan a los demás”).

Este instrumento ha sido ampliamente utilizado en diferentes estudios para formar el modelo teórico de dos grandes dimensiones (aceptación/implicación y severidad/imposición). El trabajo original tenía una consistencia interna de 0,76 y en la muestra española de Álvarez, Martín, Vergeles y Martín (2003) el alfa de Cronbach fue de 0,74.

EMBU-89 (Herrero, Musitu, García y Gómez, 1991). Escala de 81 ítems agrupados en los seis factores relativos a seis diferentes estrategias paternas de educación con los hijos. Dimensiones: sobreprotección, comprensión y apoyo, castigo, presión hacia el logro, rechazo y reprobación.

The Parenting Behavior Checklist –PBC (Achembach, 1991). Cuestionario que consta de 100 ítems dirigidos a medir los comportamientos de los padres con niños pequeños, de 1 a 5 años, basada en la tipología de Baumrind. Dimensiones: desarrollo de los hijos, disciplina crianza. Contiene tres escalas: expectativas acerca del desarrollo de sus hijos, disciplina y crianza.

La adaptación al castellano realizada por Solís- Cámara, Díaz, Medina, Barrando, Montijano y Tiscareño (2002) presenta unos índices de consistencia interna medidos mediante el α de Cronbach es de 0,95 para el cuestionario completo, mientras que sus distintos factores, estos índices son de 0,96 para las expectativas, 0,89 para la disciplina y 0,80 para la crianza. La versión al castellano ha sido adaptada con población mejicana.

PAQ (Buri, 1991). Escala formada por 30 ítems tipo Likert que evalúa las conductas paternas y maternas percibidas por los hijos/as, basadas en los tres prototipos de autoridad parental descritos por Baumrind (1971): permisivo, autoritario y autoritativo.

El cuestionario lo completan los hijos, y aporta 6 puntuaciones: 3 para los prototipos del padre, y otros 3 para los de la madre. Las puntuaciones del test resultaron bastante estables tras un período de dos semanas (fiabilidad test-retest: entre 0,77 y 0,92).

También se encontró una elevada consistencia interna en cada una de las 6 escalas

(Alpha de Cronbach: entre 0,74 y 0,87). La validez del cuestionario se apoya en las intercorrelaciones entre los tres prototipos parentales de autoridad, y en las correlaciones con la Parental Nurturance Scale (Buri, Misukanis y Mueller, 1988).

Una posterior validación de este instrumento llevada a cabo por Reitman, Rhode, Hupp y Altobello (2002) con tres muestras estadounidenses de clase alta, media y baja respectivamente, aportó unos índices de consistencia interna de entre $\alpha = 0,56$ para la dimensión autoritaria en chicos de clase media y 0,77 para la misma dimensión en chicos de clase alta.

Cuestionario Situacional de Metas y Prácticas Educativas (Adaptado de Ceballos y Rodrigo, 1992). Cuestionario que se dirige a padres cuyos hijos se encuentren en la enseñanza primaria (7-11 años) y que consta de 15 situaciones hipotéticas que describen interacciones padre- niño. Las dimensiones que pretende analizar son: negligencia y permisividad, coerción e inducción. Mide el repertorio de prácticas educativas que utilizan los padres ante situaciones cotidianas, se refieren a las prácticas y metas educativas de los padres respecto a su hijo particular, haciéndoles imaginar que todos se encuentran en las situaciones hipotéticas planteadas. Escala de frecuencias de 5 puntos: negligencia y permisividad (9 ítems, Alpha de Cronbach: 0.8), coerción (4 ítems: Alpha: 0.75) e inducción (5 ítems; Alpha: 0.78).

Este instrumento fue creado con la finalidad de proporcionar información, no sólo sobre las diferentes prácticas y metas educativas, sino también sobre la evaluación de la frecuencia de uso y el grado de eficacia percibida de las prácticas educativas, así como el grado de acuerdo con las metas educativas. Fue diseñado, basándose en la comparación de las estructuras representacional y atribucional de las metas y prácticas educativas de las teorías ambientalistas, constructivista, nurtista e innatista.

Posteriormente fue utilizado para evaluar el aprendizaje de las madres tras participar en un programa de formación (Monereo, Pozo y Solé, 2005).

Escala de Percepción de los hijos del Conflicto Interparental- CPIC (Grych, Seid, y Fincham, 1992). Cuestionario que evalúa los puntos de vista de los hijos acerca de varios aspectos del conflicto marital. Valora nueve dimensiones teóricas que atañen

tanto al conflicto (frecuencia, estabilidad, intensidad, resolución) como a la vivencia o evaluación del conflicto por el niño (contenido, autculpabilidad, sentimientos de amenaza, eficacia de afrontamiento...).

Instrumento recomendable para evaluar a familias de riesgo medio bajo y familias de riesgo medio alto.

The Ackerman- Schoendorf Parent Evaluation of Custody Test- ASPECT (Ackerman y Schoendorf, 1992). Cuestionario que pretende evaluar las dimensiones de autopresentación y la apariencia del progenitor. En definitiva, mide la conducta y la interacción social del padre con los otros: con el niño, con el otro progenitor y con la comunidad; la salud psicológica y la madurez emocional de los padres. El ASPECT se puede utilizar con padres cuyos hijos se encuentren entre 2 y 18 años. En aquellos casos en que los hijos tengan edades inferiores a los dos años, habrá ítems que no se pueden aplicar y por tanto se obtendrán resultados que no podrán baremarse. El perfil del ASPECT es una representación gráfica de las puntuaciones de ambos padres en relación con puntuaciones T y percentiles.

Cada padre completa un cuestionario para padres. Su contenido se centra en aspectos relacionados con la preferencia de custodia, convivencia y cuidados de los niños, desarrollo y educación de los hijos, relación entre el padre y los niños; existencia de tratamientos psiquiátricos o psicológicos; abuso de sustancias; antecedentes penales. Finalmente, el examinador completa un cuestionario de 56 ítems para cada uno de los padres. Doce de estos ítems son considerados como críticos, por ser indicadores significativos de déficit parental. Para cumplimentar estos cuestionarios, el examinador utiliza información derivada de diferentes fuentes, siendo las principales: a) las observaciones y las entrevistas realizadas con los padres individualmente y con los hijos; b) los resultados de la aplicación de test psicológicos administrados a los padres y a los niños; c) las respuestas de los padres al cuestionario para padres.

Heinze y Grisso (1996) plantean que el ASPECT tiene varias limitaciones. Por un lado, no está demostrado que las puntuaciones que se obtienen a través de esta escala correlacionen con la calidad parental. Por otro lado, se necesitan más estudios que

proporcionen datos normativos, de validez y de fiabilidad. Las escalas ASPECT están específicamente diseñadas para indicar qué padre es el más adecuado para la custodia.

Se evalúan principalmente las características de cada padre y la relación e interacción con sus hijos, proporcionando una medida cuantitativa de estas variables, en forma de un índice de custodia parental (PCI), que sirve como indicador de la efectividad parental. Será la puntuación alcanzada en este índice, la que determina la recomendación de custodia.

The parenting Scale. (Arnold, O’Leary, Wolf y Acker, 1993). Instrumento compuesto por 30 ítems, desarrollados para ser usados por niños edad preescolar. Evalúa tres dimensiones denominadas: verbosidad, sobrereactividad y laxitud. Las puntuaciones oscilan entre dos categorías: “estilo parental erróneo” y “respuesta parental negativa”. Se pide a los padres que indiquen como responden a nivel de disciplina ante varias situaciones, en una escala de 1 y 7.

Las propiedades psicométricas de la escala según sus dimensiones han sido han sido “Verbosidad” ($\alpha = 50$), “Sobrereactividad” ($\alpha = 0,81$) y “Laxitud” ($\alpha = 86$). Posteriormente han sido probadas sus propiedades psicométricas con una muestra de niños norteamericanos entre 2 y 12 años, reduciendo la misma en 26 ítems y dos dimensiones denominadas “Sobrereactividad” ($\alpha = 0,86$) y “Laxitud” ($\alpha = 0,81$) (Collett, Gimpel, Greenson y Grunderson, 2001).

Escala de Evaluación de los Estilos Educativos- 4E (Palacios, 1994). Escala dirigida a los padres que analiza las siguientes dimensiones: comunicación, afecto, nivel de exigencia y grado de control. Consta de 20 ítems, distribuidos en 4 subescalas de entre 4 y 6 ítems cada una. Medida de estilo parental en base a la tipología de Baumrind.

Instrumento validado con muestras españolas. Las escalas presentan unos índices de consistencia interna medidos mediante el coeficiente de α de Cronbach de 0,53, 0,56, 0,52 y 0,56 para cada una respectivamente.

Escala multidimensional de autoconcepto- AFA–Autoconcepto Forma A– (Musitu, García y Gutiérrez ,1994). Mide cuatro dimensiones del autoconcepto:

social, académico, familiar y emocional. Es una escala de tres puntos (nunca, a veces y siempre). Su estructura factorial se confirmó empíricamente por los autores, siendo una prueba clásica en el ámbito español. El coeficiente de consistencia interna fue de 0,753; la del Autoconcepto Social, 0,772; del Académico, 0,658; del Familiar, 0,610; y del Emocional, 0,710. Desarrollada, validada y normalizada en España.

Parent- Child Relationship Inventory- PCRI (Gerard, 1994). Escala que consta de 78 ítems a los que se debe responder en una escala de cuatro puntos tipo Likert que va desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo. El tiempo de 15 minutos. Se divide en siete escalas y dos indicadores de validez: apoyo parental, satisfacción parental, implicación, comunicación, disciplina, autonomía y rol de orientación. Trata de determinar las actitudes que mantienen padres e hijos sobre la calidad parental a través de diversas dimensiones.

Consta de dos escalas de fiabilidad, una de deseabilidad social y otra que intenta evaluar la tendencia a contestar repuestas inconsistentes. Su principal problema es la escasez de datos psicométricos.

Es un instrumento validado con muestras españolas. Sin embargo, no cuenta con datos suficientes de fiabilidad y validez (Heinze y Grisso, 1996). Es un instrumento específico de evaluación de actitudes, conductas y habilidades. Se desarrolla a partir del MCRE.

Altas puntuaciones indican características y destrezas parentales positivas, mientras que bajas puntuaciones significan pobreza en destrezas y habilidades parentales.

Adaptado por Roa y Del Barrio (2001, 2002) a la población española.

The Parenting Style Inventory (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994). Escala que evalúa las siguientes dimensiones: implicación/ aceptación, rectitud/ supervisión y fomento de la autonomía. La última revisión y adaptación llevada a cabo por Darling y Toyokawa (1997) presentaba unos índices de consistencia interna medidos mediante el coeficiente de Cronbach de 0,72 para la rectitud/ supervisión, 0,74 para la implicación/aceptación y un 0,75 para el fomento de la autonomía. Su validez predictiva ha sido comprobada frente a aspectos como los

problemas de comportamiento, el abuso de sustancias o la implicación escolar, obteniendo buenos resultados en todos los casos. Se basa en la concepción del estilo parental propuesto por Darling y Steinbert (1993).

Escala de satisfacción familiar por adjetivos- ESFA (Barraca y López- Yarto, 1995). Instrumento breve y sencillo (27 ítems), diseñado para dar una medida global de las dinámicas y constructos relacionados con la familia. El cuestionario puede ser de aplicación individual y colectiva, con una duración aproximada de 10 minutos, aplicable desde los 16 años.

Construido con adjetivos, trata de evocar respuestas preferentemente afectivas, para medir los sentimientos, positivos o negativos, que se despiertan en el sujeto y que tienen su origen en las interacciones (verbales o físicas) que se producen entre él y los demás miembros de su familia. Se recomienda para evaluar a familias de riesgo medio bajo y familias de riesgo medio alto. Da una medida global de las dinámicas y constructos relacionados con la familia. La corrección se realiza mediante un ejemplar autocorregible que permite realizar una corrección ágil y fiable.

Parenting Practices Questionnaire -PBQ (Robinson, Mandleco, Olsen y Hart, 1995). Cuestionario de 62 ítems, diseñado para medir las tres dimensiones de Braumrind: autoritario, autoritativo y permisivo. Posteriormente fue revisado y renombrado como Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) por los mismos autores años después (Robinson, Mandleco, Olsen y Hart, 2001).

Parent-child Relationship Questionnaire PCRQ (Furman y Giberson, 1995). Escala compuesta por 40 ítems. Valora la percepción sobre la calidad de la relación padres- hijos mediante cinco factores: afecto, afecto- disciplina, firmeza, relación personal y posesión. En un estudio llevado a cabo con niños norteamericanos diagnosticados de TDHA, se obtuvieron índices de consistencia interna de α de Cronbach superiores a 0,8 (Piffner, McBurnett, Rathouz y Judice, 2005).

Entrevista (Heinze y Griso, 1996). Entrevista convencional con carácter clínico. El objetivo es proporcionar una definición de la capacidad parental, acotando las variables a evaluar.

Escala de Control Psicológico. (Barber, 1996). Esta escala está compuesta por 8 ítems con una escala de respuesta que oscila de 1 (“En completo desacuerdo”) a 4 (“Muy de acuerdo”) que miden la percepción de los hijos sobre el grado en el que los padres utilizan estrategias que implican la manipulación psicológica del hijo como, por ejemplo, la inducción de culpa o el chantaje emocional (p.ej., “Siempre pretende imponerme lo que tengo que sentir y lo que tengo que pensar”, “Siempre me critica recordándome los errores que he cometido en el pasado”). El alfa de Cronbach en el trabajo original esta sobre 0,80.

The Child-Rearing Practices Questionnaire- CRPQ (Sanson, 1996). Este cuestionario mide, mediante 27 ítems, la frecuencia con que los padres utilizan una serie de prácticas contenidas en tres escalas que son: afecto, no castigo y razonamiento inductivo, y afirmación de poder. Altas puntuaciones en estas escalas indican un uso de técnicas y estilos parentales positivos.

Alabama Parenting Questionnaire -APQ (Shelton, Frick y Wootton, 1996). Cuestionario que evalúa al padre y a la madre por separado. Consta de 42 ítems tipo Likert con una escala de 1 “nunca” a 5 “siempre”, que evalúa los diferentes estilos educativos parentales. Dimensiones: implicación parental (del padre y de la madre), crianza positiva, disciplina apropiada, disciplina inconsistente, pobre supervisión y disciplina severa. En su interpretación tiene en cuenta 6 escalas; implicación parental (del padre y de la madre), crianza positiva, disciplina apropiada, disciplina inconsistente, pobre supervisión y disciplina severa.

La prueba muestra una elevada consistencia interna y una validez moderada (Dadds, Maujean y Fraser, 2003). Su propósito común es tratar de operacionalizar determinados ámbitos de la interacción entre padres e hijos como pueden ser la comunicación, la autonomía o la disciplina, para llegar a una comprensión de estas relaciones y poder establecer estrategias de intervención familiar eficaces. Los índices de consistencia interna para estas escalas oscilan entre un α Cronbach de 0,63 y 0,80. Su efectividad ha sido demostrada con niños que presentan comportamientos disruptivos, sobre todo las escalas que indican un estilo parental negativo.

Cuestionario de ideas sobre el desarrollo y la educación de los hijos (Rodrigo y Triana, 1996). Evalúa en qué medida los padres tienen un modelo simple o complejo sobre el desarrollo o cómo conciben su papel como progenitores de dicho proceso. Cuestionario de 23 ítems, diseñados en escala de Likert de 8 puntos: 0-8: naturista (8 ítems, Alpha de Cronbach: 0.87), innatista (5 ítems, Alpha: 0.85), ambientalista (6 ítems, Alpha: 0.86) y constructivista (4 ítems, Alpha: 0.83). Fue utilizado para evaluar el aprendizaje de las madres tras participar en un programa de formación (Monereo, Solé y Pozo, 2005).

Parenting Style Index- PSI II (Darling y Toyokawa, 1997). Escala que evalúa la responsividad, demanda y práctica parental, que se compone de tres subescalas que evalúan dimensiones del estilo parental (i.e., responsividad y demanda parental) y una que evalúa monitoreo parental (i.e., práctica parental). Fue diseñado originalmente para evaluar el constructo de estilo parental independientemente de las prácticas parentales.

En su construcción los ítems fueron diseñados de manera diferencial para evaluar cada una de esas dimensiones.

Developmental History / Historial de Desarrollo (Pettit, Bates y Dodge, 1997). Entrevista semi-estructurada que consta de 36 cuestiones y que es administrada de forma individual en presencia de, al menos, un progenitor y del niño. El instrumento evalúa 10 dimensiones o categorías diferentes, que deben ser valoradas por el entrevistador en una escala de 1 a 5, entre ellas: Evaluación General de la Situación Familiar, Impacto del niño en la familia, Calidad del Cuidado Sustituto... Propuesta para evaluar a familias de riesgo medio bajo y familias de riesgo medio alto. Recoge información acerca de la historia evolutiva del menor desde el momento de su nacimiento hasta la actualidad. Traducción al castellano por Etxadi (1999).

Perfil de los Estilos Educativos -PEE (Magaz y García, 1998). Es un cuestionario en forma de escala dicotómica, en el cual se ofrecen al sujeto una serie de 48 frases que expresan de manera afirmativa unas ideas, creencias, actitudes y emociones asociadas a valores sobre la educación de hijos o alumnos, según la versión de padres o profesores. Proporciona un perfil sobre las siguientes categorizaciones: sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo. Instrumento validado con muestras españolas.

Este instrumento posibilita la identificación del estilo educativo, relacionado con las ideas, creencias, actitudes y valores sobre la educación de los/as hijos/as y con los/as alumnos/as, ya que existen dos versiones: una dirigida a los/as padres/madres y otra a los/as profesores/as.

Mis recuerdos de crianza- S-EMBU (Arrindel, 1999). Esta escala es una versión reducida de 23 ítems del instrumento original. Consta de tres dimensiones: Rechazo, Cariño Emocional y (Sobre) Protección. En este instrumento la dimensión de Rechazo se compone de 7 elementos que incluyen la utilización parental del castigo, los insultos, favorecer intencionalmente a los otros hermanos, desprecia a los hijos mediante la crítica y hijotes rechaza como personas y de manera arbitraria. El cariño emocional mide afecto, estimulación y refuerzo de los padres. Y por último la sobreprotección indica el grado en que los padres protegen a sus hijos pero con miedo y angustia, resultando los padres entrometidos y excesivamente preocupados. La consistencia interna de las tres escalas en las distintas culturas analizadas suele estar entre 0,75 y 0,85 (Gracia, García, y Lila, 2007).

Siguiendo a Penelo, Viladrich y Doménech (2009) el cuestionario s-EMBU, es la versión más elaborada y con mejores propiedades psicométricas, incluida la factibilidad. Sin embargo todavía susceptible de una crítica importante, dado que la evaluación de la información retrospectiva tiene el inconveniente que los participantes proyectan su propia personalidad en sus progenitores, y esto se añade al problema derivando otras distorsiones, que sean conscientes o no, afectan el recuerdo. Es el test con más versiones realizadas.

Se considera una limitación a esta prueba, que no sería posible estudiar directamente la relación entre el recuerdo del estilo educativo recibido por un adulto cuando era pequeño (Penelo et al, 2009).

Filial Responsibility Caregiving- FRS-AM (Jurkovic y Thirkfield, 1999). Mide el nivel de parentificación que manifiestan los menores a través de tres escalas: a) Cuidado instrumental (cuidar a los hermanos, planchar, limpiar la casa,...); b) cuidado emocional (actuar como confidente del padre depresivo, ser mediador en el conflicto,...); c) injusticia. Estas tres escalas se evalúan desde dos perspectivas, la actual y la pasada. De

esta forma se establecen seis subescalas, que son: cuidado instrumental pasado y presente; cuidado emocional pasado y presente, injusticia pasada y presente. Existen dos versiones de la escala, la primera tiene 123 ítems y la segunda se ha reducido a 60 ítems (10 por cada una de las subescalas).

Los sujetos han de contestar al instrumento a través de una escala tipo Likert de 5 puntos que van desde extremadamente de acuerdo hasta extremadamente en desacuerdo.

Los autores afirman que gozan de buenos índices psicométricos (Jurkovic, Thirkfield y Morell, 2001) además de que se trata de un instrumento altamente válido para establecer si existe parentificación en la familia. La escala se elabora a partir del .Self-Report Parentification Questionnaire-PQ (Sessions y Jurkovic, 1986).

Escala de socialización familiar (SOC-30) (Musitu, 2000). Escala que consta de 30 ítems y pretende evaluar la percepción que el adolescente tiene acerca del estilo de socialización utilizado por sus padres. Factores: apoyo, castigo/coerción, sobreprotección/control y reprobación.

La consistencia interna total de todos los elementos es de $\alpha=0,803$. Instrumento validado con muestras españolas. Musitu la desarrolló a partir de la escala EMBU, con algunas modificaciones, resultando una combinación de los siguientes factores: apoyo, castigo/coerción, sobreprotección/control y reprobación.

Escala de Socialización Parental (ESPA29) (Musitu y García, 2001). Este instrumento evalúa los estilos parentales a partir de situaciones cotidianas representativas de la cultura española. Evalúa las siguientes dimensiones: Aceptación/ implicación y Coerción/ imposición.

El cuestionario ESPA29 fue desarrollado, validado y normalizado en España con una muestra de casi 3000 adolescentes españoles entre 15 y 18 años (Musitu y García, 2001). Este instrumento evalúa estilos de socialización de los padres en distintos escenarios de la vida cotidiana. El hijo valora por separado la actuación de su padre y su madre en 29 situaciones, obteniéndose una media global de las dos dimensiones: Aceptación/ implicación y Coerción/ imposición. Dimensiones similares a la responsabilidad y exigencia planteadas por Maccoby y Martin (1983).

Escala de Afecto (EA). (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001). La escala evalúa las dimensiones de afecto y comunicación. Está formada por 9 ítems cada uno con tres alternativas que corresponden según la opción, corresponden a un estilo educativo: opción “a” autoritario o democrático, opción “b” permisivo y opción “c” autoritario. Instrumento validado con muestras españolas. Presenta unos índices de consistencia interna medidos mediante el coeficiente de α de Cronbach de 0,92 para los padres y de 0,90 para las madres.

Escala de Normas y Exigencias (ENE) (Bersabé, Fuentes y Métrico, 2001). La escala se divide en tres factores sobre la forma de establecer y exigir el cumplimiento de las normas: forma inductiva, rígida e indulgente. Presenta índices entre 0,60 y 0,85 según el sexo del progenitor y según el factor tenido en cuenta de los que componen esta escala. En cuanto a las escalas de los padres, también se obtienen índices bastante aceptables, entre 0,60 y 0,78 según el sexo y el factor concreto en que nos centremos. Respecto a su validez convergente, correlaciona altamente con los factores de la Escala de Evaluación de los Estilos Educativos (4E) de Palacios (1994). Instrumento validado con muestras españolas.

Ambas escalas (EA y ENE) se presentan en versiones para hijos, donde se evalúa la percepción del adolescente sobre el estilo educativo de su padre o madres, y en versiones para padres, donde los padres contestan sobre su propia conducta con sus hijos.

Todas las puntuaciones mostraron una adecuada consistencia interna; la validez convergente y discriminante se apoya en las correlaciones con el IPPA (Amsden y Greenberg, 1987), PAQ (Buri, 1991) y 4E (Palacios, 1994). Además, se halló una baja concordancia entre la información aportada por los padre y sus hijos, lo que sugiere la necesidad de valorar los estilos educativos parentales desde ambas perspectivas.

Capano, Tornaría, del Luján, y Massonnier, (2016), recientemente han utilizado este instrumento (escalas de Afecto y de Normas y Exigencias) para estudiar los estilos parentales según la percepción de padres, madres y sus hijos e hijas de 12 años a 107 padres y madres y 107 hijos e hijas. Se encontraron diferencias significativas en la percepción de padres y madres, en el factor Crítica/Rechazo y en la subescala Inductiva,

según el sexo de los hijos que respondieron. Las percepciones de hijos e hijas arrojaron diferencias significativas para los padres, en las escalas Afecto e Indulgentes y para las madres en las escalas Afecto, Indulgentes e Inductiva. Los padres con nivel de enseñanza primaria aparecieron significativamente más inductivos que quienes tuvieron estudios universitarios.

Parent- Child Relationship Inventory (PCRI-M) (Roa y Del Barrio, 2001). Este cuestionario creado por Gerard (1994) es lengua inglesa y adaptado por Roa y Del Barrio (2001) a población española, consta de 78 ítems distribuidos en 8 escalas denominadas: apoyo, satisfacción con la crianza, compromiso, comunicación, disciplina, autonomía, distribución del rol y deseabilidad social. Evalúa el estilo de crianza parental en padres y madres de niños entre 3 y 15 años. La consistencia interna del instrumento para todas las escalas que lo componen, obtenida mediante el coeficiente α de Cronbach, oscila entre 0,48 de la escala Autonomía y 0,68 de la escala de Compromiso.

Según sus autoras, presenta una buena validez de constructo, dadas las correlaciones entre las distintas escalas del cuestionario, sobre todo en las escalas más importantes de la crianza como son Compromiso. Satisfacción con la crianza (0,58), Compromiso-Comunicación (0,64), Disciplina- Apoyo (0,52), Disciplina- Autonomía (0,44) y Satisfacción con la crianza- Disciplina (0,43). En cuanto a su validez predictiva, todas las escalas correlacionan negativamente con los problemas de conducta mediados mediante Child Behaviour Check List (CBCL) (Achenbach y Edelbrock, 1983, 1991).

The Family Relationship Measure (Henry, Tolan y Gorman-Smith, 2001). Escala compuesta por 35 ítems e indicada para el uso en familias urbanas de bajo nivel socio-cultural, como predictor de ciertas patologías. Este instrumento proporciona múltiple información sobre el funcionamiento familiar y las creencias sobre el mismo. Está compuesta por 6 escalas que son: cohesión, creencias sobre la familia, creencias desviadas, organización, apoyo y comunicación. No existen datos sobre su validación con población española, aunque sí que existe una versión en castellano.

Parent- Child Relationship Inventory (PCRI-H) (Roa y Del Barrio, 2002). Cuestionario de 62 ítems dirigido a chicos entre 9 y 14 años. Se compone de las mismas

escalas que Parent- Child Relationship Inventory- PCRI (Gerard, 1994), excepto la escala de satisfacción con la crianza. En este caso son los chicos los que deben informar sobre el estilo de crianza de sus padres. Presenta una fiabilidad test- retest que oscila entre el 0,84 y 0,42 según las escalas, y según las autoras, una buena validez de constructo dadas las altas correlaciones entre la mayoría de sus escalas, destacando la relación Compromiso- Apoyo (0,58), Comunicación- Compromiso (0,54), Disciplina- Apoyo (0,47), Disciplina- Compromiso (0,33) y Autonomía- Disciplina (0,33). Al igual que el de los padres, abarca un amplio rango de aspectos referentes a la relación entre padres e hijos, lo que aporta una buena validez de contenido. Basado en el PCRI de Gerard (1994) y adaptado a la población española por Roa y Del Barrio.

Parenting Behavior Questionnaire- Head Star (PBQ-HS) (Colahan, McWayne, Fantuzoo y Grim, 2002). Escala que analiza el estilo parental en base a la tipología de Baumrind: autoritaria, permisiva y autoritativa. La medida se obtiene mediante las puntuaciones en las escalas de 7 de contenidos: apoyo de los padres, la satisfacción con la crianza de los hijos, la participación, la comunicación, la fijación de límites, la autonomía, y la orientación a seguir.

Las puntuaciones altas indican crianza positiva. La medida también tiene dos indicadores de validez: deseabilidad social y la inconsistencia. Índices de consistencia interna de $\alpha=0,87$ para la dimensión autoritaria, $\alpha=0,77$ para la dimensión permisiva y $\alpha=0,74$ para la autoritativa. Esta escala es una adaptación de la escala Parenting Practices Questionnaire (PBQ) para uso con padres afroamericanos de bajo nivel sociocultural.

Estilos Educativos de los padres (García, Pelegrina y Lendínez, 2002). Instrumento que analiza las dimensiones de afecto y control. Cada una de las escalas está formada por 8 ítems. La respuesta de ambas iba desde “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo” con cuatro opciones a las que se le asignaron valores del 1 al 4. La escala que evalúa el afecto presenta un $\alpha=64$, y la escala control $\alpha=59$. Escala adaptada a partir de diversos autores (Barber, Olsen y Shagle, 1994; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts, y Fraleigh, 1987; Kurder, Pine, Sinclair, 1995; Schaefer, 1965; Steinberg, Dornbush y Brown, 1992).

Con el objetivo de evitar las tendencias de respuestas, lo ítems de ambas escalas estaban enunciados de forma que unos se expresaban de forma positiva indicando más afecto o más control, mientras que los restantes se enunciaban en sentido inverso, indicando menos afecto y menos control.

Prácticas Educativas Familiares (PEF). (Alonso y Román, 2003). Cuatro escalas independientes evalúan la percepción de las prácticas educativas o estilos educativos más frecuentemente utilizados por las madres y los padres. Escala dirigida a profesores, padres y profesionales especializados. Recogen la percepción del adulto y la percepción infantil, por separado, para posibilitar su contraste. Se utiliza para diagnóstico en evaluación previa a la intervención: preventiva, correctiva, optimizadora. La aplicación es individual o colectiva en los adultos e individual en los hijos.

Escala para adultos: PEF-A. Escala para hijos: PEF-H. Escalas abreviadas, adultos: PEF- A2, e hijos PEF- H2.

La escala para padres y madres consta de una serie de situaciones hipotéticas cotidianas (Alonso y Román, 1999) agrupadas en las cinco consideradas más relevantes: 1. Cuando inician algo nuevo. 2. Cuando hay ruptura de rutinas. 3. Cuando se van a la cama. 4. Cuando cuentan o muestran algo. 5. Cuando juegan. Para evitar las situaciones neutrales en las que apenas podríamos valorar la reacción familiar, cada una de ellas contempla tres tipos de conflictos: Conflicto externo, cuyas circunstancias están fuera del sujeto, ya sea en los adultos, iguales o en otros variables contextuales incidentes. Conflicto interno, dependiente de las características intrínsecas al sujeto, como, por ejemplo, timidez, inseguridad, aflicción, etc. Transgresión de normas, o incumplimiento de cualquier tipo de norma, sea del tipo que sea. Cada situación y tipo de conflicto cuenta con seis tipos de posibles respuestas que tratan de representar a tres estilos o prácticas educativas diferentes, con dos respuestas para cada uno de ellos: Estilo autoritario, con formas de actuación parental inflexible y poco empáticas donde prima el cumplimiento de las normas. Estilo equilibrado, o prácticas educativas que contemplan las características situacionales y el cumplimiento de normas de forma equilibrada. Estilo permisivo, con afecto explícito pero exceso de «dejar hacer» y relajación en el cumplimiento de normas.

Para reducir al máximo los sesgos y fuentes de error en las respuestas, tales como engaño consciente, deseabilidad social y estilo de tendencia, se contrasta la información de cada padre o madre, dando cada uno de ellos una doble información: su hipotética actuación y la del otro (ejemplo de ítem: imagínate que tu hijo o hija se está vistiendo. Hoy estrena una camisa nueva y los botones tienen forma diferente y son un poco más pequeños que los habituales. Se queja y pide ayuda para abrocharles. ¿Qué harías?...).

La escala para los hijos tiene la misma estructura que la de los adultos aunque adaptada y simplificada (ejemplo de ítem: imagina que te estás vistiendo. Estrenas una camisa nueva y los botones son un poco más difíciles de abrochar. Te quejas y pides ayuda a papá, mamá o la persona por quien se le pregunte. ¿Qué crees que haría?...), cuenta, además, con un soporte gráfico que facilita la comprensión a los niños de 3, 4 y 5 años (Alonso y Román, 2003a). Al igual que en la escala de los padres, la suma de las respuestas para cada situación y estilo corresponde a la valoración de las prácticas educativas familiares. La valoración del niño con respecto a las prácticas educativas familiares se hace de forma global, de tal manera que cuanto mayor sea la puntuación, mayor será el estilo equilibrado y permisivo, y cuanto menor sea la puntuación global, mayor será el estilo autoritario.

La consistencia interna del instrumento presenta una alfa de Cronbach satisfactorio en el adulto (.96) y adecuado pero inferior en los hijos (.77). La validez de contenido (.82) y la validez de constructo (.83) han sido calculadas mediante el sistema de «juicio de expertos». Consta de manual, cuatro cuadernillos de las escalas antes indicadas, sobres con material gráfico manipulativo y no manipulativo y cuatro Hojas de Registro de las puntuaciones directas y Gráficas - resumen (en el anverso), una para cada escala.

Escala de Competencia Parental Percibida para Padres y Madres (ECP-P) (Bayot, Hernández y De Julián, 2005). Escala que presenta 22 ítems estructurados en 5 factores: implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, asesoramiento-orientación y asunción del rol de ser padre o madre. Sus propiedades psicométricas son altamente aceptables. Los índices de consistencia interna para estas escalas oscilan entre un α de Cronbach de 0,52 para la asunción del rol y 0,76 para la implicación escolar, siendo este índice de 0,86 para el total del cuestionario.

Instrumento validado con muestras españolas. Esta es una versión para padres y madres.

Aunque la ECPP-p, reúne unas propiedades psicométricas adecuadas, ya que permite evaluar a la gran mayoría de padres/madres con hijos/as en edad escolar su competencia parental, es necesario analizar la estabilidad temporal de la escala y si la estructura factorial se replica con muestras más elevadas y con diferentes grupos en situaciones de exclusión social. Además, habría que contrastar las puntuaciones obtenidas con medidas objetivas. De esta forma, se obtendría una forma más adecuada su validez y fiabilidad.

Escala de Prácticas Parentales. (Palacios y Andrade, 2006). Escala multidimensional que mide la percepción de los adolescentes de las prácticas parentales de apoyo, autonomía, imposición, reconocimiento, control, supervisión, toma de decisiones y motivación. La escala se conforma por 107 reactivos tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (casi nunca a todo el tiempo). El instrumento está dividido en una subescala para papá y otra para mamá, con una consistencia interna (alfa de Cronbach) que oscila entre 0.747 y 0.973. Permite conformar cuatro estilos parentales: autoritario, democrático, negligente e inconsistente. Además, hace posible identificar los estilos del padre y de la madre.

Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (ERI) (Rivera Heredia y Padilla Barraza, 2010). Escala autoaplicable con 5 opciones de respuesta que varían desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. Cuenta con tres dimensiones: Unión y apoyo, expresión y dificultades. La confiabilidad total del instrumento en su versión larga es de 0.93. Tres versiones del instrumento: la larga de 56 reactivos, la intermedia de 37 y la corta de 12. Aunque se desarrolló originalmente para población adolescente, actualmente es utilizada con algunas adaptaciones con adultos y con niños.

ETXADI- GANGOITI (Arranz, Olabarrieta, Cruz, Sánchez de Miguel y Galende, 2012). Entrevista que se realiza en el hogar familiar en presencia de la madre/padre y el niño/a. Escala para evaluar exhaustivamente el contexto familiar de niños/as de 2 a 5 años de edad. Cuestionario de observación directa del contexto y de la interacción intrafamiliar a completar por el evaluador una vez realizada la entrevista.

Realiza una división en tres áreas principales: cognitivo-lingüístico, socioemocional y organización del contexto social y entorno físico.

Las variables que evalúa están relacionadas con: materiales de estimulación del aprendizaje, potencial de juego, estimulación del desarrollo cognitivo, estimulación del desarrollo lingüístico, expresividad emocional, establecimiento de límites y frustración óptima, potenciación de la autoestima y la autonomía, observación de la interacción madre niño/a, implicación del padre, calidad del cuidado sustituto, relaciones con la familia extensa y red social de apoyo, estabilidad de las relaciones sociales infantiles, relaciones con la escuela, diversidad de experiencias, exposición al conflicto, estrés parental y contexto físico.

Recomendable para evaluar a familias de riesgo medio bajo.

Cuestionario de Evaluación de las Relaciones Familiares Básicas (CERFB) (Ibáñez, Linares, Vilaregut, Virgili y Campreciós, 2012). Escala que consta de un total de 25 ítems que Los ítems son politómicos, valorados en una escala Likert de cinco puntos con el siguiente formato de respuesta: 1 significa nunca, 2 pocas veces, 3 algunas veces, 4 bastantes veces y 5 siempre. Evalúan la percepción que tienen los padres en relación a sus hijos y a su pareja.

Consta de 3 componentes: Conyugalidad (14 ítems), Parentalidad primariamente conservada (7 ítems) y Parentalidad primariamente deteriorada (4 ítems). El componente Conyugalidad es de naturaleza bipolar formado por dos polos correspondientes a Conyugalidad armoniosa (7 ítems) y a Conyugalidad disarmónica (7 ítems). Según los autores y el análisis realizado posee buenas propiedades psicométricas.

Nació de la inquietud de sus autores por la construcción de una herramienta útil que permita aumentar el conocimiento sobre las relaciones familiares tanto en el campo de la prevención e intervención familiar como en la investigación.

El CERFB deviene el primer cuestionario que ha sido desarrollado teóricamente, construido y adaptado en población española que evalúa la familia, desde la Teoría de las Relaciones Familiares Básicas de Linares (1996 y 2007). Dicha teoría le otorga la

capacidad de evaluar y diferenciar, simultáneamente, la Conyugalidad y la Parentalidad al sostener que la atmósfera relacional en una familia de origen se define por el ejercicio de estas dos funciones.

La finalidad era la construcción de una prueba que permitiera el cocimiento sobre las relaciones familiares tanto en prevención, intervención e investigación en el ámbito familiar.

Escala Parental Breve (EPB) (Cumsille y Martínez, 2014). Escala desarrollada para evaluar de manera breve tres dimensiones del estilo parental: a) responsividad y calidez parental, b) demanda/expectativas o estándares de comportamiento y otorgamiento de autonomía, c) y una práctica parental (monitoreo). Los ítems elaborados para evaluar estas dimensiones se basan en hallazgos en grupos focales con padres y adolescentes (Martínez, Pérez y Cumsille, 2014) realizados al comienzo del estudio. Mediante análisis factorial exploratorio se evaluó la dimensionalidad de la EPB en la segunda medición. Los análisis factoriales confirmatorios apoyaron la invarianza métrica de la EPB por género, nivel socioeconómico y edad, en la tercera medición, y la estabilidad temporal de la escala, comparando las mediciones 3 y 5. Las correlaciones de las escalas del instrumento con otros indicadores de comportamiento parental y de bienestar en los adolescentes apoyaron la validez concurrente de la EPB. Se desarrolla a partir del PSI II (Darling y Toyokawa, 1997).

Cuestionario on-line.

<https://www.facebook.com/outCOmeClinicaOrganizacional/posts/528729730513260>

Este cuestionario contiene preguntas acerca de sentimientos como la tristeza, el miedo y la ira que sienten los progenitores hacia sus hijos. Es una escala con un total de 81 ítems de respuesta tipo verdadero/falso. Según la información que aparece en la página, la extensión del modelo asegura cubrir la mayoría de los aspectos de cada estilo de crianza.

Cuestionario on-line.

http://www.cece.gva.es/orientados/familia/descargas/Dscargar_cuestionario%20estilos%20educativos.pdf.

La clasificación de estilos educativos son los siguientes: autoritario, ligeramente autoritario, bastante democrático y democrático.

Además, clasifica el estilo educativo en cuanto a afrontamiento de los problemas en: positivo y evitador.

El cuestionario consta de 10 preguntas con cuatro alternativas. Ofrece cómo calcular los resultados obtenidos de una forma sencilla. Además del cuestionario, en esta página se ofrece información sobre qué son los estilos educativos y pautas familiares (orientaciones).

Revisión comparada.

Una vez extraída toda la información, se pretende destacar aquellos aspectos que han sido en un primer análisis más relevante por el interés que suscitan teniendo en cuenta nuestras líneas de trabajo, como por ejemplo:

El Eegna Minnen Beträffande Uppfostran- EMBU (Perris, Jacobson, Lindström, Von Knorring y Perris, 1980) es el cuestionario con más versiones elaboradas y con mejores propiedades psicométricas, incluida la factibilidad.

El Family of origin scale (Escala de la familia de Origen)- FOS (Hovestadt, Anderson, Piercy, Cochran y Fine, 1985) reúne estándares psicométricos convencionales para la validez de criterio y de constructo.

Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación (Triana y Rodrigo, 1989) se puede aplicar de forma autoadministrativa.

En el The Ackerman- Schoendorf Parent Evaluation of Custody Test- ASPECT (Ackerman y Schoendorf, 1992) el evaluador toma decisiones teniendo en cuenta otras fuentes, por lo tanto no considera la prueba como instrumento decisorio.

Perfil de los Estilos Educativos (PEE) (Magaz y García, 1998), tiene dos versiones: una para padres y otra para profesores.

En el Prácticas Educativas Familiares (PEF). Escalas de identificación (3-10 años), (Alonso y Román, 2003), instrumento a tener en cuenta por su repercusión y datos expuestos, se destaca que para reducir sobretodo la deseabilidad social y estilo de tendencia, contrasta la información de cada padre o madre, dando cada uno de ellos una doble información: su hipotética actuación y la del otro (ejemplo de ítem: imagínate que tu hijo o hija se está vistiendo).

En la escala Estilos Educativos de los padres (García, Pelegrina y Lendínez, 2002), con el mismo objetivo que el PEF, los ítems de ambas escalas estaban enunciados de forma que unos se expresaban de forma positiva indicando más afecto o más control, mientras que los restantes se enunciaban en sentido inverso, indicando menos afecto y menos control.

La escala de Prácticas Parentales (Palacios y Andrade ,2006), hace posible identificar los dos tipos de estilos: el del padre y el de la madre.

Una vez analizada toda la información disponible acerca de los instrumentos se procede a clasificar aquellos instrumentos en los que se analizan los EEF tanto de forma general, como aquellos en los que en algunas de sus subescalas aparecen reflejados elementos que permiten determinar los EEF. A continuación se presenta la tabla en la que se realiza esta distinción:

Cuadro 23

Síntesis de instrumentos que recogen un análisis de los EEF

Instrumento	Análisis sobre los EEF.
Técnica de las historias por completar. (Tomas, 1937).	No
Perceived Closeness to the Mother Scale Miller (Anderson, 1940).	No
Fels Parent-Behavior Rating Scales (Champney, 1941).	Sí
Test de las actitudes familiares (Jackson, 1950).	No
Parental Attitude Research Instrument- PARI (Schaefer y Bell, 1958).	Sí
Closeness to Parent Scale (Bowerman & Iris, 1962).	No
Perception of Relationships Test- PORT (Bricklin, 1962, 1989).	No
Relationship Inventory (Baret y Lennard, 1962).	No
Parent- Child Relations Questionnaire- PCR (Roe y Siegelman, 1963).	Sí
Parental Attitude Survey - PAS (Heredorf, 1963).	Sí
Parent- Child Interaction Rating Scales (Heilbrun, 1964).	No
Children's Report of Parental Behaviour Inventory- CRPB (Schaefer, 1965).	Sí
Maryland Parent Attitude Survey (Pumroy, 1966).	Sí
Test filmico de los canarios. (Fulchignoni, 1972).	No
Child- Rearing Style Scale- CRS (Shure y Spivack, 1978).	No
The Parental Bonding Instrument –PBI (Parker, Tupling y Brown, 1979).	Sí
Egna Minnen Beträffande Uppfostran- EMBU (Perris, Jacobson, Lindström, Von Knorring y Perris, 1980).	Sí
Mother- Child Relationship Evaluation- MCRE (Roth, 1980).	Sí
Parental Discipline Techniques- Self- Report Instrument (Gardner, Scarr y Schwarz, 1980).	Sí
The Child Rearing Practices Report (Block, 1981).	Sí
Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CA-M/CA-P) (Barnes y Olson, 1982).	Sí
Family Adaptation and Cohesion Scale II- FACES II (Escala de Adaptación y cohesión) (Olson, Russell y Sprenkle, 1983).	Sí
Family Assesment Device- FAD (Diseño de medición familiar). (Epstein, Baldwin y Bishop, 1983).	Sí
Single Parenting questionnaire SPQ (Stolberg y Ullman, 1983).	No
Parent Perception Inventory PPI (Hazzard, Christensen, y Margolin, 1983).	No
Child Behavior Check List -CBCL (Achenbach y Edelbrock, 1983).	Sí
Adolescent-Adult Parenting Inventory -AAPI (Bavolek, 1984).	Sí
Home Observation for Measurement of the Environment (Caldwebb y Bradley, 1984).	Sí
The Bricklin Perceptual Scales - BPS (Brickiln, 1984).	No
Family of origin scale (Escala de la familia de Origen)- FOS (Hovestadt, Anderson, Piercy y Cochran, 1985).	No
Management of Children's Behavior Scale -MCBS (Kazdin y Rogers, 1985).	Sí

Instrumento	Análisis sobre los EEF.
Children's Beliefs about Parental Divorce Scale- CBAPS (Kurdek y Berg, 1987).	No
Escala del Clima Social de Moos (Moos, 1987).	No
Family Environment Scale- FES (Escala de Ambiente Familiar) (Moos, y Trickett ,1987).	No
Inventory of Parent and Peer Attachment -IPPA (Armsden y Greenberg, 1987).	No
The Parenting Practices Scale -PPS (Strayhorn y Weidman, 1988).	Sí
Escala de comunicación familiar -CF (García, Gracia y Musitu, 1988).	No
Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación (Triana y Rodrigo, 1989).	Sí
Parent Awareness Skills Survey- PASS (Bricklin, 1990).	Sí
Parent Stress Index -PSI (Abidin, 1990).	No
Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil-TAMAI (Hernández, 1990).	Sí
Parent Perception of Child Profile- PPCP (Bricklin y Elliot, 1991).	No
Parental Authority Questionnaire- PAQ. (Buri, 1991).	Sí
Parenting Scales (Lamborn, Mounts, Steinberg, y Dornbusch, 1991).	Sí
EMBU-89 (Herrero, Musitu, García y Gómez, 1991).	Sí
The Parenting Behavior Checklist –PBC (Achembach, 1991).	Sí
PAQ (Buri ,1991).	Sí
Cuestionario Situacional de Metas y Prácticas Educativas (Adaptado de Ceballos y Rodrigo, 1992).	Sí
Escala de Percepción de los hijos del Conflicto Interparental- CPIC (Grych, Seid, y Fincham, 1992).	No
The Ackerman- Schoendorf Parent Evaluation of Custody Test- ASPECT (Ackerman y Schoendorf, 1992).	No
The parenting Scale. (Arnold, O'Leary, Wolf y Acker, 1993).	Sí
Escala de Evaluación de los Estilos Educativos- 4E (Palacios, 1994).	Sí
Escala multidimensional de autoconcepto- AFA–Autoconcepto Forma A– (Musitu, García y Gutiérrez ,1994).	No
Parent- Child Relationship Inventory- PCRI (Gerard, 1994).	Sí
The Parenting Style Inventory (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994).	Sí
Escala de satisfacción familiar por adjetivos- ESFA (Barraca y López- Yarto, 1995).	No
Parenting Practices Questionnaire -PBQ (Robinson, Mandelco, Olsen y Hart, 1995).	Sí
Parent- child Relationship Questionnaire –PCRQ (Furman y Giberson, 1995).	Sí
Entrevista (Heinze y Griso, 1996).	No
Escala de Control Psicológico. (Barber, 1996).	No
The Child-Rearing Practices Questionnaire- CRPQ (Sanson, 1996).	Sí
Alabama Parenting Questionnaire -APQ (Shelton, Frick y Wootton, 1996).	Sí
Cuestionario de ideas sobre el desarrollo y la educación de los hijos (Rodrigo y Triana, 1996).	Sí

Instrumento	Análisis sobre los EEF.
Parenting Style Index- PSI II (Darling y Toyokawa, 1997).	Sí
Developmental History / Historial de Desarrollo (Pettit, Bates y Dodge, 1997).	No
Perfil de los Estilos Educativos -PEE (Magaz y García, 1998).	Sí
Mis recuerdos de crianza- S-EMBU (Arrindel, 1999).	Sí
Filial Responsibility Caregiving- FRS-AM (Jurkovic y Thirkfield, 1999).	No
Escala de socialización familiar (SOC-30) (Musitu, 2000)	Sí
Escala de Socialización Parental (ESPA29) (Musitu y García, 2001).	Sí
Escala de Afecto (EA). (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001).	Sí
Escala de Normas y Exigencias (ENE) (Bersabé, Fuentes y Métrico, 2001).	Sí
Parent- Child Relationship Inventory (PCRI-M) (Roa y Del Barrio, 2001).	Sí
The Family Relationship Measure (Henry, Tolan y Gorman-Smith, 2001).	Sí
Parent- Child Relationship Inventory (PCRI-H) (Roa y Del Barrio, 2002).	Sí
Parenting Behavior Questionnaire- Head Star (PBQ-HS) (Colahan, McWayne, Fantuzoo y Grim, 2002).	Sí
Estilos Educativos de los padres (García, Pelegrina y Lendínez, 2002).	Sí
Prácticas Educativas Familiares (PEF). (Alonso y Román, 2003).	Sí
Escala de Competencia Parental Percibida para Padres y Madres (ECP-p) (Bayot, Hernández y De Julián, 2005).	Sí
Escala de Prácticas Parentales. (Palacios y Andrade, 2006).	Sí
Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (ERI) (Rivera Heredia y Padilla Barraza ,2010).	Sí
ETXADI- GANGOITI (Arranz, Olabarrieta, Cruz, Sánchez de Miguel y Galende, 2012).	Sí
Cuestionario de Evaluación de las Relaciones Familiares Básicas (CERFB) (Ibáñez, Linares, Vilaregut, Virgili y Campreciós, 2012).	Sí
Escala Parental Breve (EPB) (Cumsille y Martínez, 2014).	Sí
Cuestionario on-line. https://www.facebook.com/outCOmeClinicaOrganizacional/posts/528729730513260	Sí
Cuestionario on-line http://www.cece.gva.es/orientados/familia/descargas/Dscargar_cuestionario%20estilos%20educativos.pdf	Sí

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede observar, son bastantes los instrumentos que incluyen entre sus escalas un análisis sobre los EEF, sin embargo, la mayoría de instrumentos no analizan exclusivamente los EEF sino que lo contemplan dentro de un análisis de otras variables.

Del mismo modo, como se ha comentado anteriormente, una vez recopilada toda la información de los instrumentos hallados y analizados se observa la necesidad de seguir segmentándola. Por lo tanto, con el fin de organizar y extraer las consideraciones

perseguidas se realizan dos clasificaciones atendiendo a los siguientes criterios: administrador del instrumento y tipo de escala.

En la primera clasificación de los instrumentos atendiendo al criterio del “administrador” considerado como la persona que rellena, administra la escala; tomado en consideración las siguientes posibilidades:

- Hijos/as, sin tener en cuenta el rango de edad de los mismos, ya que para nuestra investigación no es una información relevante y es de fácil deducción por el contenido que se aporta en la tabla.
- Progenitores, pero especificar que tan solo se le aplica a uno de los padres o puede aplicarse a ambos pero por separado si se considera.
- Ambos. Ya que hay escalas que pueden aplicarse a ambos o tiene varias versiones (una para padres y otra para hijos/as).
- Evaluador externo.

Con el criterio “tipo de escala” se recoge información estructural de cada uno de los instrumentos respecto al diseño y forma de presentar los mismos. La clasificación no se ha realizado en base a ningún criterio establecido por ningún autor ni clasificación publicada con anterioridad, ya que en el desarrollo del análisis se observa que se pueden clasificar en cuatro tipos de instrumentos:

- Autoinforme.
- Escala-cuestionario.
- Entrevista, tanto semidirigida, estructurada como no intencionada.
- Técnicas proyectivas.

A continuación, se presenta en formato tabla la información de ambos criterios.

Tabla 4
Instrumentos de evaluación de estilos educativos familiares según administrador y tipo de instrumento

Instrumento	ADMINISTRADOR				TIPO DE INSTRUMENTO			
	Hijos/as	Progenitores	Ambos	Evaluador externo	Autoinforme	Escala-Cuestionario	Entrevista	Técnicas proyectivas
Técnica de las historias por completar (Backes-Tomas, 1937).								
Perceived Closeness to the Mother Scale Miller (Anderson, 1940).								
Fels Parent-Behavior Rating Scales (Champney, 1941).								
Test de las actitudes familiares (Jackson, 1950).								
Parental Attitude Research Instrument (PARI) (Schaefer y Bell, 1958).								
Closeness to Parent (Bowerman e Iris, 1962).								
Perception of Relationships. Test- PORT(Bricklin, 1962,1989)								
Relationship Inventory (Baret y Lennard, 1962).								
Parent- Child Relations Questionnaire (Roe y Siegelman, 1963).								
Parental Attitude Survey (PAS) (Heredorf, 1963).								
Parent- Child Interaction Rating Scales (Heilbrun, 1964).								
Children's Report of Parental Behaviour Inventory (CRPB) (Schaefer, 1965).								
Maryland Parent Attitude Survey (Pumroy, 1966).								
Test filmico de los canarios. (Fulchignoni, 1972).								
Child- Rearing Style Scale (CRS) (Shure y Spivack, 1978).								
Means Ends Problem Solving Test Child Related Stories (MEPS-CR) (Shure y Spivack, 1978).								
The Parental Bonding Instrument (PBI) (Parker, Tupling y Brown, 1979).								
Egna Minnen Beträffande Uppfostran (EMBU) (Perris, Jacobson, Lindström, Von Knorring y Perris, 1980).								
Mother- Child Relationship Evaluation (MCRE) (Roth, 1980).								
Parental Discipline Techniques- Self- Report Instrument (Gardner, Scarr y Schwarz, 1980).								
The Child Rearing Practices Report (Block, 1981).								
Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CA-M/CA-P) (Barnes y Olson, 1982).								
Family Adaptation and Cohesion Scale II (FACES II) (Escala de Adaptación y cohesión) (Olson y colaboradores, 1983).								
Family Assesment Device (FAD) (Diseño de medición familiar). (Epstein y colaboradores, 1983).								
Single Parenting questionnaire (SPQ) (Stolberg y Ullman, 1983)								

Instrumento	ADMINISTRADOR				TIPO DE INSTRUMENTO			
	Hijos/as	Progenitores	Ambos	Evaluador externo	Autoinforme	Escala-Cuestionario	Entrevista	Técnicas proyectivas
Parent Perception Inventory (PPI) (Hazzard, Christensen, y Margolin, 1983).								
Child Behavior Check List (CBCL) (Achenbach y Edelbrock, 1983, 1991).								
Adolescent-Adult Parenting Inventory (AAPI) (Bavolek, 1984).								
Home Observation for Measurement of the Environment (Caldwebb y Bradley, 1984).								
The Bricklin Perceptual Scales (BPS) (Bricklin, 1984).								
Family of origin scale (Escala de la familia de Origen) (FOS) (Hovestadt, Anderson, Piercy, Cochran y Fine, 1985).								
Management of Children's Behavior Scale (MCBS) (Kazdin y Rogers, 1985).								
Children's Beliefs about Parental Divorce Scale (CBAPS) (Kurdek y Berg, 1987).								
Escala del Clima Social de Moos (1987).								
Family Environment Scale (Escala de Ambiente Familiar) (FES) (Moos y Trickett 1987).								
Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA) (Armsden y Greenberg, 1987).								
The Parenting Practices Scale (PPS) (Strayhorn y Weidman, 1988).								
Escala de comunicación familiar(García, Gracia y Musitu, 1988).								
Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación (Triana y Rodrigo, 1989).								
Parent Awareness Skills Survey (PASS) (Bricklin, 1990).								
Parent Stress Index (PSI) (Abidin, 1990).								
Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) (Hernández, 1990).								
Parent Perception of Child Profile (PPCP) (Bricklin y Elliot, 1991).								
Parental Authority Questionnaire (PAQ) (Buri, 1991).								
Parenting Scales (Lamborn, Mounts, Steinberg, y Dornbusch, 1991).								
EMBU-89 (Herrero, Musitu, García y Gómez, 1991).								
The Parenting Behavior Checklist (PBC) (Achembach, 1991).								
PAQ (Buri ,1991).								
Cuestionario Situacional de Metas y Prácticas Educativas (Adaptado de Ceballos y Rodrigo, 1992).								
Escala de Percepción de los hijos del Conflicto Interparental (CPIC) (Grych, Seid, y Fincham, 1992).								
The Ackerman- Schoendorf Parent Evaluation of Custody Test								

Instrumento	ADMINISTRADOR				TIPO DE INSTRUMENTO			
	Hijos/as	Progenitores	Ambos	Evaluador externo	Autoinforme	Escala-Cuestionario	Entrevista	Técnicas proyectivas
(ASPECT) (Ackerman y Schoendorf, 1992).								
The parenting Scale. (Arnold, O’Leary, Wolf y Acker, 1993)								
Escala de Evaluación de los Estilos Educativos (4E) (Palacios, 1994).								
Escala multidimensional de autoconcepto (AFA) –Autoconcepto Forma A– (Musitu, García y Gutiérrez ,1994).								
Parent- Child Relationship Inventory (PCRI) (Gerard, 1994).								
The Parenting Style Inventory (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994).								
Escala de satisfacción familiar por adjetivos (ESFA) (Barraca y López- Yarto, 1995).								
Parenting Practices Questionnaire (PBQ). (Robinson, Mandleco, Olsen y Hart, 1995).								
Parent- child Relationship Questionnaire (PCRQ) (Furman y Giberson, 1995).								
Entrevista (Heinze y Griso, 1996)								
Escala de Control Psicológico (Barber, 1996).								
The Child-Rearing Practices Questionnaire (CRPQ) (Sanson, 1996).								
Alabama Parenting Questionnaire (APQ) (Shelton, Frick, & Wootten, 1996).								
Cuestionario de ideas sobre el desarrollo y la educación de los hijos. (Rodrigo y Triana, 1996).								
Parenting Style Index. PSI II (Darling & Toyokawa, 1997).								
Developmental History / Historial de Desarrollo (Pettit, Bates y Dodge, 1997).								
Perfil de los Estilos Educativos (PEE) (Magaz y García, 1998).								
S-EMBU. (Mis recuerdos de crianza) (Arrindel, 1999).								
Filial Responsibility Caregiving (FRS-AM) (Jurkovic y Thirkfield, 1999).								
Escala de socialización familiar (SOC-30) (Musitu, 2000).								
Escala de Socialización Parental (ESPA29) (Musitu y García, 2001)								
Escala de Afecto (EA). (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001)								
Escala de Normas y Exigencias (ENE). (Bersabé, Fuentes y Métrico, 2001).								
Parent- Child Relationship Inventory (PCRI-M) (Roa y Del Barrio, 2001)								
The Family Relationship Measure (Henry, Tolan y Gorman-Smith, 2001).								

Instrumento	ADMINISTRADOR				TIPO DE INSTRUMENTO			
	Hijos/as	Progenitores	Ambos	Evaluador externo	Autoinforme	Escala-Cuestionario	Entrevista	Técnicas proyectivas
Parent- Child Relationship Inventory (PCRI-H) (Roa y Del Barrio, 2002).	■	■				■		
Parenting Behavior Questionnaire- Head Star (PBQ-HS). (Coolahan, McWayne, Fantuzoo y Grim, 2002).		■				■		
Estilos Educativos de los padres. (García, Pelegrina y Lendínez, 2002).	■					■		
Prácticas Educativas Familiares (PEF) Escalas de identificación (3-10 años). (Alonso y Román, 2003).				■		■		
Escala de Competencia Parental Percibida para Padres y Madres (ECP-p). (Bayot, Hernández y De Julián, 2005).		■				■		
Escala de Prácticas Parentales. (Palacios y Andrade, 2006).		■				■		
Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares. ERI. (Rivera Heredia y Padilla Barraza ,2010).	■					■		
ETXADI- GANGOITI (Arranz, Olabarrieta, Cruz, Sánchez de Miguel y Galende, 2012)				■			■	
Cuestionario de Evaluación de las Relaciones Familiares Básicas (CERFB) (Ibáñez, Linares, Vilaregut, Virgili, Campreciós 2012).		■				■		
Escala Parental Breve (EPB). (Cumsille y Martínez, 2014).	■					■		
Cuestionario on-line. https://www.facebook.com/outCMeClinicaOrganizacional/posts/528729730513260		■				■		
Cuestionario on-line http://www.cece.gva.es/orientados/familia/descargas/Dscargar_cuestionario%20estilos%20educativos.pdf		■				■		

Fuente: elaboración propia.

La información de la tabla muestra que la mayoría de los instrumentos estudiados son escalas o cuestionarios que se aplican a los padres o a los hijos, existiendo también algunas escalas en dos versiones: una para padres y otra para hijos, como es el caso de The Family Relationship Measure (Henry, Tolan y Gorman-Smith, 2001), Escala de Afecto -EA (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001) y Escala de Normas y Exigencias (ENE). (Bersabé, Fuentes y Métrico, 2001). Ante esta situación, llama la atención y se lanza un cuestión a tener en cuenta sobre qué motivos debieron sucederse para que las tres escalas con las mismas características fueron publicadas en el mismo año.

La mayoría de los instrumentos se centran en la dinámica familiar, pero en ocasiones varían en el objeto específico de estudio, obteniendo así la relación de pareja, hasta la competencia parental.

Los instrumentos destinados a padres pueden ser especialmente sensibles a cuestiones de deseabilidad social, y a la variable derivada del contexto social y cultural. De hecho, un análisis de los mismos permite concluir que tienen como referente fundamental el modelo tradicional de familia, con una visión muy homogeneizada del papel cultural y contextual, y excluyendo el modelo de familia que hoy es ya más habitual. Por ello se plantea un estudio especial de estos instrumentos para revisar sus características y deficiencias.

La entrevista es la menos frecuente, aunque hay escalas que son de aplicación individual y que permitirían, si la situación lo requiere.

Los test proyectivos se desarrollan fundamentalmente hasta final de los 70, siendo mucho menos frecuentes a posteriori.

Simultáneamente, se identifican una serie de desafíos que sistemáticamente se plantean para la evaluación de este tipo de constructos.

1. La mayor parte de los instrumentos son de los años 90, que fue el momento de mayor desarrollo de esta línea de investigación. El gran cambio que se ha producido en las sociedades occidentales en general, y en los modelos de familia en particular, exige una revisión del diseño de las escalas, porque estaban planteadas a partir de un modelo más tradicional de familia.
2. Del mismo modo que en 25 años ha habido cambios en los modelos de familia, también ha habido un avance sustancial en los fundamentos pedagógicos y psicológicos del análisis de la dinámica familiar, de la concepción del desarrollo de los sujetos y en la visión de la relación de las personas con su entorno.
3. En muchos de los instrumentos se constata un problema de deseabilidad social. Los sujetos no responden según su forma de comportarse, sino según creen que es adecuado hacerlo. Esto es especialmente significativo en las escalas de

autoinforme, en la que se pide a los padres y madres que digan qué tipos de comportamientos tienen habitualmente con sus hijos e hijas.

4. La investigación sobre comportamiento familiar pone de manifiesto que el comportamiento de padres y madres se basa, entre otras cosas, en el análisis que hacen de las situaciones que se presentan en el hogar. Se puede plantear, por tanto, que un análisis previo de la competencia de padres y madres para identificar, ante una situación familiar concreta, cuál es el estilo educativo de la familia presentada puede ser un buen elemento de análisis de su comportamiento posterior.

Además, se desea destacar a colación de lo expuesto, que hay autores que basan su diseño de los instrumentos en diferentes teorías específicas y que en cuanto a los cuestionarios on-line de última generación.

Capítulo 7.

Conclusiones. Síntesis

7. Conclusiones. Síntesis.

A lo largo de este primer apartado se ha expuesto el marco teórico que fundamentará la investigación realizada. Resulta de vital importancia conocer el estado del arte para poder determinar la utilidad y la importancia del presente estudio.

A partir del primer capítulo, dedicado a describir el concepto de familia, los tipos, composición, dinámica interna y situación actual de las familias en España, podemos concluir, siguiendo a Cánovas y Sahuquillo (2014) que la familia es, en la actualidad, un grupo primario complejo y de difícil organización. Los tipos de familia que prevalecen, según el INE (2014) son las parejas sin hijos (21,6%). Del resto de modalidades, si centramos la atención en el núcleo familiar se observa un mayor número de familias con un hijo (16,4%) y con dos hijos (15,3%) quedando ambas muy distanciadas de las familias de 3 o más hijos (3,2%). Respecto a las familias monoparentales (en este caso formadas por madre soltera) en su mayoría la madre cuenta con una edad de 40 años o más.

El segundo capítulo está dedicado a la definición del constructo EEF (estilo educativo familiar). Para ello se ha realizado una revisión bibliográfica de las definiciones otorgadas al constructo desde principios del s. XX hasta la actualidad, con el propósito de consensuar un término y una definición que puedan formar parte de la base del presente estudio.

Asimismo, a lo largo de este capítulo se expone el procedimiento realizado para definir el constructo a través del análisis de la información y el juicio de expertos. De este modo podemos concluir que los términos más utilizados son “estilos educativos” (con un 30% de prevalencia) y “competencia parental” (con un 19% de prevalencia). Tras este análisis podemos definir EEF como el “conjunto de actitudes, sentimientos y patrones de conducta que los padres y madres asumen frente al niño/a y que repercuten en el funcionamiento, tanto psicológico como social, de los hijos/as” (Cardona, 2009).

En el tercer capítulo se examinan las diferentes dimensiones asociadas a los EEF, recalcando aquellas que han formado la base de los estudios más significativos. A partir del mismo podemos concluir que las dos dimensiones más habituales que perduran en el

tiempo son las de “afecto” y “control”, bien con esta terminología u otras semejantes. Además, hay otras dimensiones que aparecen con menos frecuencia, como son: “relación-comunicación”, “situación de los hijos” y “actitud de los padres”. Estas dimensiones permiten definir en el siguiente capítulo la clasificación sobre los EEF.

A lo largo del cuarto capítulo se analizan las clasificaciones de estilos educativos realizadas según diferentes autores. Hasta la actualidad, los autores y las clasificaciones más destacadas y nombradas de forma constante a lo largo de la búsqueda documental realizada han sido: Baumrind (1966), Coloma (1993), Palacios y Moreno (1994) y Ceballos y Rodrigo (1998). De ellas, la clasificación de Palacios y Moreno (1994) ha sido ampliamente utilizada desde la Psicología Evolutiva y de la Educación para el estudio de la socialización parental, de la que podríamos llegar a decir que es la denominación de estilos educativos parentales más extendida en nuestro país.

Como resultado de este proceso, se identifican por su nivel de frecuencia un total de seis EEF que se pueden identificar como puros: Autoritario, Permisivo, Democrático, Sobreprotector, Integral y Negligente. Después de comprobar términos y definiciones, se decide que formarán parte de nuestra escala tan solo cinco (Autoritario, Permisivo, Democrático, Sobreprotector e Integral), descartando el EEF de los padres que se identifican como Negligentes, ya que, debido a las características de su definición, se presupone que no se implicarían en la participación de ningún proceso de intervención de mejora, como pueda ser la aplicación de la escala diseñada.

Sin embargo, es necesario recalcar que los EEF no son categorías puras ni mutuamente excluyentes en los que se pueden clasificar de forma unívoca a los padres. La identificación de los padres con uno y otro estilo no es siempre consciente y estable en el tiempo, sino que varía con el desarrollo evolutivo de los hijos y, en muchos casos está influenciado por los rasgos de personalidad de los niños.

En el quinto capítulo se describen las aportaciones de diferentes estudios en la vinculación entre los EEF y otras variables en función de la edad cronológica de los hijos/as. A partir de las investigaciones analizadas podemos obtener las siguientes conclusiones:

- Los niños con problemas en diversas habilidades académicas, tales como dificultades en la lectura, cálculo, etc...se hallan integrados en familias con cierta problemática a nivel socio-cultural, económico y afectivo (León, Pérez, Folk y Santamaría, 1993).
- Existe correlación entre el estilo educativo familiar y la autoestima de los hijos pequeños (Alonso y Román, 2005).
- Los modelos interactivos son los más adecuados en la explicación de la asociación entre estilo de crianza, temperamento y ajuste (Alto, Galián y Huéscar, 2007).
- El nivel sociocultural de las familias condiciona la diferente percepción que de las prácticas educativas familiares tienen padres e hijos, el nivel de concordancia entre ambas percepciones y la distinta influencia en la autoestima de los hijos (Alonso y Román, 2014).
- El rendimiento de los niños mejora cuando las familias de sus compañeros y las suyas se conocen (Redding, 2006).
- Los EEF influyen en el rendimiento académico de las hijas e hijos desde la infancia hasta la adultez (Vallejo y Mazadiego, 2006).
- En las familias en que prima la armonía y la coherencia se asocian al desarrollo óptimo intelectual y de la autoestima, así como al adecuado funcionamiento emocional e intelectual. En contraste, las familias con falta de coherencia y con una dinámica de funcionamiento caracterizada por bajos niveles de comunicación, afecto y control del comportamiento se asocian a la aparición de comportamientos de riesgo. De acuerdo con la literatura existente, las prácticas educativas más efectivas para el ajuste y bienestar de niños y adolescentes son las autoritativas. (Granado y Cruz, 2010).
- Existe una elevada relación entre determinadas características del estilo de crianza y la conducta agresiva, de manera que una combinación de puntuaciones altas en autonomía de la madre junto con puntuaciones bajas en satisfacción con la crianza y compromiso del padre y disciplina de ambos progenitores, influyen significativamente en el incremento de la probabilidad de que se dé una puntuación elevada en agresividad según el BASC (Raya, Pino y Herruzo, 2009).

- El modelo autoritativo predice una baja puntuación en agresión (Raya et al. 2009).
- Determinadas actitudes y pautas de crianza parental (niveles de apoyo y disciplina, grado de satisfacción y compromiso con la crianza, autonomía o distribución de rol), influyen de manera significativa en el desarrollo y mantenimiento de conductas disruptivas y alteraciones emocionales en los hijos (Franco, Pérez y de Dios Pérez, 2014).
- Los niños y niñas aprenden y desarrollan actitudes violentas que se ven reflejadas cuando interactúan con los demás, generando situaciones que conllevan a la agresión. Para resolver las situaciones conflictivas que repercuten en los contextos escolares, es necesario que tanto las instituciones educativas como las familias caminen juntas en la prevención y en la intervención de las conductas violentas. (Álvarez, 2010).
- La preparación emocional ejercida por los padres influye de modo significativo en el éxito y felicidad de los hijos (Gottman y De Claire, 1997).
- El consumo abusivo de alcohol entre los adolescentes se encuentra relacionado con la percepción filial de estrategias paternas basadas en la reprobación, las críticas, el castigo disciplinario y en ocasiones físico, así como la ausencia de canales comunicativos que posibiliten la transmisión y expresión de afectos del sistema familiar (puede interpretarse como estilo autoritario, negligente). En cambio, las prácticas educativas basadas en la facilidad para establecer comunicación y en la expresión de afecto, apoyo y comprensión, juegan un papel decisivo en el ajuste social y emocional del hijo (estilos democrático, integral) (Pons y Berjano, 1997).
- Las relaciones que los adolescentes perciben entre ellos mismos y su madre/padre modulan su disposición prosocial (Mestre Semper, Tur y Díez, 2001).
- Los chicos y chicas que percibieron mayor afecto/apoyo y supervisión/control por parte de sus padres, se implicaron en menos conductas de riesgo asociadas al consumo de drogas y alcohol, que aquellos que la percepción fue menor. Por lo tanto, se podría considerar que el EEF más

favorable sería el Democrático y el Integral (Martínez Álvarez, Fuertes, Ramos, Hernández Martín, 2003).

- Las familias de los jóvenes alcohólicos se guían por reglas flexibles cuyo incumplimiento no trae consecuencias, o bien, reglas para las que no existe una definición adecuada y el grado de cumplimiento es bajo. En estas familias predominan los valores relacionados con el éxito social como éxito económico o material y pautas de comunicación caracterizadas por la incertidumbre y la desconfianza (García y Segura, 2005). Por lo tanto, podríamos deducir que en este tipo de familias predomina el estilo permisivo y el negligente.

- El control conductual y la calidad afectiva presente en el hogar son variables relacionadas con el bienestar durante la adolescencia (Parra y Oliva, 2007).

- Aquellos adolescentes que perciben mayor aceptación/implicación de sus padres, tienen menor tendencia al suicidio, menor introversión, mayor egocentrismo y mayor sensibilidad social. Por lo tanto, se confirma que los estilos democrático e integral obtienen resultados positivos en las conductas de sus hijos adolescentes. Por el contrario, los adolescentes que perciben mayor coerción/imposición parental se muestran más pesimistas, con mayor tendencia a personalidad límite y con mayor insensibilidad social. Asimismo, los adolescentes con mayor insensibilidad social son los que perciben menor aceptación/implicación parental. Por lo tanto, podríamos decir que los EEF autoritario, permisivo o negligente no favorecen conductas positivas en los adolescentes. (Montero y Jiménez, 2009).

- Aquellos alumnos cuyos padres son clasificados como democráticos y permisivos utilizan en mayor medida estrategias de aprendizaje autorregulado si los comparamos con los estudiantes cuyos padres son clasificados como autoritarios y negligentes. Además, el estilo educativo paterno incide significativamente sobre dichas estrategias (Cerezo, Casanova, De la Torre y Carpio, M.V. 2010).

- Los adolescentes que atribuyen a madres y padres un estilo de socialización democrático obtienen menores puntuaciones en las dimensiones agresividad física y verbal que sus iguales que etiquetan a sus madres y padres

como autoritarios. En cambio, la percepción de un estilo parental autoritario parece asociada al incremento de las manifestaciones de agresividad. La percepción de un bajo nivel de afecto y un elevado grado de control, propia de un estilo autoritario, se vincula con la expresión de conductas agresivas que podrían deteriorar seriamente el ajuste que los adolescentes exhiben en diferentes contextos como el de las interacciones con los iguales. Se confirma que los contextos familiares democráticos se relacionan con un mejor ajuste psicosocial en niños y adolescentes (Torre, García-Linares y Casanova, 2014).

- Cuando se atribuye un estilo democrático a ambos padres, los hijos muestran menores niveles de estrés cotidiano. La presencia de un sólo progenitor democrático en la familia se asocia con menor estrés; sin embargo, no basta que uno de los padres ejerza un estilo democrático, sino que depende además del estilo desarrollado por el otro miembro de la pareja (Carpio, Cerezo y Casanova, 2014).

Finalmente en el último capítulo se analizan los distintos instrumentos dedicados a la evaluación de los EEF que existen hasta el momento. Parra, Ceballos, Fontana y Barbatau (2012) en su estudio sobre la familia y la educación en una sociedad en red, insisten en la importancia de investigar y desarrollar instrumentos de evaluación familiar aun teniendo presente las dificultades que conlleva el desarrollo metodológico de la investigación y diagnóstico familiar. Tras el análisis de los instrumentos anteriormente comentados podemos concluir que la mayor parte de los instrumentos son de los años 90, que fue el momento de mayor desarrollo de esta línea de investigación. El gran cambio que se ha producido en las sociedades occidentales en general, y en los modelos de familia en particular, exige una revisión del diseño de las escalas, porque estaban planteadas a partir de un modelo más tradicional de familia. Estos cambios también han afectado a los fundamentos pedagógicos y psicológicos del análisis de la dinámica familiar, de la concepción del desarrollo de los sujetos y a la visión de la relación de las personas con su entorno.

Para concluir, se puede señalar que la revisión realizada confirma la relevancia del constructo EEF en el proceso educativo, y la necesidad de dar un paso más en la secuencia de construcción y validación de instrumentos para evaluarlo, dando respuesta

a la confirmación actual de la sociedad y de los modelos de familia. Por ello es evidente, que toda la información extraída y analizada en este capítulo se va a tener en cuenta para la parte metodológica de la tesis doctoral.

B. ESTUDIO EMPÍRICO.

Introducción

El presente estudio se sitúa metodológicamente en una posición de complementariedad cuantitativa y cualitativa (Bericat, 1998; Jornet, González-Such y Perales, 2013).

Este enfoque metodológico se ha asumido por parte de nuestro grupo de investigación (GEM-Educo <http://www.uv.es/gem/gemeduco>), así como en el marco de referencia hacia el desarrollo de instrumentos de evaluación en los últimos años. Al respecto, destacar la validación de constructo como un elemento de bondad sustantivo para cualquier instrumento de evaluación educativa. La atención se prioriza en la definición del constructo basándose en el consenso intersubjetivo para garantizar un planteamiento no arbitrario. Como consecuencia, ha supuesto un incremento de atención en los estudios basados en jueces, para poder superar las dificultades de aplicación de la validez y la ambigüedad en el significado (Cronbach, 1988), así como sustento imprescindible para el diseño de instrumentos de medición y evaluación (Jornet y González-Such, 2009).

Los estudios mediante juicios de expertos/as, al centrarse en las inferencias y suposiciones del argumento específico e interpretativo de lo que se examina, ofrecen un argumento orientativo y detallado hacia el desarrollo de una validación eficaz (Kane, 2001). De acuerdo a estudios recientes en esta línea desarrollados a partir de análisis de validez de contenido, a través de jueces expertos se proponen modificaciones y mejoras muy valiosas sobre este tipo de procesos (Mérida, Serrano y Taberero, 2015).

En este sentido, la validez de una medida es el grado en que un instrumento mide lo que pretende medir. Este principio desde las ciencias naturales puede llegar a ser fácil de aplicar, sin embargo, en el estudio del ser humano, respecto a las ciencias sociales, no resulta tan sencillo, debido a que mayoritariamente se trabaja con variables que no son directamente observables (García-Bellido, 2011).

En efecto, sería importante resaltar que no existe una medida directa del concepto de validez, sino la acumulación de evidencias relativas a los modos en que pueden interpretarse las puntuaciones y el comportamiento diferencial del instrumento de

medida. Este es el caso de la validez de constructo, la validez de contenido y la validez criterial (Cronbach, 1988; Guion, 1980; Linn, 1980; Messick, 1980; 1989; Wainer y Braun, 1988). Por un lado, si hablamos de la validez de constructo, es importante tener en cuenta que cuanto mejor se defina y comprenda el constructo que se pretende medir, de manera más positiva se podrán construir y adecuar las escalas. En cambio, la validez de contenido, va a determinar el grado en que los ítems de la escala, pueden llegar a ser una muestra representativa del contenido que se pretende medir. En último lugar, la validez criterial, hace referencia a la correlación entre el escala/test y el criterio. No obstante, la validez criterial presenta dos posibilidades en función del momento en que la desarrollamos: (1) validez concurrente, en la que se miden al mismo tiempo criterio y test; y (2) la validez predictiva, en la que el criterio se mide tiempo antes o después que el test.

Al respecto de todo, la validez es un tema trascendental en cualquier proceso de construcción de un instrumento de evaluación educativa, ya que se hace necesario comprobar el significado de las puntuaciones obtenidas después de su administración. A su vez, la validez nos puede llegar a permitir realizar inferencias hacia las interpretaciones correctas de los resultados de la prueba, y poder establecer relaciones con el constructo o variable/s que haya evaluado.

Según los Standards of Educational and Psychological Testing (APA, 1985; AERA, 1999), “la validez es la consideración más importante en la evaluación de un test” (p. 8). Ahora bien, siguiendo a Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff (2006), “el concepto de validez [...] se refiere al grado en que las inferencias hechas con base en los resultados de una prueba son justificadas, significativas y útiles” (p. 13). En particular, hablar de validez de un instrumento, implica evaluar la certeza de las interpretaciones que se le dan a los resultados que nos proporciona dicho instrumento, a través de las explicaciones del significado de los resultados, es decir, clarificando sus implicaciones (Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff, 2006). En definitiva, validar un instrumento requiere de una acumulación de evidencias que nos apoyen la certeza con que interpretamos las puntuaciones derivadas del mismo. Por ello, la validación es un proceso siempre inconcluso, que se va mejorando a través del uso e investigación sobre el instrumento.

En este caso, aportamos determinadas evidencias que nos parecen sustantivas, pero nunca definitivas, y que iremos comentando posteriormente.

A su vez, el estudio se enmarca dentro de los procesos de revisión y elaboración de instrumentos psicométricos, partiendo de la propuesta metodológica explicada anteriormente e inmersa en la medición educativa.

A continuación se recuerda, con el fin de contextualizar mejor, el planteamiento metodológico que se ha seguido en capítulos anteriores (**Marco teórico**):

- *Análisis documental del concepto Estilo Educativo Familiar (EEF)*, para poder definir el propio constructo y la clasificación de los EEF que se van a utilizar en el estudio. Para tal efecto, se revisaron distintas fuentes bibliográficas sobre distintas bases de datos, realizando una búsqueda de documentación a nivel nacional e internacional, para poder realizar un análisis de la información con el fin de evaluar, sintetizar y seleccionar aquella que nos pudiera ayudar a tomar decisiones acerca de nuestra propia definición de constructo. Se revisan:
 - Términos, acepciones y definiciones otorgadas al constructo desde 1935 hasta nuestros días.
 - Dimensiones asociadas al constructo.
 1. Análisis documental de las diferentes clasificaciones otorgadas a los EEF en investigaciones antecedentes, con la finalidad de analizar las que prevalecen a lo largo del tiempo y definir aquellas que formarán parte del diseño de esta investigación, justificando en cada momento toda decisión, a través de un análisis del contenido de las mismas.
 2. Análisis documental de la investigación antecedente para observar cuáles han sido las inquietudes que han prevalecido a lo largo del tiempo, instrumentos utilizados y conclusiones observadas.
 3. Análisis documental de los instrumentos de evaluación disponibles al respecto, que han sido realizados por otras autorías, realizando un análisis de los mismos atendiendo a las dimensiones, tipos de ítems y criterios de calidad métrica.

Como parte del estudio empírico (**Marco metodológico**), se desarrolla en los capítulos posteriores:

- a) Propuesta de la escala. Como base del diseño de la escala, se ha tenido en cuenta los hallazgos obtenidos tras las revisiones realizadas en el marco teórico sobre instrumentos de evaluación asociados al constructo EEF. Principalmente se ha realizado un análisis documental sobre investigaciones de ámbito nacional e internacional sobre peculiaridades al respecto de estos instrumentos.
- b) Validación lógica de la escala. El proceso realizado ha consistido en:
 - Una vez diseñado el primer borrador del instrumento (Borrador 0), se procede al análisis de jueces del mismo, a través de diferentes momentos de trabajo, siempre formándolos primero en cuento al constructo e intenciones del instrumento y solicitándoles la posibilidad de reformulación de los ítems.
 - Recopiladas todas las aportaciones, y previa revisión del grupo Gem-Educo, se realizan los cambios pertinentes hasta diseñar el Borrador 1, siendo del documento que se aplique en el estudio empírico.
 - Antes de dar por cerrado este documento, se aplica a un grupo piloto de seis parejas de padres (formadas por padre-madre), para recoger información acerca de sus precepciones, tiempo destinado para responderla...
- c) Validación lógica de la escala. Una vez editado el Borrador 1, se procede a aplicarlo a padres de Centros Educativos de Primaria en las Provincias de Valencia, Alicante y Palencia. En total se recogen un total de 4103 cuestionarios. Todas las respuestas obtenidas se procesan a través del paquete estadístico SPSS (Anexo 35 EVALEF DEFINITIVO 20161005) y se realizan los siguientes análisis:
 - Análisis descriptivos de carácter exploratorio.
 - TCT- teoría clásica de construcción de test (modelo de consistencia interna, alfa de Cronbach)-TCT, en lo sucesivo-.
 - TRI, Teoría de respuesta al ítem (modelo de Rasch)-TRI, en lo sucesivo-.
 - Cluster, análisis de conglomerados de k-medias.

Además de todos los aspectos relacionados con la metodología empírica, se recuerdan unas premisas extraídas de la realización del marco teórico a tener en cuenta en todo el proceso que se presenta a continuación.

- *“Hablamos de estilos educativos a la forma de actuar, derivada de unos criterios, y que identifica las respuestas que los adultos dan a los menores ante cualquier situación cotidiana, toma de decisiones o actuaciones”* (Comellas 2003, p. 12).
- Se habla de estilo por su permanencia y estabilidad a lo largo del tiempo, aunque pueden existir modificaciones (Climent, 2009).
- Cuando nos referimos a estilos educativos parentales, hay que tener en cuenta las tendencias globales de comportamiento, los estilos más frecuentes, ya que con ello no se pretende decir que los padres utilicen siempre las mismas estrategias con todos sus hijos ni en todas las situaciones, sino que los padres, escogen dentro de un marco más amplio y flexible los posibles estilos educativos (Ceballos y Rodrigo, 1998).
- Todos los estudios realizados a lo largo de historia (desde los años 30) sobre estilos educativos familiares hacen hincapié en la influencia de los padres sobre los hijos.
- Actualmente la estructura familiar está cambiando; por lo tanto es necesario su estudio para orientar la importancia de las prácticas educativas paternas.
- Todos los modelos sugieren que los padres son la base para la personalidad del niño y que otorgan un conjunto de funciones psicológicas básicas.
- Desde el presente estudio no se pretende juzgar, sino analizar el estilo educativo de los padres, para una vez analizada su situación poderle ayudar para mejorar en su vida cotidiana- cohesión familiar.
- Los padres disponen de varios modelos o de técnicas disciplinares diversas.
- Entendiendo la familia como escenario de aprendizaje y medio educativo, consideramos necesaria la implementación de programas de educación para la vida familiar.
- En definitiva «cualquier esfuerzo para mejorar la calidad de las relaciones establecidas entre los miembros de la familia contribuirá al desarrollo de un adecuado clima familiar, y este a su vez favorecerá la adaptación de los hijos a dicho contexto» (Triana y Simón, 1994, p. 274).
- Una de las líneas futuras de investigación se centra en el diseño de Programas de Intervención Familiar, ya que cada “educador” debe acomodarse a las distintas

circunstancias y etapas de la vida de la familia. Es conveniente prevenir y remediar los problemas surgidos en el núcleo familiar, para que este sea, afectivamente, el espacio que infunde confianza y seguridad a los hijos.

- La familia, según datos del CIS, es uno de los temas que más importan a los españoles (barómetro septiembre 2010), por lo que son de suma importancia los trabajos referidos a su configuración, especialmente a los estilos educativos, puesto que las pautas familiares de educación tienen consecuencias en la educación integral de los hijos: como agente de socialización, ofrece un espacio de aprendizaje de actitudes y comportamientos fundamentados en los valores de los padres, que se transmiten a los hijos a través de sus estilos de relación.

A partir de las premisas señaladas, y a la luz de la revisión teórica realizada, en los capítulos siguientes se aborda el estudio de la validación de la escala propuesta en esta investigación.

Capítulo 8.

Análisis de la información: diseño y metodología

8. Análisis de la información: diseño y metodología.

La complejidad de la Escala EVALEF implica abordar el análisis de datos desde diversas perspectivas, con el fin de satisfacer los objetivos previstos en este estudio.

Por este motivo, se informa que el procedimiento utilizado para exponer a lo largo del presente documento los subestudios que se implican en el diseño de la escala, se decide presentarlos al comienzo de cada uno de los apartados de resultados.

De este modo, en este apartado se procede a indicar de manera sucinta las técnicas utilizadas y los recursos de software utilizados.

Así, se presentan:

- *Los análisis de congruencia entre jueces destinados a la Validación Lógica de la Escala.* En este caso, se entiende el consenso inter-subjetivo como base para la objetivación del ajuste inicial de la escala tal como se hace operativa la definición de los EEF.

- *Análisis Descriptivos, de carácter exploratorio,* siendo su finalidad conocer el comportamiento de la escala, así como aportar una primera visión acerca de los contenidos implícitos que se evalúan. Adicionalmente, el conocimiento de las distribuciones nos orientará en la selección de estadísticos y en su interpretación. Asimismo, se debe señalar que se ha tenido en cuenta la métrica de cada variable para el estudio descriptivo en cada caso.

- *Análisis de Propiedades Métricas.* Se han utilizado dos aproximaciones: Teoría Clásica de Construcción de Test (TCT- Modelo de Consistencia Interna, Alfa de Cronbach) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI- Modelo de Rasch). Diversos autores las toman como opcionales, al ser la TRI un modelo más avanzado que supera algunas de las limitaciones que se daban en la TCT. Sin embargo, en nuestro caso utilizamos ambos modelos de medida por entender que nos aportan información complementaria; es decir, a partir de la TCT podemos observar mejor el comportamiento individual de los reactivos, con el fin de poder tomar decisiones acerca de los mismos y proceder a la depuración de la escala. TRI nos aporta, posteriormente, una información agregada que

apoya el análisis anterior, a la par que facilita una mejor aproximación para observar la capacidad de escalamiento de que posee el instrumento.

- *Análisis de Conglomerados de K-Medias.* Un problema a abordar es poder determinar la capacidad de la Escala para poder identificar perfiles basados en los EEF. Como señalamos en diversos momentos de este estudio, la deseabilidad social subyacente cuando se responde a instrumentos de este tipo se ha intentado paliar descomponiendo la escala en dos grandes preguntas: *¿la persona que responde a la escala es capaz de identificar –analizar– una situación externa en la que se plantea un conflicto o situación habitual familiar?, y ¿podría ante esas mismas situaciones indicarnos qué haría él o ella?* De la conjunción de ambas cuestiones, entendemos que podemos inferir con mayor certeza cuál es estilo predominante. Ello nos lo ofrecería el perfil de respuesta que se dé a partir de la segunda cuestión; y el grado de confianza acerca de si su posición es realista o no en cuanto a sus posiciones vendría dado por la capacidad de análisis que muestre el respondiente ante la primera cuestión. En este sentido, el análisis de perfiles lo realizamos a partir de la segunda cuestión (sintetizando: *¿Qué haría Ud. ante esta situación?*). La apreciación, derivada desde los estudios descriptivos, es que no se dan familias con estilos únicos, sino que, al menos existe una confluencia de EEF que dependen, en gran medida, de elementos situacionales. Por ello, es necesario abordar el análisis de perfiles desde una perspectiva totalmente exploratoria. No se trata de identificar qué solución es más adecuada, sino de identificar diversas soluciones que identifiquen a diferentes grupos. Por este motivo se ha estudiado desde 2 a 10 grupos de conglomerados y, desde dos ópticas:

- a) teniendo en cuenta el total de respuestas (habían casos en que respondieron a más de una opción en alguna de las Historias), y

- b) seleccionando aquellos casos que respondieron a una alternativa por Historia (15 respuestas en total).

Adicionalmente, se clasifica a los sujetos en función del grado de “acierto” que tenían al identificar el estilo de la familia que se diseñaba en la Historia en la primera cuestión. Se clasifican en sujetos con alta capacidad de análisis ($\geq Pc75$), Baja ($\leq Pc25$) y Media (entre Pc26 y Pc 74).

Con ambas informaciones se aborda el análisis de todos los perfiles identificados, salvando la asignación de casos a cada grupo, y cruzado dicha información con el nivel de capacidad de análisis que mostraban en la Escala Historias- Pregunta 1 (conocimiento o capacidad de análisis).

Para analizar si existía relación entre la pertenencia a grupo y la capacidad de análisis, utilizamos la prueba Ji-cuadrado. Ello nos permitió caracterizar los perfiles de EEF en relación a la capacidad de análisis que mostraban los Componentes de cada grupo.

Los criterios que utilizamos para valorar las soluciones de clasificación por conglomerados de k-medias se explican al comienzo del apartado correspondiente.

Para los análisis realizados se utilizó: a) Paquete Estadístico SPSS v.22 y b) Programa Winsteps (en ambos casos bajo licencia de la Universitat de València).

Capítulo 9.

Propuesta de la escala EVALEF

9. Propuesta de la Escala EVALEF.

Para poder continuar con la estructura del trabajo de investigación, a lo largo de este capítulo se presentan las diferentes aportaciones que argumentan las decisiones para diseñar el primer borrador de la escala; así como el mismo Borrador 0- por secciones y justificando la posición en que se ha organizado cada una de las partes.

9.1 Justificación del diseño de la Escala- EVALEF.

A continuación, a través de un entramado de preguntas que se han tenido presente durante la revisión de los instrumentos existentes revisados (capítulo 6) y durante el diseño del instrumento, se irá dando respuesta o solución basadas en aportaciones de otros estudios realizados con anterioridad con fin de fundamentar y guiar el diseño final de la escala.

El orden de las mismas no supone una continuidad en el tiempo, tan solo se deben considerar como un continuo de cuestiones que se han ido planteando, siendo las siguientes:

¿A quién debe ir dirigida la escala? ¿Para quién se diseña?

Mestre, Semper, Tur, y Díez (2001), en su estudio concluyen que hay un perfil diferencial entre las mujeres y los varones en la etapa de 14 a 15, tanto en la percepción del EEF de los padres como en su forma de actuar en cuanto a la conducta prosocial.

Alonso y Román (2005), en su estudio sobre Prácticas educativas familiares y autoestima aplicando las escalas: PEF (Alonso y Román, 2003a), la evaluación del autoconcepto (autopercepción) con el PAI (Villa y Auzmendi,1990) y con la Escala de Referentes Conductuales de la Autoestima en niños pequeños (Haltiwanger y Harter, 1988), concluyen con sus hallazgos que existen discrepancias entre las percepciones adultas e infantiles, tanto en la valoración global del estilo educativo familiar más utilizado, como en las valoraciones específicas de situaciones o conflictos.

Además, Rancaño (2014) en su estudio sobre los Estilos de educación familiar en un grupo de tercero de primaria, observa que los resultados obtenidos por los hijos no

coinciden con los obtenidos por los padres, por lo tanto, no se puede considerar ningún estilo como puro y se demuestra la necesidad de conseguir una prueba que nos facilite una información más fiable.

- Para nuestra escala, se decide diseñar la escala para ser aplicada a los padres y descartar la aplicación a los niños/as atendiendo a las propuestas aportadas desde diferentes estudios.
- Además, se diseña la escala para padres de niños con edades comprendidas entre 8 a 12 años.

¿La aplicación se realizará a ambos progenitores, a uno solo o por separado?

Parra y Oliva (2006) en su análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia, a través del análisis de sus resultados señalan algunas diferencias de género interesantes. Por ejemplo, las chicas experimentan más afecto que los chicos en la adolescencia media y en la tardía.

Esta investigación aporta algunas ideas interesantes que tienen claras implicaciones prácticas. Según nuestros resultados, en los albores del siglo XXI aún existen diferencias en el trato que chicas y chicos perciben en sus hogares.

Raya, Pino y Herruzo (2009), tras su estudio basado en el análisis de una la posible relación existente entre la agresividad en los niños medida por sus padres, entre las diferentes apreciaciones que señalan, destacamos la importancia de llevar a cabo nuevos estudios que aporten información sobre aspectos como las posibles diferencias en las formas de disciplina empleadas por ambos progenitores y los efectos en los niños.

Rancaño (2014), al igual que Torio, Peña, e Inda (2008), llega a la conclusión de que las familias educan en ocasiones en forma contradictoria y compensatoria, pero siempre desde el afecto. Por lo tanto, se deduce la necesidad de evaluar los EEF por separado y de forma individual.

No obstante, también Monguillot (2012), con su estudio sobre los estilos educativos y la ansiedad infantil, en sus conclusiones, propone como líneas futuras del estudio la

necesidad de diseñar un instrumento de evaluación de EEF que ayude a situar las conductas de los padres de una forma clara (EEF).

- En el diseño de la escala, no solamente se pretende observar a uno de ellos, sino a ambos y por separado. No obstante la escala se diseña para contestarla de forma individual.

¿Se pretende evaluar una situación concreta o una forma de actuar?

Según afirman Bayot, Hernández y De Julián (2005) son prácticamente inexistentes las pruebas que miden la competencia parental en situaciones concretas. Aportando las siguientes consecuencias:

- a) Inexistencia de escalas que permitan la determinación de la competencia parental percibida en situaciones concretas,
 - b) No existe ningún instrumento elaborado con población española, y
 - c) Los instrumentos analizados cuentan con limitaciones, fundamentalmente de índoles psicométrico.
- La intención de nuestra escala es analizar un estilo predominante en la forma de actuar de los padres de forma generalizable, no en una situación concreta, es por ello que durante la escala se les sitúa a los padres en diferentes situaciones. Además, al ofrecer historias que son ajenas a sus vidas, hipotéticas, anecdóticas...y en las que se ven representadas variedad de tipologías de familias, se intenta conseguir una respuesta más generalizable a su forma de actuar.

¿Qué características métricas debe cumplir el instrumento?

Vallejo y Mazadiego (2006), en su estudio sobre familia y rendimiento académico observan que las estrategias metodológicas en investigación, van desde las observacionales hasta el uso extensivo de escalas en estudios de tipo transversal o longitudinal. Concluyen en la necesidad de avanzar en el desarrollo de instrumentos estandarizados para evaluar estas variables.

Alto, Galián, y Huéscar (2007), concluyen en su estudio sobre la necesidad de que exista un mayor número de estudios que repliquen las medidas y el diseño experimental de los estudios previos, así como otorgar una definición previa del constructo. Además, es importante tener en cuenta variables como la etapa evolutiva en la que se encuentra el niño y características como el género del niño, y los recursos económicos o la personalidad de los padres, entre otros.

Además, Villar, Luengo, Gómez, y Romero (2003) presentan una escala dirigida a evaluar las dimensiones de conflicto, comunicación y estilo educativo parental cuya estructura ha resultado satisfactoria y añaden que es necesario que, en investigaciones futuras dentro del contexto de las relaciones familiares, se realicen nuevos análisis sobre la idoneidad de la propuesta evaluativa que puedan aportar garantías de su validez externa. Las limitaciones de las investigaciones revisadas en este estudio es que los instrumentos no han sido evaluados respecto de la estabilidad de su estructura en los distintos grupos evaluados. Para dar cuenta de la variabilidad contextual (por ejemplo, entre grupos) en los efectos del estilo parental, se necesita un instrumento que cumpla tanto con criterios psicométricos de validez y fiabilidad como con evidencia que apoye la estabilidad de su estructura en grupos diferentes (Widaman, Ferrer y Conger, 2010).

- Para el diseño de nuestra escala en primer lugar se ha definido el constructo (EEF) y se ha realizado una revisión por franjas de edades, además de añadir variables de contexto. Además, se han realizado las fases adecuadas para llevar a cabo el proceso de validación del mismo y así poder verificar un instrumento que cumple con los requisitos psicométricos de validez y fiabilidad.

¿Desde qué modelo debe abordarse el diseño de la escala?

Aroca, y Cánovas (2012) tras realizar una rigurosa revisión bibliográfica sobre los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta, abordan la familia como espacio de desarrollo integral del niño desde dos enfoques: el modelo de construcción conjunta y el modelo interactivo. Consideran que los estilos educativos deben abordarse desde la interdisciplinariedad (Psicología, Pedagogía y Criminología...), para revisar aspectos relacionados con el ajuste emocional y

conductual de los hijos. Destacan la importancia de avanzar en esta línea de estudio desde diferentes ámbitos para facilitar la intervención familiar desde la diversidad de familias profesionales y teniendo en cuenta la complejidad y diversidad familiar. Destacan los avances significativos en el campo metodológico, pero también la necesidad de ir avanzando.

- A lo hora de diseñar la escala se tiene en cuenta la posibilidad de poder ser aplicada desde todas aquellas disciplinas que aborden la intervención familiar.

¿Es necesario tener en cuenta el contexto?

La mayoría de estudios realizados asocian diferentes estilos educativos con el nivel cultural, social y económico de los padres, aludiendo a que estas dimensiones son determinantes en la forma de actuar y que suelen ser coincidentes en los núcleos sociales que comparten las mismas características, como por ejemplo los resultados aportados por Palacios, González y Moreno (1992) y Palacios y Moreno, (1994).

Palacios (1988) postula que las prácticas educativas de los padres pueden estar determinadas por una serie de factores que se dividen en tres grupos. Un primer grupo relacionado con el niño: edad, sexo, orden de nacimiento y características de personalidad. Un segundo grupo relativo a los padres: sexo, experiencia previa como hijos y como padres, características de personalidad, nivel educativo, ideas acerca del proceso evolutivo y la educación y expectativas de logro que tienen puestas en sus hijos. Un tercer grupo relacionado con la situación en la que se lleva a cabo la interacción: características físicas de la vivienda y contexto histórico.

Musitu y García (2004) en su estudio basado en el modelo de socialización con dos dimensiones –exigencia y responsividad– y cuatro tipologías –autorizativo, indulgente, autoritario y negligente– concluyen que los EEF tienen diferentes implicaciones para los hijos en la cultura española que tiene en la anglosajona, y en base a sus resultados cuestionan la idea de que los efectos de los tipos de socialización parental sean directamente generalizables entre las diferentes culturas.

Atendiendo a las aportaciones realizadas por Ceballos (2006) tras su estudio sobre dimensiones que influyen en el contexto familiar, se intenta atender a las dimensiones que considera más relevantes tras analizar las aportaciones de otros autores. Estas dimensiones se pueden ver reflejadas en la siguiente tabla:

Cuadro 24

Dimensiones de análisis del contexto familiar físicas, sociodemográficas y organizacionales

Dimensión física, sociodemográfica, y organizacional.	
	Características de la vivienda (tamaño, estado, seguridad, higiene, orden...) Características del barrio (servicios, equipamientos, seguridad...)
Física	Canales de información (tipo, frecuencia, utilización...) Recursos educativos (espacios, materiales, disponibilidad...)
	Situación económica de la familia (ingresos, gastos, procedencia, administración...)
Sociodemográfica	Nivel cultural de la familia (estudios, profesión, intereses lúdicos, actividades culturales...) Composición de la familia (número de personas convivientes, edades, parentesco, datos de familia extensa...)
	Datos de salud (con relevancia para el funcionamiento de la familia) Características sociodemográficas del barrio. Organización y variedad de actividades cotidianas (días laborales y festivos) Distribución de roles, tareas y funciones en los distintos miembros de la familia.
Organizacional	Relaciones con otros contextos familiares y sociales (familia extensa, amigos, escuela, asociaciones...)

Fuente: Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *RELIEVE*, v. 12, n. 1, p. 33-47.

Alonso y Román (2014) en su estudio basado en analizar a través de dos trabajos el nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas, concluyen con la necesidad de promover investigaciones que faciliten el conocimiento de los entramados interactivos (número, duración e intensidad de las interacciones en los microsistemas familiar y escolar; número, duración e intensidad de las actividades significativas realizadas en común; grado de calidad en el desempeño de los roles de los padres) en todos los niveles socioculturales, pero sobre todo en los bajos, para poder así delimitar con mayor rigor y eficacia las bases de los programas de asesoramiento familiar y de los programas de intervención psico-socio-familiar.

Es evidente que la parte social y cultural puede repercutir en los resultados y en la forma de actuar. Como ejemplo, se puede citar el estudio comparativo realizado por

Espinal (2004), entre familias dominicanas y españolas con hijos en educación infantil, basado en las dimensiones de estilo educativo y competencia. Al compararlas se detecta las familias españolas tienen mayor media en Conflicto manifiesto y las dominicanas mayor media en Cohesión y Liderazgo adulto. Y al interior de cada grupo, las variables estudios y trabajo de las madres determinan diferencias significativas respecto a las dimensiones de la Competencia; en el grupo de las dominicanas encontramos mayor Conflicto y Cohesión relacionado con las madres que tienen Estudios Superiores y trabajan fuera de casa. Mientras que las españolas manifiestan mayor Liderazgo y también mayor Cohesión las que trabajan fuera del hogar y las que tienen Estudios Superiores.

Por lo tanto, se deja abierta la posibilidad de seguir profundizando en las características del sistema familiar, y sobre todo quedan interrogantes abiertos acerca de la incidencia que tiene en la familia la inserción activa de la mujer en la sociedad: las condiciones laborales, el reparto de tareas domésticas, el móvil que tienen estas mujeres para decidir trabajar fuera de casa, ya que en unos casos puede pesar más la necesidad económica y en otros la necesidad de autorrealización y autonomía personal.

- En nuestra escala se considera necesario destinar una parte de la misma a las variables contextuales, con el objetivo de situarnos a nivel social, familiar y cultural, tanto para poder entender los resultados como para poder ubicar, en un futuro, al profesional que esté interviniendo con la finalidad de realizar diseños de programas reales y acordes al contexto de la familia concreta.

¿Cómo evitar la deseabilidad social?

Entre los problemas encontrados en la revisión de escalas sobre estilos educativos familiares, Holden y Edwards (1989) señalan importancia y existencia de graves problemas metodológicos. Los problemas se centran en el diseño de los ítems, ya que este hecho provoca que los/as padres/ madres contesten más por lo que se espera de ellos, que por sus prácticas concretas de crianza como padres y madres.

La escala Prácticas Educativas Familiares (PEF) Escalas de identificación (3-10 años) de Alonso y Román (2003), dirigida a padres, profesionales y a los hijos (en

versiones diferentes), tiene muy presente en su diseño evitar la deseabilidad social. En cuanto a validación, la consistencia interna del instrumento presenta una alfa de Cronbach satisfactorio en el adulto (.96) y adecuado pero inferior en los hijos (.77). La validez de contenido (.82) y la validez de constructo (.83) han sido calculadas mediante el sistema de «juicio de expertos».

Villar, Luengo, Gómez, y Romero (2003) presentan una escala dirigida a evaluar las dimensiones de conflicto, comunicación y estilo educativo parental cuya estructura ha resultado satisfactoria. Puede ser empleada por aquellos investigadores que en sus estudios decidan utilizar un único instrumento de evaluación de las relaciones familiares, pero incluyendo más de una fuente de información.

En cuanto al diseño del instrumento, de los revisados en el capítulo 6, se toma como referencia atendiendo al criterio de redacción de los ítems, la Escala de Socialización Parental (ESPA29) (Musitu y García, 2001), con el fin de evitar la deseabilidad social. Aunque es una escala que va dirigida los hijos/as, su redacción se asemeja a nuestras intenciones. Además de ser una escala desarrollada, validada y normalizada en España con una muestra de casi 3000 adolescentes españoles entre 15 y 18 años.

En cuanto a características métricas, los datos aportados referentes a la consistencia interna de las dimensiones evaluadas son: de Aceptación/ Implicación es de $\alpha=0,91$ para la madre y $\alpha=0,94$ para el padre, mientras que en Coerción / Imposición $\alpha=0,93$ para la madre y $\alpha=0,93$ para el padre.

Con el fin de diseñar una prueba que evite en la medida de lo posible el efecto de la deseabilidad social, y basándonos en el estudio realizado de algunos instrumentos, que contemplan y valoran esta característica, en la presente escala se diseñan dos preguntas a contestar para cada una de las historias incompletas. Pregunta 1: “¿Qué cree/n que harían estos padres? Pregunta 2: “¿Qué opina/n que sería lo correcto? El objetivo último es, en primer lugar, que sean capaces de ponerse en la situación de la familia que se les presenta, y a continuación piensen en qué situación sería lo correcto.

Pues bien, tal y como se ha podido comprobar a lo largo del capítulo, nuestras cuestiones se han ido resolviendo atendiendo a resultados obtenidos anteriormente en

otras investigaciones con la finalidad de poder avanzar en el campo de la investigación sobre instrumentos que evalúen EEF.

9.2 EVALEF- Borrador 0

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se procede a ir plasmando y justificando cada uno de los apartados que se diseñan desde el grupo de investigación para formar parte del Borrador 0. (Anexo 22- EVALEF- Borrador 0)

En primer lugar, destacar que atendiendo a la clasificación de instrumentos y técnicas evaluativas realizada por Jornet (2007) presentada a continuación, se ubica nuestro instrumento en técnicas de medida, pruebas estandarizadas y por último: dirigidas a variables psicológicas o constructos educativos asimilables conceptualmente a rasgos psicopedagógicos.

Cuadro 25
Síntesis de instrumentos y técnicas evaluativas (Jornet, 2007)

Técnicas Evaluativas	Observación	Directa	Registros observacionales. Listas de control Anecdotario y ficha anecdótica Escala de estimaciónsobre simulaciones, situaciones naturales o virtuales
		Indirecta	Análisis de trabajos Escala de producción
		Participativa	Análisis de trabajos de grupo/equipo Análisis de elementos de interacción social
	Autoinformes	Individuales Colectivos	
Instrumentos de medida	Instrumentos parcialmente estandarizados	Cuestionarios e inventarios Entrevistas	
	Pruebas estandarizadas	Dirigidas a variables psicológicas o constructos educativos asimilables conceptualmente a rasgos psicopedagógicos	
	Pruebas referidas a estándares	Dirigidas a rendimiento, logro, desempeño	
Instrumentos de integración Docencia/evaluadora	Portafolio Análisis bibliográficos	Cuasi- cuantitativos Cualitativos	

Fuente: Jornet, González, Suárez y Perales, (2011)

A partir del constructo de EEF definido y de la revisión de escalas disponibles para medirlo, así como de sus lagunas, se propone la Escala EVALEF, que atiende sistemáticamente a cada uno de los desafíos siguientes:

1. Ante la evolución sociológica que se ha producido desde los años 90, la Escala EVALEF parte de una presentación de familia mucho más multidimensional y heterogénea. Tanto en el desarrollo de los ítems demográficos, como en la presentación de situaciones familiares concretas, se utilizan referentes a modelos familiares diversos.

2. Ante la evolución de los fundamentos pedagógicos y psicológicos del análisis de la familia y de la educación, se define un nuevo estilo educativo. Así, a partir del estilo Democrático, se diseña el estilo Integral. En este estilo se incorporan elementos fundamentales vinculados a:

- Inteligencias múltiples. Inteligencia emocional.
- Educación emocional.
- Sostenibilidad. Visión ecológica de la relación con la naturaleza.

3. Para prevenir el problema de deseabilidad social, se diseña una estrategia de recogida de información basada en historias incompletas, para las cuales el padre o la madre deben identificar *cuál de los comportamientos que se ofrecen (vinculado cada uno a un estilo educativo familiar) sería el correcto*. No se les pregunta qué harían ellos, sino qué sería lo correcto.

4. Para poder hacer un análisis previo de la competencia de padres y madres para analizar una situación familiar concreta, ante la misma serie de 15 historias incompletas se les solicita que indiquen *qué comportamiento sería el esperado para la familia que se ha presentado*. De esta forma, se pretende analizar la competencia de padres y madres para identificar las claves de funcionamiento de una familia, y poder identificar patrones de comportamiento.

Se procede pues, a plasmar las escalas que forman parte de la EVALEF (versión Borrador 0) y comentar su justificación. Destacar que se van a presentar las siguientes:

- a) ***Escala para Familias – Iª Parte. Análisis de la variable contexto.***
- b) ***Escala para Familias – IIª Parte***

ESCALA 1. Comportamientos habituales familiares.

ESCALA 2. Historias incompletas.

a) **Escala para Familias – I^a Parte. Análisis de la variable contexto.** En este apartado de la escala se intenta situar a la familia, después de presentarle los motivos de la escala y la necesidad de su participación, dentro de un contexto social, familiar, económico y cultural; teniendo en cuenta los criterios establecidos por Ceballos (2006) expuestos en el capítulo anterior. Se adjunta a continuación.



MINISTERIO
DE ECONOMÍA
Y COMPETITIVIDAD



VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

Cuestionario para Familias

Desde la *Universitat de València* estamos desarrollando una investigación sobre los estilos educativos de las familias, y cómo influyen en el rendimiento escolar de sus hijos e hijas. Cuando el estudio esté terminado, tendremos un instrumento más para analizar cómo funcionan los colegios y el sistema educativo. El uso de ese instrumento que estamos elaborando permitirá dar pistas a familias, a los centros educativos y a los responsables políticos sobre cómo mejorar su intervención educativa. Para este estudio solicitamos su participación.

Hay una escala dirigida a las familias. En esta primera parte se recogen una serie de datos personales muy sencillos sobre ustedes y su familia. Sus respuestas nos ayudan a clasificar una serie de rasgos generales de las familias. Es conveniente que nos den siempre la opinión de los dos, padre y madre, si es el caso, de manera independiente para completar la información.

Les solicitamos su colaboración y se la agradecemos anticipadamente. Les garantizamos la más absoluta confidencialidad de sus respuestas en cumplimiento de las Leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales. LA INFORMACIÓN QUE UDES. NOS OPREZCAN NO SERÁ CONOCIDA POR EL CENTRO ESCOLAR, NI POR NINGUNA OTRA PERSONA NI INSTITUCIÓN. INCLUSO EL NÚMERO QUE APARECE COMO IDENTIFICACIÓN DE LA ESCALA TIENE ÚNICAMENTE VALOR ESTADÍSTICO, PARA IDENTIFICAR LOS DATOS A ANALIZAR, NUNCA A LAS FAMILIAS A LAS QUE PERTENECEN.

Cuando le preguntamos por su hijo/a, nos referimos a quien les ha llevado esta escala.

Sólo tienen que marcar o rellenar las casillas correspondientes.



Instrucciones de Aplicación

- ⇒ En este cuestionario tendrá que contestar a varias preguntas sobre ustedes, su familia, el colegio de su hijo/a, etc.
- ⇒ **Deben contestar en las áreas sombreadas** marcando con una cruz la respuesta que elijan o la casilla que consideren más adecuada.
- ⇒ Si se confunden pueden rodear con un círculo la respuesta equivocada y volver a marcar con una cruz la nueva respuesta que elijan.
- ⇒ La escala de valoración utilizada en cada ocasión aparece antes del apartado o pregunta. Deben marcar el número con el que identifiquen su respuesta.
- ⇒ En otras preguntas deben completar la casilla. En estos casos, le indicamos "ESCRIBIR" al inicio de la pregunta y le dejamos un espacio gris para que pueda escribir su respuesta.
- ⇒ Y en otras se piden los datos diferenciados de padre y madre. Completen los datos individualmente:

Padre	Madre

Muchas gracias por su colaboración.

Figura 18: Cuestionario para Familias.

Escribir

Edad	Padre [A01]	Madre [A02]

Escribir

¿En qué país han nacido?	Padre [A03]	Madre [A04]
¿Desde qué año viven aquí? (Dejar en blanco si han nacido en España):	Padre [A05]	Madre [A06]

Escribir

¿Quiénes viven en el domicilio familiar habitualmente? [A07]
EJEMPLOS: El padre, la madre, dos hijos/as y la abuela materna. La madre, un/a hijo/a de la madre y el segundo marido de la madre. La madre (divorciada), sus dos hijos y el compañero de la madre. El padre, la madre, un/a hijo/a, la hermana de la madre y sus dos hijos/as.

Marcar con una X

Marquen los estudios que han realizado	Sin estudios	Primaria sin terminar	Primaria terminada	Secundaria sin terminar	Secundaria terminada	Formación Profesional sin terminar	Formación Profesional terminada	Bachillerato sin terminar	Bachillerato terminado	Universidad sin terminar	Universidad terminada
Padre [A08]											
Madre [A09]											

Marcar con una X

¿Cuál es su situación laboral actualmente? Si usted se dedica exclusivamente a las tareas del hogar, marque en activo	En activo	En Paro	Pensionista
Padre [A10]			
Madre [A11]			

Marcar con una X una única opción

Profesión de los padres	Padre [A12]	Madre [A13]
Trabaja únicamente atendiendo el trabajo de casa		
Empresa propia		
Autónomo/a		
Por cuenta ajena		
Funcionario/a		

Escribir

Si trabajan fuera del hogar, ¿pueden decirnos qué horario de trabajo tienen? Si se trata de jornada partida, indíquela: (Ejemplos: De 8 a 15h. De 9 a 13h y de 16 a 19h.)			
Padre [A14]		Madre [A15]	

Marcar con una X una única opción

¿Cuál es su nivel de ingresos, personal, aproximadamente?	Padre [A16]	Madre [A17]
Sin ingresos		
Menos de 15.000 euros al año		
Entre 16.000 y 25.000 euros al año		
Entre 26.000 y 35.000 euros al año		
Entre 36.000 y 50.000 euros al año		
Más de 50.000 euros al año		

Marcar con una X

La vivienda en la que viven:					
¿Es de su propiedad? [A18]	Sí <input type="checkbox"/>				No <input type="checkbox"/>
¿Es alquilada? [A19]	Sí <input type="checkbox"/>				No <input type="checkbox"/>
[A20] Es: Piso <input type="checkbox"/>	Apartamento <input type="checkbox"/>	Adosado <input type="checkbox"/>	Chalet <input type="checkbox"/>	Casa de pueblo <input type="checkbox"/>	
¿Tienen una segunda vivienda? [A21]	Sí <input type="checkbox"/>				No <input type="checkbox"/>
¿Es de su propiedad? [A22]	Sí <input type="checkbox"/>				No <input type="checkbox"/>
¿Es alquilada? [A23]	Sí <input type="checkbox"/>				No <input type="checkbox"/>
[A24] Es: Piso <input type="checkbox"/>	Apartamento <input type="checkbox"/>	Adosado <input type="checkbox"/>	Chalet <input type="checkbox"/>	Casa de pueblo <input type="checkbox"/>	

Marcar con una X o Escribir, en su caso

Señalen por favor cuántos y cuáles de los siguientes elementos tienen en su casa:		
¿Cuántos ordenadores que estén funcionando tienen en casa? (no incluyan la videoconsola, ni la Wii) [A25]		
¿Tienen conexión a Internet? [A26]	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Aire acondicionado [A27]	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Lavavajillas [A28]	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Hay libros en su casa además de los que su hijo/a tiene para el Colegio? [A29]	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Cuántos aproximadamente? [A30]	De 1 a 50	
	De 51 a 100	
	Más de 100	
¿Su hijo/a tiene libros en su habitación además de los del Colegio? [A31]	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Su hijo/a tiene televisión en su habitación? [A32]	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Su hijo/a tiene ordenador en su habitación? [A33]	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

Marcar con una X o Escribir, en su caso

¿Entre semana, dónde come su hijo/a habitualmente? [B01]			
En el comedor del colegio	En casa	En casa de algún familiar	
Otra/s. Indiquen dónde:			

Marcar con una X o Escribir, en su caso

Teniendo en cuenta sus circunstancias actuales ¿quién creen Uds. que tiene la responsabilidad de la educación de su hijo/a?:	Padre [B02]	Madre [B03]
La familia		
El Centro Escolar		
Es una responsabilidad compartida por igual entre la familia y el Centro Escolar		
Es responsabilidad de nuestro hijo/a		
Otros. ¿Quiénes?		

Marcar con una X o Escribir, en su caso

¿Quién asiste habitualmente a las citas con el tutor o tutora de su hijo/a? [B04]				
El padre	La madre	Ambos	Otro/s. ¿Quién/es?	

Escala de Valoración: Marcar con X

1	Nunca	2	Algunas veces	3	Bastantes veces	4	Muchas veces						
						Padre [B05]		Madre [B06]					
¿Con qué frecuencia suelen hablar de los estudios con su hijo/a?						1	2	3	4	1	2	3	4

Marcar con una X o Escribir, en su caso

¿Quién realiza habitualmente el seguimiento de los estudios de su hijo/a? [B07]				
El padre	La madre	Ambos	Otro/s. ¿Quién/es?	

Marcar con una X

¿Hasta qué nivel le gustaría como mínimo que estudie su hijo/a? Espero que al menos curse:	Padre [B08]	Madre [B09]
Educación Secundaria Obligatoria		
Bachiller		
Formación Profesional		
Estudios universitarios		
Lo decidirá él/ella		
No lo he pensado todavía		

Escala de Valoración: Marcar con una X

1	Nada satisfecho/a	2	Algo satisfecho/a	3	Bastante satisfecho/a	4	Muy satisfecho/a						
						Padre [B10]		Madre [B11]					
¿Están ustedes satisfechos con los resultados de los estudios de su hijo/a?						1	2	3	4	1	2	3	4

Escala de Valoración

Ahora le vamos a preguntar algunas cuestiones respecto a sus hábitos familiares. Lo fundamental en este caso es que nos ayuden a entender lo que es más frecuente que ocurre en su familia. Por eso piensen a la hora de responder, si es posible lo que ocurre en un mes normal:

1	Nunca	2	1-2 veces por semana	3	3-5 veces por semana	4	Cada día	5	Sólo los festivos							
							Padre					Madre				
							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Al levantarnos nos recibimos con una muestra de afecto (un beso, un saludo, etc.) [B32]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cada mañana al levantarse nuestro hijo/a prepara adecuadamente su salida al colegio (desayuna, prepara materiales, mochila, etc.) [B33]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cada mañana al levantarse nuestro hijo/a plantea algún problema para ir al colegio [B34]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Toda la familia desayunamos juntos [B35]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a sale de casa hacia sus clases a la misma hora [B36]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los padres salimos a trabajar todos los días a la misma hora [B37]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Toda la familia comemos juntos [B38]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Al salir de clase nuestro hijo/a tiene actividades extraescolares [B39]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a tiene un horario de baño [B40]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a hace regularmente las tareas de la casa que le corresponden [B41]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a tiene un horario para hacer sus deberes [B42]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a tiene un horario para jugar [B43]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Toda la familia cenamos juntos [B44]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Después del trabajo, dedicamos un tiempo a jugar con nuestro/s hijo/s [B45]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Escala de Valoración

Ahora le vamos a preguntar algunas cuestiones respecto a sus hábitos familiares.
Lo fundamental en este caso es que nos ayuden a entender lo que es más frecuente que ocurre en su familia. Por eso piensen a la hora de responder, si es posible lo que ocurre en un mes normal:

1	Nunca	2	1-2 veces por semana	3	3-5 veces por semana	4	Cada día	5	Sólo los festivos							
							Padre					Madre				
							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Al levantarnos nos recibimos con una muestra de afecto (un beso, un saludo, etc.) [B32]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cada mañana al levantarse nuestro hijo/a prepara adecuadamente su salida al colegio (desayuna, prepara materiales, mochila, etc.) [B33]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cada mañana al levantarse nuestro hijo/a plantea algún problema para ir al colegio [B34]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Toda la familia desayunamos juntos [B35]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a sale de casa hacia sus clases a la misma hora [B36]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los padres salimos a trabajar todos los días a la misma hora [B37]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Toda la familia comemos juntos [B38]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Al salir de clase nuestro hijo/a tiene actividades extraescolares [B39]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a tiene un horario de baño [B40]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a hace regularmente las tareas de la casa que le corresponden [B41]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a tiene un horario para hacer sus deberes [B42]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a tiene un horario para jugar [B43]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Toda la familia cenamos juntos [B44]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Después del trabajo, dedicamos un tiempo a jugar con nuestro/s hijo/s [B45]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Leemos juntos o le contamos cuentos o historias [B46]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dedicamos un tiempo tranquilo a hablar todos juntos de nuestras cosas [B47]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a se acuesta aproximadamente a la misma hora [B48]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La familia se despide cada noche con una muestra de afecto (un beso, un saludo, ...) [B49]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Jugamos juegos de mesa (cartas, parchís, puzzles, ...) [B50]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Solemos ir juntos a un Centro Comercial [B51]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vamos juntos al cine [B52]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vamos juntos al teatro [B53]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Solemos ir juntos al parque [B54]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Solemos salir juntos de excursión, al campo, a la playa, etc. [B55]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Salimos juntos con las bicicletas, patines, etc. [B56]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Solemos jugar juntos al aire libre [B57]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Salimos con otras familias [B58]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Visitamos a otros miembros de nuestra familia (tíos, abuelos, ...) [B59]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vamos a comer a un bar, restaurante, ... [B60]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vemos juntos la televisión [B61]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cocinamos juntos [B62]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Hablamos de sus amigos/as [B63]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Hacemos deporte juntos [B64]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Arreglamos o reparamos cosas [B65]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Hacemos cosas todos por separado [B66]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Escala de Valoración													
1	Nada satisfecho/a		2	Algo satisfecho/a		3	Bastante satisfecho/a		4	Muy satisfecho/a			
¿Está usted satisfecho con el tiempo que le dedica a su hijo/a?:						Padre [B67]				Madre [B68]			
						1	2	3	4	1	2	3	4

Figura 19: Escala para familias I Parte.

Se pretende obtener un perfil a través de una selección de ítems de forma clara y rápida que pueda ayudar tanto en estudios a nivel estatal, a nivel de centros educativos... y como familia específica.

Se intenta recoger datos sencillos que permitirán clarificar datos más específicos y generales, siendo los siguientes:

- Información de quien cumplimenta la escala (edad, país de nacimiento, nacionalidad actual, nivel de estudios, profesión, horarios).
- Información sobre características del hogar (tipos de familia, miembros, tipo de vivienda, condiciones físicas de la vivienda).
- Información sobre aspectos económicos (situación laboral y nivel de ingresos).
- Información sobre aspectos relacionados con la socialización y avances tecnológicos que pueden ubicarnos en cierto estatus social y cultural (internet, instrumentos electrónicos...)
- Información sobre tiempo de dedicación, compartir momentos en el hogar o núcleo familiar (horarios, momento de la comida,..)
- Información sobre el ámbito educativo de sus hijos que depende de sus decisiones (nivel de responsabilidad en sus estudios, asistencia a reuniones propuestas por el centro educativo, momentos de compartir con sus hijos inquietudes sobre los estudios, seguimiento de los estudios de sus hijos, expectativas académicas y valoración de la situación actual de sus hijos sobre rendimiento académico).

Y por último, se les presenta una escala de hábitos, en la que a través de 34 ítems se intenta recoger información sobre situaciones habituales del entorno familiar que

puedan ser susceptibles de conflictos, que muestren una dinámica colaborativa familiar o no y que muestren hábitos de comunicación intrafamiliar. Esta escala permite recoger información sobre pautas familiares que se puedan asociar o no con los diferentes EEF. Se les pide que contesten atendiendo al criterio de frecuencia que se dan en la familia este tipo de actuaciones.

b) Escala para Familias – IIª Parte

ESCALA 1. Comportamientos habituales familiares.

Cuestionario n°	
-----------------	--

Escala para Familias

En esta segunda parte, se recogen sus opiniones respecto de una serie de historietas -inventadas- de otras familias que les presentamos. Sus respuestas nos ayudan a identificar posibles reacciones de los padres y las madres ante las diferentes situaciones que se dan en las historietas. Es conveniente que nos den siempre la opinión de los dos, padre y madre, si es el caso, de manera independiente para completar la información.

Les solicitamos su colaboración y se la agradecemos anticipadamente. Les garantizamos la más absoluta confidencialidad de sus respuestas en cumplimiento de las Leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales. LA INFORMACIÓN QUE UDS. NOS OFREZCAN NO SERÁ CONOCIDA POR EL CENTRO ESCOLAR, NI POR NINGUNA OTRA PERSONA NI INSTITUCIÓN. INCLUSO EL NÚMERO QUE APARECE COMO IDENTIFICACIÓN DEL ESCALA TIENE ÚNICAMENTE VALOR ESTADÍSTICO, PARA IDENTIFICAR LOS DATOS A ANALIZAR, NUNCA A LAS FAMILIAS A LAS QUE PERTENECEN.

Sólo tienen que marcar las casillas correspondientes.

^{ca} Instrucciones de Aplicación

- ⇒ En este cuestionario tendrá que contestar a varias preguntas sobre ustedes, su familia, el colegio de su hijo/a, etc.
- ⇒ *Deben contestar en las áreas sombreadas* marcando con una cruz la respuesta que elijan o la casilla que consideren más adecuada.
- ⇒ Si se confunden pueden rodear con un círculo la respuesta equivocada y volver a marcar con una cruz la nueva respuesta que elijan.
- ⇒ Les solicitamos sus respuestas independientes de padre y madre. Completen los datos individualmente:

Padre	Madre

Muchas gracias por su colaboración.

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	A veces	3	Casi siempre	4	Siempre					
En la relación que mantienen con su hijo/a:					Padre [B08]		Madre [B09]					
Le obligo a estudiar [B12]					1	2	3	4	1	2	3	4
Creo que lo mejor es estimularle en sus estudios [B13]					1	2	3	4	1	2	3	4
Sé que sólo estudia si él/ella quiere [B14]					1	2	3	4	1	2	3	4
Siempre le ayudo a estudiar [B15]					1	2	3	4	1	2	3	4
Pienso que lo importante es que disfrute aprendiendo [B16]					1	2	3	4	1	2	3	4
Le exijo que apruebe [B17]					1	2	3	4	1	2	3	4
Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premios, abrazos, etc.) [B18]					1	2	3	4	1	2	3	4
Pienso que aprobar es asunto suyo y del Centro Escolar [B19]					1	2	3	4	1	2	3	4
Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe [B20]					1	2	3	4	1	2	3	4
Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]					1	2	3	4	1	2	3	4
De las tareas de la casa sólo hace lo que le mando [B22]					1	2	3	4	1	2	3	4
Siempre participa de las tareas de la casa [B23]					1	2	3	4	1	2	3	4
De las tareas de la casa sólo hace lo que él/ella quiere [B24]					1	2	3	4	1	2	3	4
Cuando llega de clase todas las tareas de la casa están hechas [B25]					1	2	3	4	1	2	3	4
Siempre ha realizado tareas en la casa, según su edad [B26]					1	2	3	4	1	2	3	4
Le castigo o regaño cuando no cumple sus obligaciones [B27]					1	2	3	4	1	2	3	4
Pacto con mi hijo/a conjuntamente las normas y los castigos [B28]					1	2	3	4	1	2	3	4
Recibe premios o castigos independientemente de lo que haga bien o mal [B29]					1	2	3	4	1	2	3	4
Siempre le digo lo que me duele que me desobedezca [B30]					1	2	3	4	1	2	3	4
Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]					1	2	3	4	1	2	3	4

Figura 20: Escala para familias II parte

La escala de comportamientos habituales identifica cuatro situaciones clave en la dinámica familiar (tareas escolares, rendimiento escolar, tareas en la casa y establecimiento de normas) y para cada uno de ellos describe cinco pautas de comportamiento de los padres y madres, una para cada estilo educativo familiar.

A cada padre o madre se le solicita que, mediante una escala de frecuencia, marque cómo de habitual es cada uno de estos 20 comportamientos. Esta escala, a parte de la premisa de que los padres que muestren un estilo educativo familiar u otro, según la escala de historias incompletas, se asume que también mostrarán mayor o menor frecuencia en los comportamientos vinculados a cada estilo.

b) Escala para Familias – IIª Parte

ESCALA 2. Historias incompletas.

		Qué cree/n que harían estos padres		Qué opina/n que sería lo correcto	
		Padre	Madre	Padre	Madre
Eva habla con sus padres sobre qué le gustaría ser de mayor y les dice que no piensa estudiar a partir de la enseñanza obligatoria (ESO). Eva piensa que no sirve para nada estudiar; y que, estudie lo que estudie, después tendrá que trabajar de lo que pueda, con un contrato basura.					
Autoritario:	No importa lo que ella piense o diga. Estudiar es su obligación a su edad. Estudiará lo que ellos decidan.				
Sobreprotector:	Nosotros la ayudaremos a estudiar todo lo que pueda, si no, ya le ayudaremos a encontrar un trabajo.				
Integral:	Ahora debe centrarse en sus estudios e intentar aprovecharlos al máximo, sin falsas imágenes del mundo del trabajo.				
Permisivo:	Si no quiere estudiar no sirve de nada obligarla.				
Democrático:	Cuando llegue el momento ya decidiremos lo que nos parezca más adecuado teniendo en cuenta lo que Eva piense.				

		Qué cree/n que harían estos padres		Qué opina/n que sería lo correcto	
		Padre	Madre	Padre	Madre
Alguien cuenta a los padres de Sergio que algunos compañeros le insultan y se burlan de él. Sergio lo niega absolutamente y se mantiene en silencio. Tras un tiempo les confiesa a sus padres que hay varios compañeros que le insultan, le escupan, le esconden la mochila, y varias cosas parecidas, siempre con bastante violencia, aunque le parece normal porque casi todos sus compañeros lo hacen.					
Los padres proponen a Sergio ir a hablar con su tutor al Centro e intentar que se resuelva la situación, a lo que Sergio responde que no vayan, pues no le importa lo que le digan sus compañeros, que él va a la suya, y que él se encargará de resolverlo.					
Democrático:	Debemos respetar que él quiera resolverlo por sí mismo, pero tendremos cuidado para que no ocurra nada.				
Autoritario:	Le castigan y le prohíben relacionarse con ninguno de sus compañeros para evitar que le insulten, le escupan o le agredan.				
Permisivo:	Si él quiere resolverlo así, que lo resuelva. Efectivamente resolverlo es cuestión de Sergio, son cosas de chavales.				
Integral:	No puede considerar “normal” ese clima de violencia. Propondremos al Centro que elaboren medidas para todos.				
Sobreprotector:	A partir de ese día le llevarán y le recogerán del Centro todos los días, así no podrán insultarle ni nada de todo lo que le hacen.				

		Qué cree/n que harían estos padres	Qué opina/n que sería lo correcto
La directora del Centro Escolar de Laura cita a sus padres para informarles que ha sido sorprendida apropiándose de dinero de una mochila que no es suya en el Centro. Laura lo niega. Sus padres la defienden educadamente ante la directora. Ya en casa Laura confiesa a sus padres que es culpable de la apropiación sin mostrar ningún arrepentimiento.			

		Padre	Madre	Padre	Madre
Sobreprotector:	Ocultan su confesión al Centro y la vigilan muy de cerca para que no vuelva a cometer otro robo.				
Democrático:	Pactan un castigo con ella e informan ambos al Centro, con la promesa de que no volverá a ocurrir.				
Integral:	Pactan una compensación con el Centro y otra para recobrar su confianza en ella.				
Autoritario:	Castigan a Laura con toda la dureza que piensan que merece su actuación, sintiéndose mal por si el Centro llegara a demostrarlo.				
Permisivo:	El centro no ha podido demostrar su culpabilidad; así que a los padres, mientras no la pillen, no les parece tan grave el asunto.				

		Qué cree/n que harían estos padres		Qué opina/n que sería lo correcto	
		Padre	Madre	Padre	Madre
Desde hace bastante tiempo, Jesús se ha acostumbrado a levantarse y desayunar solo. Come en su Centro Educativo y cuando regresa a casa, merienda solo. Hasta que sus padres llegan a casa, Jesús se dedica a ver la TV y a jugar a la consola-Wii... Jesús no molesta a sus padres más que para pedirles dinero para el almuerzo y materiales de clase. Toma sus propias decisiones desde hace mucho tiempo y ni obedece ni atiende a razones de nada de lo que puedan plantearle sus padres, ni sobre sus estudios, ni en casa.					
Autoritario:	Le dejan una nota cada día con las cosas que quieren que haga. Posteriormente comprueban si ha cumplido.				
Sobreprotector:	Piensan: “para el poco tiempo que estamos con él no nos lo vamos a pasar castigándole”.				
Integral:	Se dan cuenta que deben resolver sus horarios para estar más tiempo con Jesús.				
Permisivo:	Saben que hoy en día hay que adaptarse a las necesidades del trabajo.				
Democrático:	Le permiten tomar sus decisiones, hasta cierto punto; buscan pactar con Jesús para que se equilibre su libertad con sus obligaciones.				

		Qué cree/n que harían estos padres		Qué opina/n que sería lo correcto	
		Padre	Madre	Padre	Madre
La tutora de María envía una nota a sus padres porque María ha copiado de otra compañera durante un examen. María les cuenta a sus padres con una absoluta falta de respeto hacia su tutora que no se puede entender con “esa” profesora. También les cuenta que ha sido ella quien ha copiado de su compañera a quien piensa culpar ante su tutora para protegerse ella misma, no importándole nada lo que le pueda ocurrir a su compañera. Encuentra justificada su actuación ante “lo mal que le cae esa profesora” a la que desprecia absolutamente y con la que no piensa tener que repetir el examen.					
Democrático:	Le explican que debe asumir su responsabilidad ante su tutora y su compañera.				
Autoritario:	La castigan a no salir durante dos semanas y quedarse en casa estudiando.				
Permisivo:	Aunque saben que no está bien, no hacen nada. Todo el mundo ha copiado alguna vez. Parece que puede librarse con pocas consecuencias.				

Integral:	Apoyan las medidas que su tutora dicte ante esa situación y además refuerzan el correctivo en casa.				
Sobreprotector:	Le escriben una nota a la tutora asegurando que María no ha copiado en el examen y le hacen prometer que no lo volverá a hacer.				

		Qué cree/n que harían estos padres		Qué opina/n que sería lo correcto	
		Padre	Madre	Padre	Madre
	Jugando un partido durante el recreo, José lastima a un compañero. No ha habido premeditación, pero podía haberlo evitado. El compañero queda en el suelo dolorido. La reacción de todos los jugadores en lugar de ayudarlo es reírse de él. El muchacho debe ser atendido y le escayolan la pierna durante un mes. Cuando José llega a casa les cuenta el incidente a sus padres presumiendo como si hubiera cometido una heroicidad.				
Sobreprotector:	Ellos irán a hablar con el profesor de deportes y con los padres del chico lesionado, para que quede claro que no había intención de lastimar al muchacho				
Democrático:	Deberá pedir disculpas al compañero.				
Integral:	Acompañará al compañero durante todos los recreos hasta que pueda volver a jugar, de acuerdo con el monitor de deportes.				
Autoritario:	No volverá a jugar a ese deporte en todo lo que queda de curso.				
Permisivo:	Lástima por el chaval, le podría haber ocurrido a José.				

		Qué cree/n que harían estos padres		Qué opina/n que sería lo correcto	
		Padre	Madre	Padre	Madre
	Isabel tiene una habilidad especial para engañar a sus padres todos los días y no realizar nunca los deberes que le mandan para casa. Eso repercute inevitablemente de manera negativa en sus notas.				
Autoritario:	Propondrán al Centro que Isabel se quede a hacer los deberes todos los días al acabar las clases.				
Sobreprotector:	Cada día se sentarán a hacer los deberes con ella. No se puede permitir que sus notas sigan bajando.				
Integral:	Supervisarán que los haga cada día e la incentivarán a obtener mejores notas.				
Permisivo:	Realizar los deberes es su responsabilidad. En el Centro deberían habérselo enseñado ya.				
Democrático:	Pactarán un horario para que realice los deberes y estarán en contacto con su profesor/a para comprobar si los realiza o no.				

La abuela de Pedro ha enfermado de gravedad y por ello la madre de Pedro dedica casi todo su tiempo a atenderla. Es el padre de Pedro quien ahora se encarga de la casa y su hermano mayor quien hace las compras. Pedro se va distanciando de esa situación. Cada vez habla menos en casa, ha dejado de hacer los deberes y tiene amigos bastante poco recomendables. Ante cualquier situación que le plantea su familia, sólo cuenta la opinión de sus amigos. Sus padres temen que estas amistades le lleven por muy mal camino.		Qué cree/n que harían estos padres		Qué opina/n que sería lo correcto	
		Padre	Madre	Padre	Madre
Autoritario:	O deja de salir con esas amistades o le prohibiremos salir de casa.				
Permisivo:	Seguro que cuando se harte de estar con esa gente, ni se vuelve a acordar de que existen.				
Sobreprotector:	Iremos a llevarle y a traerle del cole todos los días, para que no vea a esa gente, ni falte a clase.				
Democrático:	Le explicamos la situación actual de la familia y esperamos que la comprenda y no nos cree más problemas.				
Integral:	Nos damos cuenta que con este comportamiento realmente está reclamando nuestra atención.				

Sara y Mario son mellizos y en muchas cosas parece que se hayan puesto de acuerdo desde antes de nacer. Sus padres no consiguen que coman nada más que lo que les gusta. Se niegan a probar ningún otro tipo de comida y ante cualquier reacción de sus padres al respecto se apoyan el uno y la otra.		Qué cree/n que harían estos padres		Qué opina/n que sería lo correcto	
		Padre	Madre	Padre	Madre
Sobreprotector:	De momento lo importante es que coman, de forma que adecuamos el menú familiar a sus gustos.				
Democrático:	Les proponen realizar un menú entre todos, que incluya todos los nutrientes que necesitan a su edad.				
Integral:	Les invitan a aprender a cocinar con ellos todos los días y proponen al Centro realizar Talleres de nutrición.				
Autoritario:	Si no se comen la comida de casa, se quedarán a comer en el Centro, castigados todos los días.				
Permisivo:	Si de verdad tuvieran hambre comerían lo que les ponen. Cuando crezcan ya comerán de todo.				

		Qué cree/n que harían estos padres		Qué opina/n que sería lo correcto	
		Padre	Madre	Padre	Madre
Ramón no tiene límite pidiendo a sus padres que le compren cosas o que le den dinero para comprarlas él. Siempre está pidiendo. No tiene nunca en cuenta las necesidades de los demás, ni las posibilidades de la familia. Cree que lo único que tiene valor es lo que se puede comprar.					
Autoritario:	No tiene derecho a pedir tanto. Nosotros ya cubrimos sus necesidades con exceso.				
Sobreprotector:	No quisiéramos que le faltara de nada. Si nos lo pide, será que realmente lo necesita.				
Integral:	Necesita aprender a no ser tan consumista y a valorar mejor las cosas y su valor.				
Permisivo:	Siempre que podemos le compramos lo que pide o le damos dinero para que compre él.				
Democrático:	Pactamos una cantidad semanal para que pueda dedicarla a comprarse lo que quiera.				

		Qué cree/n que harían estos padres		Qué opina/n que sería lo correcto	
		Padre	Madre	Padre	Madre
Todas las noches Raquel monta un espectáculo ante sus padres a la hora de irse a la cama para conseguir retrasar la hora de acostarse y quedarse más tiempo viendo la TV. Los padres de Raquel no consiguen que les obedezca cuando tiene que acostarse y todos los días discuten por el mismo tema.					
Democrático:	Le permiten acostarse media hora más tarde entre semana y una hora más tarde los fines de semana.				
Autoritario:	A partir de ese momento apagarán la televisión a una hora todos los días para que Raquel se acueste sin protestar.				
Permisivo:	A todos los chavales-as les gusta ver las series que hacen por la noche en la televisión y luego se las cuentan.				
Integral:	El horario de descanso y los programas nocturnos no autorizados, no se pueden pactar, afectan a su descanso y a su rendimiento.				
Sobreprotector:	Le proponen grabarle los programas nocturnos para que los vea al día siguiente.				

		Qué cree/n que harían estos padres		Qué opina/n que sería lo correcto	
		Padre	Madre	Padre	Madre
Lamentablemente la mejor amiga de Charo ha fallecido en accidente de automóvil. Charo no se siente capaz de superar su dolor. No quiere salir de casa, no quiere ir a clase, no quiere ver a nadie, apenas come, está muy triste, no encuentra consuelo en nada y no quiere hablar con nadie.					
Integral:	Debemos transmitirle diferentes formas de gestionar sus emociones, las positivas y las dolorosas.				
Democrático:	Le haremos notar nuestro cariño y apoyo y respetaremos la expresión de su duelo.				
Sobreprotector:	Nuestra obligación es estar a su lado, consolándola en estos momentos tan duros para ella.				
Permisivo:	Si necesita sentir su pena, que se tome el tiempo que necesite. Seguro que un día reaccionará.				
Autoritario:	Deberá reponerse por obligación. Esa reacción no la conduce a ninguna parte. Si sigue así enfermará.				

		Qué cree/n que harían estos padres		Qué opina/n que sería lo correcto	
		Padre	Madre	Padre	Madre
Pepa ha insistido durante mucho tiempo para que sus padres le compren un teléfono móvil. Por fin lo consigue. El primer mes sus padres reciben una factura muy alta por el consumo telefónico de Pepa.					
Autoritario:	Le retiran el móvil como castigo durante un mes.				
Permisivo:	Sólo usará el móvil cuando ella crea que lo necesita.				
Sobreprotector:	Por ser la primera vez se lo toleran, pero le advierten que eso no puede seguir así.				
Democrático:	Pactan con ella un consumo mensual que les parece justo y ponen ese límite de consumo en el propio móvil.				
Integral:	Evidentemente necesita que le expliquemos el uso adecuado del teléfono móvil.				

		Qué opina/n que harían estos padres		Qué opina/n que sería lo correcto	
		Padre	Madre	Madre	Padre
El Centro Educativo de Pablo ha llevado a los niños y niñas de su curso a una granja-escuela durante una semana. En la granja, Pablo, al igual que todos sus compañeros y compañeras ha realizado todas las tareas que le han asignado: ha hecho su cama, ha lavado, tendido, recogido y guardado su ropa, ha puesto la mesa para él y sus compañeros-as de mesa, ha fregado después de comer, ha recogido el comedor y su habitación, etc., etc. Todas estas cosas Pablo no las realiza nunca en su casa.					
Al llegar a casa después de la estancia en la granja Pablo sigue sin realizar ninguna de estas tareas que sin embargo sí ha realizado en la granja.					
Integral:	La casa es responsabilidad de todos y todos debemos contribuir, cada uno en su adecuada medida.				
Autoritario:	A partir de ahora tendrá unas tareas obligatorias todos los días.				
Permisivo:	En casa cada uno hace lo que puede.				
Sobreprotector:	Con todo lo que tiene que estudiar, no pensamos cargarle con más tareas ni obligaciones.				
Democrático:	Haremos un reparto adecuado de tareas y responsabilidades en la casa.				

Muchas gracias por su colaboración.

Figura 21: Historias incompletas

Esta segunda parte del cuestionario se desarrolla a través de historias inventadas que están incompletas y a las que hay que dar respuesta. Al diseñar las historias se han tenido en cuenta las diferentes modalidades de familia y situaciones actuales que son reales y comunes en familias con niños con estas edades. Los temas abordados son los siguientes:

- Desmotivación hacia los estudios.
- Bullying (acoso escolar).
- Robos, apropiación indebida de algún objeto.
- Poca comunicación, desobediencia a los padres y colaboración con las tareas del hogar.
- Problemas de disciplina en la escuela, falta de respeto al profesorado y a la normas el centro educativo.
- Tareas escolares.
- Necesidad de estar con su grupo de iguales (amigos).
- Consumismo, necesidad de comprar.
- Fase de duelo por fallecimiento.

- Uso del móvil.

En cada una de estas hipotéticas situaciones, se les plantea cinco alternativas (autoritario, democrático, permisivo, sobreprotector, integral), identificadas cada una de ellas con uno de los EEF definidos en nuestro estudio.

Con el fin de evitar la deseabilidad social, se les pide a los padres que contesten poniéndose en lugar de los padres que están en la situación hipotética planteada y que respondan según lo que consideran lo correcto. Como se puede comprobar en ningún caso se les pide de forma directa que respondan según actuarían ellos para evitar respondan según lo que se considera correcto socialmente.

B.1. Estudio de validacion l3gica.

B1. Estudio de validación lógica.

Como se ha podido observar en capítulos anteriores, tras la revisión del marco teórico y de las escalas existentes evaluadoras de los EEF se diseña el primer borrador (0) de la escala; este primer borrador, es revisado desde el criterio de validación lógica. Como se ha señalado en estudios previos, el proceso de validación lógica pretende aportar evidencias basadas en la revisión de audiencias significativas de que el instrumento realmente mide lo que pretende medir (en este caso, los EEF) de la forma adecuada. En este capítulo se pretende evidenciar todas aquellas acciones, participantes y resultados de dicho proceso, para culminar con la presentación de la versión Borrador 1, que será la que se aplique a la muestra de familias definitiva que formaran la base del estudio empírico del instrumento.

Se recuerda que la metodología utilizada para este proceso se ha basado en el Juicio de Expertos.

1. Recogida de información.
2. Grupos de estudio.
3. Análisis de datos.
4. Resultados.

Principalmente, en este apartado se centra la atención en todas aquellas acciones llevadas a cabo. Como se puede observar, en muchos de los casos, se remite al apartado de Anexo por considerarse documentos importantes y ser motivo de evidenciar lo comentado, pero se decide no exponerlos a lo largo del capítulo, tan solo citarlos.

En primer lugar, se adjunta el documento en formato acta en el que se han ido registrando por parte de los miembros del grupo todas las actuaciones (Anexo 2).

Para su desarrollo se destacarán dos apartados correspondientes a las dos fases identificadas claramente y que se proceden a especificar de forma sencilla para intentar ubicar al lector de forma clara en el trascurso de las actuaciones realizadas.

- Proceso de validación de jueces- 1º parte
- Proceso de validación de jueces- 2º parte.

- Proceso de validación de padres- 3º parte.

Proceso de validación de jueces. 1º fase.

Para llevar a cabo la primera fase de validación, el grupo de trabajo elaboró un listado de posibles jueces (Anexo 3), teniendo en cuenta el carácter multidisciplinar de la misma, que abarcaran diferentes perfiles:

- Expertos en medición, para poder tener una visión respecto a la calidad métrica, redacción de ítems...
- Expertos en educación, es decir docentes en cualquier etapa educativa, pero preferentemente con una experiencia mayor a 10 años en la profesión, por su supuesta experiencia tanto con niños y adolescentes, así como con las familias.
- Expertos en el ámbito de la Educación Social, con la finalidad de obtener un perfil de profesional vinculado a diferentes tipológicas de familias y a situaciones peculiares.
- Expertos en el ámbito de familia, en cuanto a demostrar dominio sobre estudios científicos sobre la temática abordada.
- Expertos en Orientación educativa, teniendo en cuenta su trato constante con las familias y con la aplicación de pruebas estandarizadas, con la finalidad de tener una visión más globalizada ante un tipo de prueba de evaluación de este tipo.

A través de diferentes formas de contacto de forma directa (e-mail, teléfono, entrevistas...) se configuró la muestra intencional a la que se citó a la primera reunión con el objetivo de realizar una primera toma de contacto, explicación del proyecto y del trabajo a realizar.

En la primera reunión, de la cual se adjunta el acta de la sesión (Anexo 5), asistieron un total de 12 jueces (Anexo 4). Con su presencia y participación, el grupo se queda con la sensación de haber conseguido reunir un equipo multidisciplinar con gran experiencia y reconocimiento, para realizar un buen análisis crítico del instrumento. (2 Profesores-tutores de la Etapa de Educación Primaria, 1 Directora de Centro Educación Infantil, 2

investigadoras de la Universidad de Valencia en temas de Familia, 2 Orientadores, 2 expertos en medición, 1 Doctora en Psicología Clínica y 2 Educadoras Sociales).

En esta sesión, a través de una exposición oral acompañada de una presentación en power point (Anexo 6), les informamos del objetivo del proyecto y les definimos los Estilos Educativos que forman parte de nuestra escala, entregando el material correspondiente para poderlo tener presente durante el proceso de discernimiento durante la validación (Anexo 7). Además, se les hizo entrega del material en papel, es decir la escala dividida en dos partes y se les plantearon una serie de cuestiones sobre el mismo, registrando sus aportaciones y valoraciones en el acta de la sesión (Anexo 5).

En la reunión, tal y como se puede comprobar en el acta se fueron explicando todos los procesos y dando tiempo de reflexión y análisis sobre las cuestiones planteadas. Al finalizar la misma, hubo profesionales que terminaron a tiempo y entregaron sus aportaciones por escrito y otros que no pudiendo terminar *en situ*, pero se ofrecieron a terminarlo en otro momento y haciéndonoslo llegar por vías alternativas antes de la siguiente reunión.

Proceso de validación de jueces. 2º fase.

Una vez recopilada toda la información, fueron convocados a una segunda reunión, esta vez vía e-mail tal y como se había acordado con ellos (Anexo 9).

Durante la reunión, a la cual asistieron 7 componentes del grupo y con todo el material recopilado por los responsables de aquellos compañeros/as que no pudieron asistir, se hizo una puesta en común de todas las propuestas e intervenciones que se consideraban oportunas (Anexo 10).

Una vez recogidas las aportaciones y tras reunión para supervisión y seguimiento del profesor Jesús Jornet (Catedrático en Medición. Universidad de Valencia), se toma la decisión de elaborar un vaciado de las aportaciones en un cuadro cruzado con el fin de observar los cambios propuestos en cada uno de los ítems.

Tras un análisis exhaustivo de todas las aportaciones por escrito, se consiguen redactar tres documentos correspondientes a cada una de las partes de la escala

evaluada: 1º parte (Anexo 11) 2º parte- 1º parte (Anexo 12) y 2º parte- 2º parte (Anexo 13).

Poco a poco, se van introduciendo todas las modificaciones en la escala, haciendo varias versiones modificadas en el tiempo (Anexo 14).

Paralelamente a todo el proceso expuesto, se han realizado varias reuniones de los responsables del Grupo de Investigación con la finalidad de coordinar e ir archivando toda la información recopilada, así como ofrecer y compartir la información sobre los avances o hallazgos que se han ido realizando.

Una vez valoradas y en su caso incorporadas todas las aportaciones, se decide revisar la escala una vez más antes de aplicar el proceso, para poder confirmar: edad de aplicación de los niños y duración del mismo.

Para ello, se procede a realizar las siguientes actuaciones:

- Para decidir qué edad deben tener los hijos de los padres a los que se les aplique el escala, se realiza una revisión del cuestionario por parte del equipo de investigación, para valorar su adecuación en la franja de edades entre 8 -12 años y a continuación entre 12- 16 años (Anexo 15). Por todas las aportaciones realizadas, se decide que la prueba irá destinada a padres de hijos entre 8-12 años de edad.
- Para obtener una primera aproximación sobre la duración de realización de la escala por parte de las familias, se le aplica a un total de 6 parejas (Anexo 16). En un primer momento, se les explica en qué consiste el instrumento y luego que lo rellenen. A la vez se le solicita que nos aporten a través de anotaciones en el mismo cuestionario, si lo consideran, todos aquellos aspectos que sean susceptibles de tener en cuenta como posibles modificaciones.

Con toda la información que se proporciona, se comprueba que para responder a la escala es necesario tener presente que la duración puede oscilar de 30 a 45 minutos.

Por otro lado, el equipo del Campus de Palencia de la Universidad de Valladolid, miembro del equipo de investigación, se incorpora al proceso de validación lógica con el apoyo institucional recibido tanto a nivel de Consejería de Educación de Castilla y León, como desde la Dirección Provincial de Palencia y, evidentemente, los equipos directivos y educativos de los centros escolares de la provincia.

El trabajo de colaboración y coordinación en el proceso de validación lógica ha sido el siguiente:

- a) Identificación de funciones por parte del equipo de Palencia y formación específica sobre el constructo EEF y la escala diseñada (Anexo 19).
- b) Revisión lógca del Borrador 0, mediante los Cuestionarios de Validación en reuniones de grupo y en valoración individual, remitidas al grupo de Valencia.

Todas las observaciones realizadas en esta etapa también se toman en consideración para añadir a la versión de escala.

Con todas estas últimas modificaciones, se realiza la última versión antes de proceder a su aplicación. Evidentemente, no es considerada como definitiva sin volver a ser revisada por todo el grupo de trabajo (Anexo 17)

Una vez aceptada y revisada, se procede a su impresión para poder llevar a cabo su distribución y aplicación (Anexo 18).

Proceso de validación de padres. 3º fase.

En esta ocasión, se seleccionan 5 parejas de padres formadas por padre y madres, que cumplan con lo siguientes criterios:

- Tengan algún contacto directo con el ámbito de la educación; por lo que se decide sean profesores al menos uno de ellos.

. Tengan hijos en las edades comprendidas entre 8 a 12 años.

El procedimiento a seguir con ellos fue: explicación del motivo de su actuación e insistir en que a la vez que contestan al cuestionario tengan presente varias

observaciones, como son el tiempo empleado e ir anotando todas las consideraciones que debemos tener en cuenta.

Una vez realizado, se nos hizo llegar a través de una entrevista donde se recopiló esta información.

Pues bien, con esto termina el proceso de revisión lógica, que tiene como producto una versión revisada de la escala: Borrador 1 (Anexo 18), que será la que se aplique para el proceso de revisión empírica.

El proceso de aplicación para la validación empírica se inicia, con dificultades en Valencia.

Capítulo 10.

Participantes en el proceso de validación lógica

10. Participantes en el proceso de validación.

Para poder llevar a cabo el proceso de validación lógica de la escala, se detallan a continuación en dos apartados todos los sujetos que han participado en ella desde diferentes acciones:

- a) Jueces: grupos de expertos,
- b) Padres: estudio piloto,

Ambos grupos se especifican a continuación por su lógica establecida en la selección que se ha realizado atendiendo a los criterios establecidos por Jornet, González y Suárez (2008). Estos autores establecen unos criterios y recomendaciones para realizar la selección de jueces como base en la Validación de los procesos de determinación de estándares de interpretación (EI) para pruebas de rendimiento educativo. En el cuadro 26 que se encuentra a continuación, se detallan las acciones y decisiones llevadas a cabo en esta investigación siguiendo sus indicaciones, tanto en la selección de expertos como en el grupo de familias que formarán parte del estudio piloto.

Cuadro 26

Criterios y recomendaciones a considerar en cuanto al proceso de juicio para aportar Credibilidad a los EE.

Criterios	Recomendaciones	Decisiones en esta investigación
Para la elaboración de la prueba, lo más adecuado es que se trabaje con <i>diversos grupos de jueces – Comités–</i> .	En diversas tareas, como por ejemplo: la definición del DE, elaboración de ítems, revisiones,... ² , de forma que la actuación secuencial de los mismos facilite un trabajo interno que coadyuve a la validez de la prueba, basándose en la diversidad de puntos de vista (generalización) y en el control sucesivo que se ejerce entre comités. En este marco, el comité que propone el Estándar es conveniente que sea el que ha trabajado la especificación del EE en términos de especificaciones y/o ítems.	Una parte de los participantes en función de jueces son aquellos profesionales en educación y Medición de la Universidad de Valencia que forman parte del Grupo Gem-Educo, en el que se han llevado a cabo las dos investigaciones previas a este estudio (MAVACO-AVACO) y en el que se enmarca el mismo.
Composición de los comités	Deben ser representativos de los especialistas del área y nivel al que se dirige la prueba. En este sentido, hay que señalar que deben ser lo suficientemente amplios como para representar a todos los sectores que	Para la constitución del Comité, los criterios establecidos atendiendo a la búsqueda de un juicio sobre la temáticas de EEF, fue la siguiente:

Criterios	Recomendaciones	Decisiones en esta investigación
	<p>puedan darse en el ámbito de interés, pero a la vez debe asegurarse la homogeneidad entre los expertos participantes, en cuanto a las características de su actividad (por ejemplo, que sean todos docentes en activo de la materia y nivel), dado que la diversidad de juicio que se da en todos estos procesos debe ser independiente, en todo caso, de factores relativos al origen de los miembros del comité.</p>	<p>Profesor- tutor con más de 10 años de dedicación (Educación Infantil y Primaria), justificado por su constante trato con las familias y la observación de las conductas en sus hijos como consecuencia de posibles EEf ejercidos en ellos.</p> <p>Investigador en temas de familia, por ser conocedores de resultados de investigación a nivel estatal e internacional, conocedores de los diferentes modelos de familia emergentes y de los temas más actuales de interés asociados a los EEf.</p>
<p>Selección de los expertos que componen los comités de desarrollo</p>	<p>Se debe basar en su experiencia y conocimiento de la materia y nivel objeto.</p> <p>Estándar 1.7. de la APA, AERA y NCME (1999).</p>	<p>Educador Social, por su trabajo constante con familias y grupos con características peculiares a nivel social.</p> <p>Experto en Medición, por sus aportaciones a nivel métrico.</p> <p>Psicólogo- Clínica, por su contacto directo en intervención familiar, análisis de contexto...</p> <p>Orientador Centro Educativo, por su tarea compleja de análisis de realidades e intervención con alumnos y familias tanto a nivel individual como colectivo.</p>
<p>Adecuación de las técnicas de emisión de juicio</p>	<p>Adecuar el formato de juicio a emitir (Reid, 1991), método de emisión de juicio, pregunta/s de referencia, forma de puntuación, etc... al tipo de Estándar a diseñar.</p> <p>Ver Estándar 4.21. de la APA, AERA y NCME (1999).</p> <p>Es conveniente utilizar rondas sucesivas de emisión de juicio, entre las que se utilicen informaciones de feedback a los jueces. Este tipo de informaciones, pueden estar referidas a las consecuencias de aplicación del estándar (por ejemplo, porcentajes de sujetos en cada categoría o nivel de rendimiento), al grado de acuerdo/discrepancia entre los jueces, a las relaciones de fiabilidad con cada puntuación</p>	<p>A lo largo del proceso de validación del instrumento, que se detalla de forma progresiva a lo largo del capítulo 11. Diseño del instrumento, se puede observar todo el entramado de acciones (formativas y de trabajo) realizadas con el grupo de expertos.</p> <p>En esta ocasión, y atendiendo a la propuesta derivada del método de Jaeger, con el objetivo de poder abordar el análisis de las consecuencias de la aplicación del instrumento propuesto sobre un grupo de familias, que actúe como criterio, y que pueda facilitar el feedback de información para el grupo de jueces; se aplica el escala a un total de 6 parejas de padres formados por padre- madre, cuya selección se hace atendiendo a los</p>

Criterios	Recomendaciones	Decisiones en esta investigación
	de corte, etc. En este sentido, “es conveniente abordar el análisis de las consecuencias de la aplicación del estándar propuesto sobre un grupo de estudiantes, que actúe como criterio, de manera que pueda facilitar el feedback de información para el grupo de jueces; ello ayuda a ajustar de forma más realista el estándar (propuesta derivada del método de Jaeger)” (Jornet y Perales, 2001, p. 201).	siguiente criterios: - Pareja supuestamente estable, - Con hijos en edades comprendidas entre los 8- 12 años

Adaptado de: Jornet., González y Suárez (2010).

A continuación, se presentan los instrumentos utilizados para la validación lógica, según la progresión temporal en que se han ido aplicando. Como se puede observar, se ha realizado un trabajo coordinado y con una selección de expertos considerando los criterios establecidos con el fin de poder realizar y aunar esfuerzos hacia un proceso de validación lo más acorde posible a la realidad que se pretende evaluar: EEF.

Capítulo 11.

Instrumentos

11. Instrumentos.

En este apartado se detallarán aquellos instrumentos que se diseñan para poder recoger la información durante el proceso de validación lógica de la escala. Con su diseño lo que se pretende es poder llevar a cabo la recogida de información durante este proceso de validación y poder realizar a posteriori el análisis de las aportaciones de forma estructurada y que facilite su estudio.

Estos instrumentos se exponen a continuación en dos apartados, según los individuos que participan en su aplicación.

- a) Jueces. Escala de Validación- versión 0.
- b) Padres: estudio piloto

a) Aplicación del instrumento a Jueces.

Una vez realizado por el Grupo Gem-Educo el primer borrador (0) del instrumento, se procede a la redacción de un instrumento para aplicar a los jueces durante el proceso de emisión de juicios (Anexo 22).

Como datos a destacar del cuestionario de validación se consideran los siguientes:

Las instrucciones son claras y se señalan destacadas en color azul para su fácil detección y lectura.

Instrucciones	Cuestionario de validación
<i>Nos dirigimos a usted como EXPERTO/A en Medición, en Evaluación y/o en Familia como tema específico de investigación, o por sus años de experiencia en el ámbito socioeducativo.</i>	
Queremos contar con su valiosa opinión sobre el instrumento, diferenciando:	
<ul style="list-style-type: none"> • CUESTIONARIO 1. Tras revisarlo, deberán emitir una valoración general. • CUESTIONARIO 2. Se les solicita una valoración más específica. Para su desarrollo han de tomar como referencia el documento adjunto, DEFINICIÓN DE ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES. 	
A continuación y de forma detallada especificaremos las indicaciones para valorar la calidad de los instrumentos.	
De antemano, queremos darles las gracias por su colaboración.	
<p>Le recordamos que por su participación en el PROCESO DE VALIDACIÓN de esta escala, se le emitirá y se le hará llegar un documento acreditativo emitido por la Universidad de Valencia.</p>	

Figura 22: Instrucciones del cuestionario de validación.

Además de las instrucciones, en el Cuestionario de Validación se les indica el objetivo de la escala EVALEF para que en todo momento puedan ponerse en la situación que se busca.

Instrucción es validación de la escala	Escala para Familias”
<i>Con el Escala “Análisis de Variables de Contexto - Escala para Familias” se recogen datos generales (demográficos, sociológicos....) sobre la situación de las familias.</i>	
<i>En este apartado le solicitamos que indique si considera que la información que requiere a las familias es suficiente y adecuada para construir un perfil que nos permita analizar la situación socioeconómica- cultural de las familias.</i>	
<i>Por tanto, no se trata de validar cada uno de los ítems que planteamos, sino la recogida de información global</i>	
<i>Una vez leído y evaluado el escala, sólo debe de cumplimentar la parte final que se está destacada con tinta azul.</i>	

Figura 23: Instrucciones validación de la escala.

Se expone la parte del Cuestionario “Análisis de Variables de Contexto - Escala para Familias” completo sin ninguna modificación, pero es al final del mismo se añade un apartado de reflexión y posibilidad de realizar aportaciones sobre el mismo. Si se observa la tabla que aparece a continuación, en primer lugar se les pide los datos de identificación según al grupo de expertos al que pertenecen atendiendo a los criterios establecidos y así poderlos codificar. Y a continuación, se pregunta a los jueces, una vez observadas todas las preguntas sobre el contexto, que valoren si consideran que suficiente y si es adecuada.

EN PRIMER LUGAR, LE ROGAMOS QUE SE IDENTIFIQUE.	
APELLIDOS Y NOMBRE	

PARTICIPA EN ESTA VALIDACION EN CALIDAD DE EXPERTO/A EN: (marque con un X)			
	MEDICION		EN FAMILIA
	ORIENTACIÓN		SS.SS – Educación Social.
	PROFESOR/TUTOR. Especificar Etapa Educativa y años de docencia.		
OTRAS INDICAD:			

En este momento deseamos que nos indique si considera que <i>la información que se requiere a las familias es suficiente y adecuada</i> para construir un perfil que nos permita analizar la situación socio-económica-cultural de las familias. Por tanto, no se trata de validar cada uno de los items que planteamos, si no la recogida de información global.		
Dado que el objetivo de esta primera parte del cuestionario es construir un perfil familiar y analizar la situación socio-económica-cultural de las familias, la información que se recoge...		
¿CONSIDERA QUE ES SUFICIENTE ?	SI	NO
En caso de responder no, por favor, indique por qué no le parece suficiente.		
¿CONSIDERA QUE ES ADECUADA?	SI	NO
En caso de responder no, por favor, indique qué y por qué no le parece adecuada.		
¿CONSIDERA QUE SOBRA ALGO?	SI	NO
En caso de responder sí, por favor, indique qué considera que sobra.		
¿CONSIDERA QUE FALTA ALGO?	SI	NO
En caso de responder sí, por favor, indique qué considera que falta.		
¿CONSIDERA QUE ALGO DEBERIA SER REFORMULADO EN OTROS TÉRMINOS?	SI	NO
En caso de responder sí, por favor, indique qué considera que debería ser reformulado y cómo.		
OTRAS OBSERVACIONES QUE CONSIDERE DE INTERÉS.		

Muchas gracias por su colaboración. Puede proseguir con el Cuestionario 2.

Figura 24: Recogida de información validación. Cuestionario de contexto

Una vez terminada la parte del Escala 1 (Iª Parte del escala, en capítulos posteriores), se presenta el Cuestionario de Validación 2 (IIª Parte del cuestionario, en capítulos posteriores). ***Teniendo en cuenta que esta parte de la escala está a la vez dividida en dos (Primera Parte y Segunda Parte)***, para este propósito y a modo de introducción, se procede a darles unas indicaciones sobre cómo se estructura, qué se pretende, cómo se expone la información y cómo están formuladas las respuestas. Más adelante, habrá otras indicaciones ya más específicas para cada una de las dos partes.

Instrucciones. Cuestionario de Validación 2.

El “Cuestionario para Familias” tiene una segunda parte que se desarrolla a través de HISTORIAS INVENTADAS que nos sirven como ejemplos, frente a las cuales caben diferentes reacciones.

Para ello, en primer lugar, le presentamos los 5 ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES que debe tomar como referencia, de los cuales 4 han sido identificados tras una extensa revisión bibliográfica, más el ESTILO INTEGRAL definido en el marco de esta investigación. (Prof. Luisa Cardona, 2010). Documento anexo: DEFINICION ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES.

En su revisión como experto/a le pedimos, en concreto, que:

- *Primera parte: Nos indique si la selección de comportamientos habituales en la relación con los hijos/as es representativa de los estilos familiares mencionados.*
- *Segunda parte: Nos indique si las reacciones familiares a cada historia corresponden a los estilos educativos familiares descritos, o si cabría inventar una reacción familiar que se corresponda mejor con este estilo familiar.*

Recuerden que en todo momento el marco de referencia es el documento anexo.

Si considera que otra reacción familiar sería más claramente descriptiva del estilo familiar de que se trate, le pedimos que nos lo indique.

Presentamos en negro el borrador del Cuestionario a Familias. SOLAMENTE DEBE CUMPLIMENTAR LAS INDICACIONES DESTACADAS EN TINTA AZUL.

Figura 25: Instrucciones cuestionario de validación 2.

Pues bien, para la Primera parte (Cuestionario de Validación 2), que posteriormente se identifica como: ESCALA 1. Comportamientos habituales familiares, se les pide que indiquen si los reactivos diseñados para identificar cada uno de los EEF consideran que están bien formulados. A continuación, tan solo se adjuntan las indicaciones y el primer ejemplo de apartado para la posible reformulación del primer ítems de los 20 que forman esta escala, con el fin de poder observar el modelo de instrumento diseñado y teniendo en cuenta que el instrumento completo está referenciado anteriormente.

Instrucciones de Validación Cuestionario 2 (Primera Parte).

Cuestionario de Validación 2 (Primera Parte).

LE PEDIMOS QUE NOS INDIQUE SI REALMENTE ESAS REACCIONES FAMILIARES SE CORRESPONDEN CON LOS ESTILOS FAMILIARES A LOS QUE QUIERE RESPONDER.

SI NO SE CORRESPONDEN, ¿QUÉ REFORMULACIÓN SERÍA MÁS ADECUADA?

ESTILO FAMILIAR	Respuesta familiar que lo ejemplifica		
Autoritario:	Le obligo a estudiar	SI	NO
	REFORMULACION:		

Figura 26: Instrucciones de Validación Cuestionario 2 (Primera Parte)

Teniendo en cuenta que en las instrucciones generales del Cuestionario 2, se incluyen las correspondientes a la Primera Parte y a la Segunda Parte, en esta ocasión (Segunda Parte), tan solo se presenta como ejemplo la primera historia de la parte de este instrumento, ya que en las 14 restantes el proceder es el mismo.

Instrucciones de Validación Cuestionario 2 (Segunda Parte).

Cuestionario de Validación 2 (Segunda Parte).

		Qué creen que harían estos padres		Qué opinan que sería lo correcto	
		Padre	Madre	Padre	Madre
Eva habla con sus padres sobre qué le gustaría ser de mayor y les dice que no piensa estudiar a partir de la enseñanza obligatoria (ESO). Eva piensa que no sirve para nada estudiar; y que, estudie lo que estudie, después tendrá que trabajar de lo que pueda, con un contrato basura.					
Autoritario:	No importa lo que ella piense o diga. Estudiar es su obligación a su edad. Estudiará lo que ellos decidan.				
Sobreprotector:	Nosotros la ayudaremos a estudiar todo lo que pueda, si no, ya le ayudaremos a encontrar un trabajo.				
Integral:	Ahora debe centrarse en sus estudios e intentar aprovecharlos al máximo, sin falsas imágenes del mundo del trabajo.				
Permisivo:	Si no quiere estudiar no sirve de nada obligarla.				
Democrático:	Cuando llegue el momento ya decidiremos lo que nos parezca más adecuado teniendo en cuenta lo que Eva piense.				

VALIDACION: LE PEDIMOS QUE NOS INDIQUE SI REALMENTE ESAS REACCIONES FAMILIARES SE CORRESPONDEN CON LOS ESTILOS FAMILIARES A LOS QUE QUIEREN RESPONDER:

Autoritario:	No importa lo que ella piense o diga. Estudiar es su obligación a su edad. Estudiará lo que ellos decidan.	SI	NO
	REFORMULACION		
Sobreprotector:	Nosotros la ayudaremos a estudiar todo lo que pueda, si no, ya le ayudaremos a encontrar un trabajo.	SI	NO
	REFORMULACION		
Integral:	Ahora debe centrarse en sus estudios e intentar aprovecharlos al máximo, sin falsas imágenes del mundo del trabajo.	SI	NO
	REFORMULACION		
Permisivo:	Si no quiere estudiar no sirve de nada obligarla.	SI	NO
	REFORMULACION		
Democrático:	Cuando llegue el momento ya decidiremos lo que nos parezca más adecuado teniendo en cuenta lo que Eva piense.	SI	NO

Figura 27: Instrucciones de Validación Cuestionario 2 (Segunda Parte)

c) Aplicación del instrumento a Padres: estudio piloto

Para este proceso, tan solo se solicita a los padres que contesten al cuestionario atendiendo a los siguientes aspectos, que una vez contestado deben transmitirnos:

- Tiempo de duración del mismo.
- Si contestan ambos a la vez o por separado.
- Observaciones que consideran interesantes para el estudio.

En esta ocasión no se diseña un instrumento con un formato específico, ya que se considera más importante que los padres estén más atentos en contestar al cuestionario y poder observar estos criterios, que contestar a un registro complementario donde se recoja esta información.

La información se recoge a través de una entrevista individualizada con cada una de ellas coincidiendo con la entrega del cuestionario contestado. Todas las informaciones transmitidas son registradas.

Capítulo 12.

Muestra

12. Muestra

Una vez realizado el proceso de validación lógica del instrumento y habiendo aplicado todas las aportaciones a la versión 0 del instrumento, se procede a la aplicación modificada (versión 1) al grupo que se especifica a continuación, para realizar el estudio métrico del mismo.

Familias: muestra definitiva.

Antes de iniciar el estudio de las diferentes escalas que componen el instrumento EVALEF, se presentan las características del grupo de sujetos que participó en este estudio empírico.

A continuación se presenta el resultado de los ítems evaluados para analizar el contexto que envuelve a la familia.

La aplicación se realiza con una duración de dos años; se inicia en febrero de 2013 y dura hasta finales de 2014.

Los resultados que se han obtenido mediante el análisis descriptivo de los datos recogidos (Anexo 24), se exponen a continuación, no obstante, los análisis descriptivos del resto de la escala se exponen en capítulos posteriores. Los resúmenes de datos se presentan por variables o grupos de variables comunes y para mejor visualización los datos están presentados en gráficos o tablas agrupadas. Los valores de gráficos pueden variar ligeramente de las tablas, debido al ajuste automático de números (redondeo) en el procesador de gráficos (Excel). Las descripciones de los gráficos y las tablas se encuentran debajo de ellas. En los anexos se presentan las tablas de resultados una a una.

Se trata de un estudio de validación basado en las exigencias de Morales (2011) quien establece un número determinado de sujetos necesarios para construir un instrumento de medición tipo test o escala de actitudes. En este caso, se requiere un mínimo de 5 sujetos por ítem inicial. En esta ocasión se trata de analizar empíricamente tan solo la segunda escala, que consta de:

→ *Escala para Familias – IIª Parte*

ESCALA 1. Comportamientos habituales familiares- 20 reactivos.

ESCALA 2. Historias incompletas.

- Pregunta 1- 15 reactivos
- Pregunta 2- 15 reactivos

Por lo tanto, cuenta con un total de 50 ítems, necesitando pues un mínimo de 250 sujetos.

No obstante, como criterio general es preferible tener más sujetos que menos, ya que con más sujetos los resultados pueden ser más estables; en este estudio se registran y analizan un total de 4103 cuestionarios contestados.

El análisis del contexto a nivel social, cultural y económico (*Escala para Familias–Iª Parte*) se considera imprescindible para poder entender muchas situaciones y actuaciones de los padres con los niños, así como para explicar cierto tipo de comportamientos. Además, se pretende ofrecer información de todas aquellas variables que puedan influir en un tipo de EEF u otro, con el fin de que pueda servir de base para posibles estudios e investigaciones futuras. Finalmente, se trata de variables que pueden permitir el desarrollo de estudios diferenciales, las cuales aportarán evidencias de validez específica sobre el adecuado funcionamiento de la escala.

Para comenzar, se describirá la muestra de familias utilizada en el estudio, analizando su procedencia, edad de los padres, nacionalidad...

Tabla 5
Muestra de familias utilizada en el estudio analizando su provincia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alicante	231	5,6	5,6	5,6
	Palencia	3382	82,4	82,4	88,1
	Valencia	490	11,9	11,9	100,0
	Total	4103	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6
 Grupo de participantes de familias utilizada en el estudio analizando la localidad del centro

	Localidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Paterna	159	3,9	3,9	3,9
	Pedreguer, Denia	151	3,7	3,7	7,6
	Jávea	80	1,9	1,9	9,5
	Valencia	95	2,3	2,3	11,8
	Puzol, Valencia	135	3,3	3,3	15,1
	Palencia	1656	40,4	40,4	55,5
	Aguilar de Campoo	160	3,9	3,9	59,4
	Alar del Rey	17	,4	,4	59,8
	Ampudia	19	,5	,5	60,2
	Astudillo	44	1,1	1,1	61,3
	Becerril de Campos	124	3,0	3,0	64,3
	Buenavista de Valdavia	13	,3	,3	64,7
	Carrión de los Condes	61	1,5	1,5	66,1
Válidos	Castrejón de la Peña	2	,0	,0	66,2
	Cervera de Pisuerga	44	1,1	1,1	67,3
	Dueñas	67	1,6	1,6	68,9
	Frómista	39	1,0	1,0	69,9
	Fuentes de Nava	16	,4	,4	70,2
	Guardo	234	5,7	5,7	75,9
	Herrera de Pisuerga	104	2,5	2,5	78,5
	Osorno	38	,9	,9	79,4
	Paredes de Nava	67	1,6	1,6	81,0
	San Salvador de Cantamuda	4	,1	,1	81,1
	Santibáñez de la Peña	39	1,0	1,0	82,1
	Tariego de Cerrato	24	,6	,6	82,7
	Torquemada	62	1,5	1,5	84,2
	Venta de Baños	167	4,1	4,1	88,3
	Villada	39	1,0	1,0	89,2

Localidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Villamuriel de Cerrato	342	8,3	8,3	97,5
L'Eliaana	101	2,5	2,5	100,0
Total	4103	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

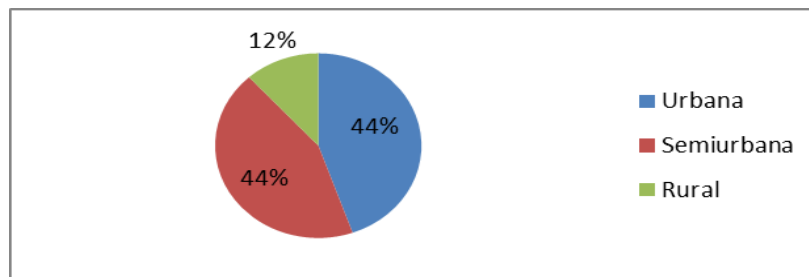


Figura 28: Grupo de participantes de familias utilizada en el estudio analizando el tipo de localidad

Fuente: elaboración propia.

La configuración del grupo de respondientes se articula por criterios de disponibilidad y accesibilidad. De esta forma, en total se han recogido 4.103 cuestionarios en diferentes provincias: Alicante, Palencia y Valencia. Donde más se han conseguido recoger han sido en Palencia (82,4%) gracias a la colaboración del Campus de Palencia de la Universidad de Valladolid y la Diputación Provincial. En Valencia un 11,9 % (Paterna, Valencia, Puzol y La Eliaana) y en Alicante tan solo un 5,6 % (Jávea, Denia y Pedreguer).

El tipo de población se sitúa por igual en urbana y semiurbana (44,6- 43,7%) y la rural participa con menor número (11,7%). El criterio de clasificación utilizado ha sido: Urbano: Palencia-Valencia; Semiurbano: más de 2000 habitantes; Rural: menos de 2000 habitantes.

Tabla 7
Curso del alumno.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	3º Primaria	881	21,5	21,5	21,5
	4º Primaria	894	21,8	21,8	43,3
Válido	5º Primaria	964	23,5	23,5	66,9
	6º Primaria	1207	29,4	29,5	96,3
	1º ESO	151	3,7	3,7	100,0
	Total	4097	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	6	,1		
	Total	4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

El mayor número de padres que contestan tienen a sus hijos cursando 3º Ciclo de Primaria o en 5º y 6º nivel de Primaria (LOMCE) siendo el 53% del total, y en 2º Ciclo de Primaria o en 3º y 4º nivel de Primaria (LOMCE) el 43, 3%.

Los de 1º de la ESO han sido los que tan solo han participado con un 3,7% por los motivos aludidos con anterioridad.

En principio, el análisis se va a realizar agrupando todas las respuestas como un grupo de población con características similares, teniendo todas en común que sus hijos se encuentran escolarizados en centros educativos de Educación Primaria, concretamente cursando cualquier curso entre 3º y 6º de esta etapa educativa. La franja por la cual se diseña el instrumento es para las edades comprendidas entre 8-12 años, edades que coinciden con estos cursos (LOE, LOMCE).

Además, se observa que hay algunos cuestionarios aplicados en la Comunidad Valenciana a padres cuyos hijos tienen más edad. Se ha incluido en este estudio de validación como parte de la muestra total estudios más específicos que analizan la asociación de EEF de padres de alumnos de la ESO con otras variables (Nivel de convivencia en el centro, resultados académicos...). Esto se ha realizado aprovechando para el estudio el interés de alumnas que para llevar a cabo su TFG (Trabajo Final de Grado) que solicitaron al Grupo de Investigación el poder aplicar estos cuestionarios a

padres de alumnos de la etapa de la ESO y realizar unos estudios que asociaran los EEF y otras variables como rendimiento académico y absentismo escolar, situaciones reales y preocupantes que se están observando en la sociedad actual y que suscitan gran interés en cuanto a buscar soluciones de intervención desde los ámbitos de la Pedagogía y de la Educación Social. Esto va a permitir de forma complementaria, analizar el funcionamiento de la escala para adolescentes de estas edades.

Tabla 8

Grupo de participantes de familias utilizada en el estudio analizando el tipo de centro.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Publico	2873	70,0	70,0
	Concertado	1076	26,2	96,2
	Privado	154	3,8	100,0
	Total	4103	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los padres que han contestado el cuestionario llevan a sus hijos a un colegio público (70%). El resto se concentra principalmente en padres que llevan a sus hijos a un colegio concertado (26,2%) y es un grupo reducido de padres que contestan y llevan a sus hijos a un colegio privado (3,8%).

Debido a la intervención en la Provincia de Palencia desde la Dirección Provincial de Palencia, ha resultado más fácil acceder a todos los centros nombrados anteriormente públicos, privados y concertados. En cambio, en Valencia la participación en los centros ha estado condicionada por diversos factores como: familiaridad por parte de algún miembro del grupo, por sentido de la responsabilidad y colaboración con estudios asociados a Proyectos I+D, por las repercusiones sociales...

Además de ser un instrumento destinado para las edades de Educación Primaria, siempre se ha considerado que los padres de niños con estas edades presenten una actitud de colaboración más positiva que los padres de niños que se encuentren cursando la ESO. También se debe destacar que las funciones de los tutores en Educación Primaria suelen facilitar el recordar a los niños que deben insistir en los padres para que respondan y devuelvan el cuestionario al centro en el tiempo estimado.

También se contempla que estos padres son más receptivos a cuestiones relacionadas con el asesoramiento sobre temas relacionados con los EEF por la proximidad de sus hijos a la etapa de la adolescencia, ante la cual los padres suelen demostrar sensación de inseguridad y angustia.

Podemos asumir que en la mayoría de las ocasiones el número de cuestionarios recogidos ha estado asociado a la influencia del Equipo Directivo en los padres. En aquellos centros donde el Equipo Directivo tiene poder de liderazgo, porque se lo ha ganado socialmente, ha sido más fácil recogerlos en el plazo previsto y con una cantidad considerable.

Tabla 9
Edad del niño o de la niña. [A01]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	8	695	16,9	17,0	17,0
	9	844	20,6	20,7	37,7
	10	944	23,0	23,1	60,9
	11	1106	27,0	27,1	88,0
Válido	12	392	9,6	9,6	97,6
	13	81	2,0	2,0	99,6
	14	13	,3	,3	99,9
	15	2	,0	,0	100,0
	17	1	,0	,0	100,0
	Total	4078	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	25	,6		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

La mayor parte de los padres han contestado el cuestionario pensando en sus hijos/as de 11 años (27,1%) y 10 años (20,7%), siendo los siguientes en frecuencia los de 9 (20,6%). No obstante, también contestan padres respecto a hijos con edades superiores por los motivos justificados con anterioridad.

Tabla 10
Número de hermanos del niño/a. [A02]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	0	668	16,3	16,9	16,9
	1	1816	44,3	46,0	62,9
	2	1156	28,2	29,3	92,2
	3	219	5,3	5,5	97,7
	4	64	1,6	1,6	99,4
Válidos	5	18	,4	,5	99,8
	6	1	,0	,0	99,8
	8	1	,0	,0	99,9
	11	3	,1	,1	99,9
	12	2	,0	,1	100,0
	Total	3948	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	155	3,8		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

El número de hermanos oscila entre ser hijo único, uno a 12, pero como se puede observar el número de hermanos con mayor frecuencia es de uno, por lo tanto estamos ante padres con dos hijos (44, 3 %), siguiéndole aquellos padres de hijos únicos (16,3 %). Es progresiva la disminución del número de hijos. Tan solo un 0,2 % de los padres tienen de 6 a 12 hijos.

Tabla 11
Lugar que ocupa entre ellos (1^o, 2^o,...etc.) [A03]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	0	90	2,2	2,5	2,5
	1	1763	43,0	48,5	51,0
	2	1434	35,0	39,5	90,5
	3	275	6,7	7,6	98,1
	4	49	1,2	1,3	99,4
Válidos	5	8	,2	,2	99,6
	6	8	,2	,2	99,9
	7	1	,0	,0	99,9
	11	2	,0	,1	99,9
	12	2	,0	,1	100,0
	Total	3632	88,5	100,0	
Perdidos	Sistema	471	11,5		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Como se comprueba la mayoría tienen hijos únicos, dos o tres hijos, por lo tanto, se observa que los padres que han contestado son padres de hijos que ocupan el 1^o o 2^o lugar en gran número de las ocasiones (43 y 35%).

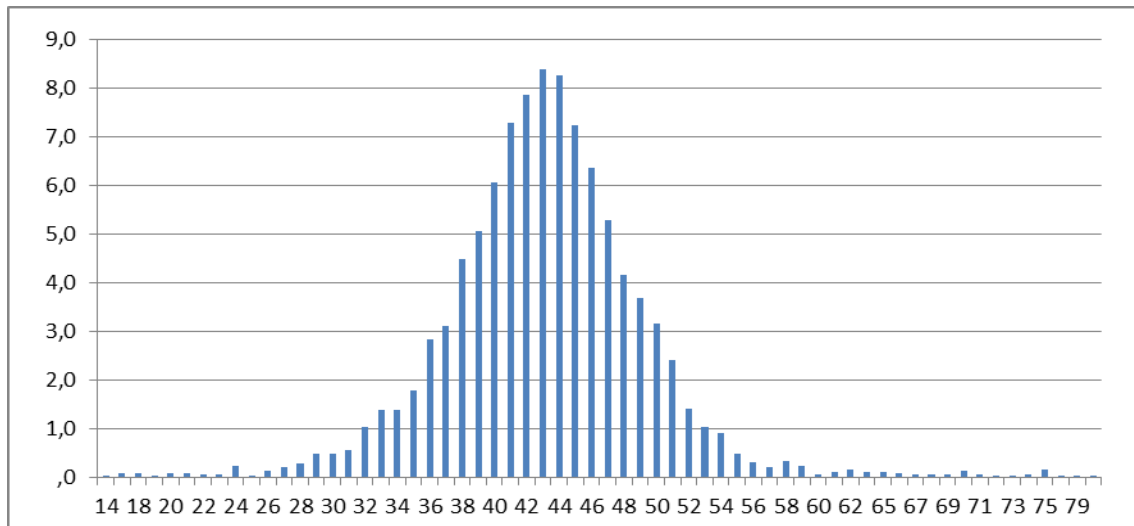


Figura 29: Edad del adulto (padre, tutor legal, etc.) [A07] en porcentajes

Fuente: elaboración propia.

La edad del adulto responsable, respondiente al cuestionario, oscila entre los 14 y 79 años de edad, ya que como se puede comprobar a continuación no siempre son los padres los que han contestado al cuestionario; en ocasiones lo han hecho otros miembros de la familia como abuelos, hermanos mayores... No obstante, los valores medios son los que integran la mayor parte del grupo, situándose el 50% de la muestra de adultos que han contestado y entregado los cuestionarios entre los 40 y 46 años de edad. La edad media es de 43,1 años.

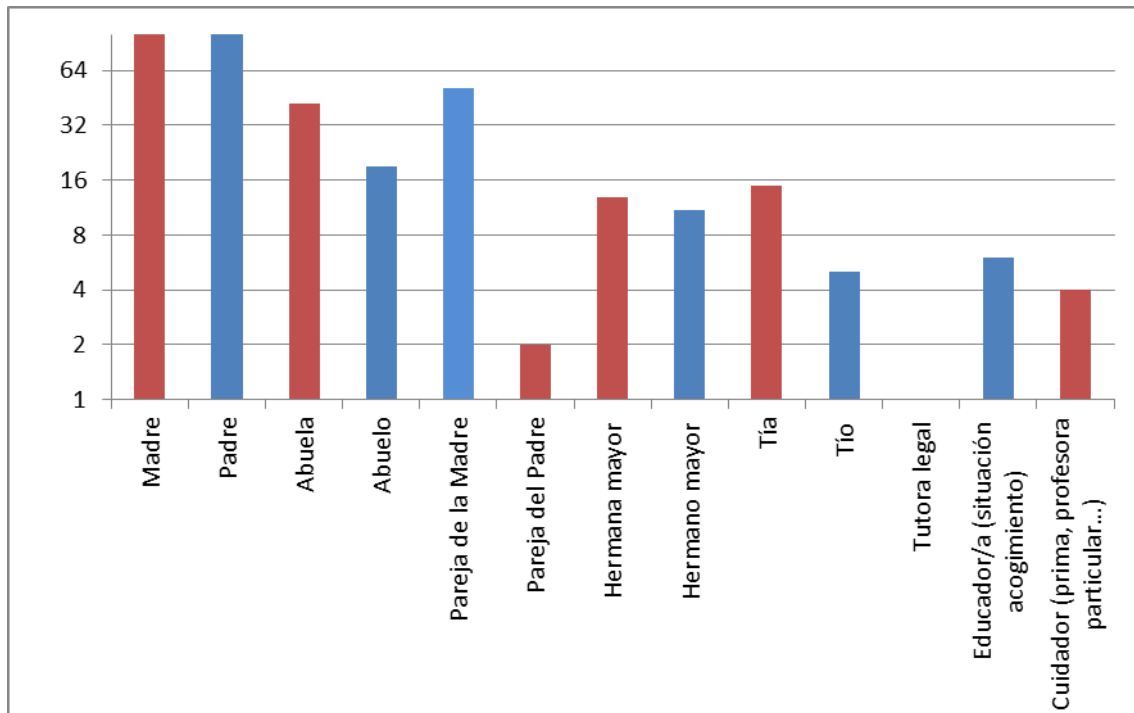


Figura 30: Relación con el niño/ la niña (madre, padre, abuela, etc.) [A08] y Relación con el niño/ la niña - en el caso de no ser ninguna de las anteriores, describir.

Fuente: elaboración propia.

Los participantes son en gran medida los progenitores (madres en un 53% y padres en un 42%), no obstante se observa que otras personas del entorno familiar contestan al cuestionario entendiéndose que se sienten responsables de su educación y cuidado, como son los hermanos mayores, abuelos, tíos...y en aquellas familias reestructuradas, también han participado las nuevas parejas del padre o de la madre.

En todas las categorías, las mujeres contestan en mayor proporción que los hombres (las abuelas más que los abuelos, las tías más que los tíos...), aunque hay que decir que la escasa diferencia entre estas proporciones muestra que la implicación de los varones en la educación de los menores va incrementándose con el desarrollo de la sociedad.

Tabla 12
Procedencia [A09]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	España	3723	90,7	92,3	92,3
	Europa UE	118	2,9	2,9	95,2
	Europa: resto	9	,2	,2	95,4
	África: norte	36	,9	,9	96,3
	África: resto	10	,2	,2	96,6
Válidos	América del Norte	3	,1	,1	96,7
	América Central	25	,6	,6	97,3
	América del Sur	100	2,4	2,5	99,8
	Asia	4	,1	,1	99,9
	No consta país	6	,1	,1	100,0
	Total	4034	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	69	1,7		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

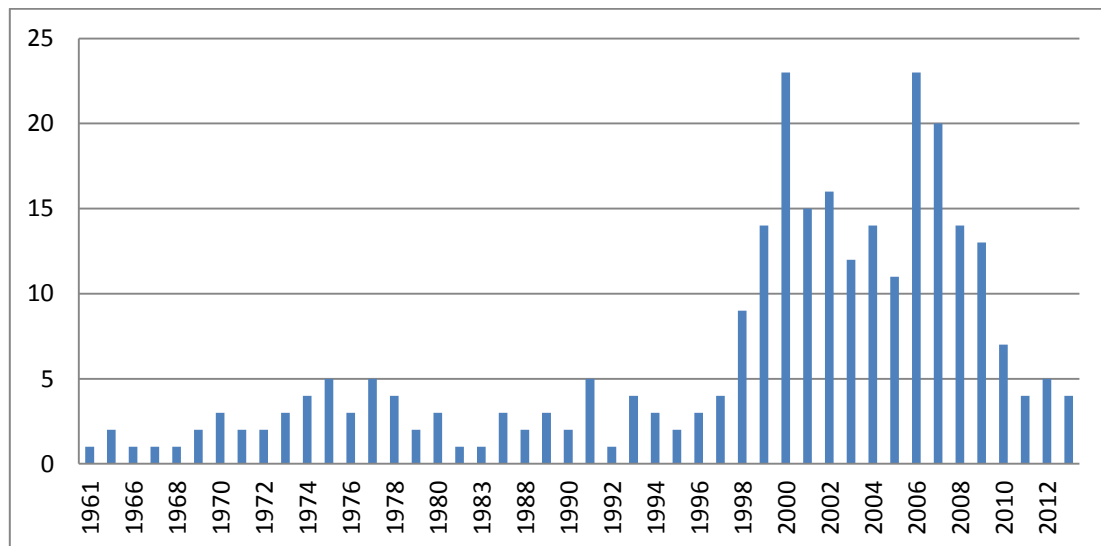


Figura 31: ¿Desde qué año vive aquí? [A10]

Fuente: elaboración propia.

Los participantes son principalmente españoles (90,7%), y el resto mayoritariamente queda distribuido entre Europa (2,9%) y América Central y del Sur (3 %).

Aunque algunas de las personas extranjeras que han contestado el cuestionario llegaron en los 60, la mayor parte de ellos se sitúan en el Estado español desde 1998 hasta el 2010, coincidiendo con la época de mayor esplendor económico. A la vez, se observa un descenso inmigrantes que llegaron a nuestro país después del 2010 coincidiendo con el inicio del periodo de la crisis económica de España.

Tabla 13
¿Quiénes viven en el domicilio familiar? [A11]

Quien vive en el domicilio familiar	Frecuencia
Familia nuclear (Madre+ padre+ hijo/os)	3352
Familia nuclear más otros miembros de la familia extensa (Madre+ padre+ hijo/os +abuela, tíos...)	149
Monoparental (madre o padre+ hijo/os).	248
Monoparental más otros miembros de la familia extensa. (Madre o padre+ hijo/os +abuela, tíos...)	102
Reconstituida (madre o pareja del padre, padre o pareja de la madre + hijo/os)	119
Reconstituida más otros miembros de la familia extensa (madre o pareja del padre, padre o pareja de la madre + hijo/os, abuela, tías...)	18
Abuelos y nietos	1
Abuelos, nieto/a y otros miembros de la familia extensa (tías, cuidadoras...)	21
Custodia compartida	3
Perdidos	90
Total	4103

Fuente: elaboración propia.

Este ítem ha sido el más difícil de codificar, ya que en el diseño de la escala se contemplaron varias posibilidades y finalmente se dejó la pregunta abierta con la intención de ser lo más respetuosos posible con la heterogeneidad con las familias actuales.

Poco a poco se han ido analizando los resultados y observando con sus respuestas el tipo de reagrupación posible que representara las respuestas otorgadas, dando como resultado esta tabla.

Se observa que la mayoría de familias sigue siendo de estructura nuclear. No obstante, proliferan las situaciones en las que en los hogares conviven otros miembros de la familia extensa (tíos, abuelos...). A nivel de estudio sobre los EEF se considera un

ítem importante ya que la participación en la educación directa proveniente del día a día en el hogar no estará influida solamente por los padres, viéndose también afectada de forma directa o indirecta por los otros miembros que conviven con ellos (tíos, abuelos...)

La posible justificación de la presencia en los hogares de miembros de la familia no pertenecientes al núcleo principal, puede ser debido a la situación económica comentada con anterioridad que ha provocado en algunos hogares la reagrupación de miembros que inicialmente vivían en lugares diferentes con la finalidad de ahorrar en gastos y aprovechar el máximo de recursos como grupo.

Además, debemos tener en cuenta que cada vez aumentan las separaciones y las nuevas parejas, como se ha señalado en el capítulo anterior (IPFE, 2016) y esto también se ve reflejado en las características de las familias que han contestado al cuestionario.

Tabla 14
Máximo nivel de estudios realizado [A12]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin estudios	46	1,1	1,1	1,1
	Primaria sin terminar	209	5,1	5,2	6,3
	Primaria terminada	423	10,3	10,5	16,8
	Secundaria sin terminar	173	4,2	4,3	21,1
	Secundaria terminada	339	8,3	8,4	29,4
	Formación Profesional sin terminar	300	7,3	7,4	36,9
	Formación Profesional terminada	691	16,8	17,1	54,0
	Bachillerato sin terminar	191	4,7	4,7	58,7
	Bachillerato terminado	434	10,6	10,7	69,4
	Universidad sin terminar	209	5,1	5,2	74,6
	Universidad terminada	1027	25,0	25,4	100,0
	Total	4042	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	61	1,5		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 15
¿Cuál es su situación laboral actualmente? [A13]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En activo	3275	79,8	81,9	81,9
	Desempleado	607	14,8	15,2	97,1
	Pensionista	115	2,8	2,9	100,0
	Total	3997	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	106	2,6		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Nos encontramos ante una muestra que en un 25,4% ha terminado la universidad, frente a un 1,1% que no ha terminado los estudios de Educación Primaria. De hecho, se observa que el 79,8% se encuentran en activo junto con el 2,8 % de personas que no lo

están por encontrarse en situación de jubilación. Tan solo un 14,8% está en situación de desempleo, frente a los datos oficiales en el momento de hacer la aplicación al cuestionario que rondan el 25% para el Estado.

Por lo tanto, se supone que los individuos que han contestado la escala son personas formadas académicamente y activas laboralmente. Esto vuelve a poner de manifiesto que las familias que viven una situación de mayor dificultad (económica, cultural o social) quedan fuera de este tipo de estudios y en muchos casos de las intervenciones que se derivan de ellos, siendo probablemente ellos quienes más necesidad de atención requieren de este tipo de análisis, al ser un colectivo vulnerable, pero incluirlos –por desgracia- no dependía de nuestras posibilidades.

Aunque el cuestionario fue entregado a todas las familias de las aulas incluidas en el estudio, las familias con mayor dificultad (comprensión, tiempo...) no lo contestaron. Por lo tanto, además de su interés o implicación en la escolarización de sus hijos, es necesario también revisar el instrumento en términos de accesibilidad para posibles sujetos o padres de familia con dificultades diversas. Se aprovecha para contar la experiencia vivida en un centro de la Comunidad Valenciana (La Coma) en el que la persona encargada de entregar los cuestionarios además de repartirlos, trabajó durante dos sesiones de 1 hora cada una con las madres leyéndoles el cuestionario para que lo pudieran contestar.

Complementariamente, se puede señalar que en las entrevistas que acompañan el proceso de entrega y recogida de los cuestionarios, el personal docente señalaba esta dificultad; en algunas ocasiones indicaba que había ayudado a las familias (leyendo el cuestionario de forma individual y ayudándoles a cumplimentarlo).

Tabla 16
Profesión actual [A14]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Trabaja únicamente atendiendo el trabajo de casa	958	23,3	26,4	26,4
	Empresa propia	54	1,3	1,5	27,8
	Autónomo	535	13,0	14,7	42,6
	Por cuenta ajena	1561	38,0	43,0	85,5
	Funcionario/a	526	12,8	14,5	100,0
	Total	3634	88,6	100,0	
Perdidos	Sistema	469	11,4		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

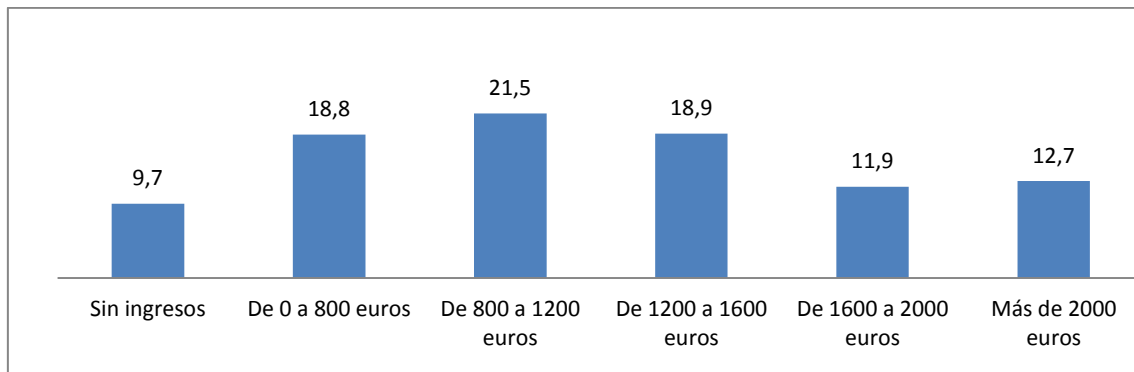


Figura 32: El nivel de ingresos netos, personal, aproximadamente al mes [A17]

Fuente: elaboración propia.

La profesión actual más frecuente entre los padres que han contestado es la situación de trabajador/a por cuenta ajena en un 43 %, siguiéndole los que trabajan únicamente atendiendo el trabajo de la casa (26,4 %), los autónomos (14,7%) y funcionarios (14,5%).

En la muestra de estudio hay adultos de todas las categorías de ingresos planteados en la escala, incluyendo un 9,7% que se encuentran en una situación sin ingresos.

Se comprueba que no coincide la población que no tiene ingresos (9,7%) con la que trabaja atendiendo únicamente al hogar (26,4%), pudiéndose justificar que el 16% de diferencia corresponda a los abuelos o hermanos que por edad se encuentre en situación

de jubilación o de búsqueda del primer empleo, además de dificultad a la hora de responder por poderse encontrar en alguna situación no presentada como opción de respuesta en la escala.

A continuación, se va exponen cuatro tablas relacionadas con el tipo de vivienda en la que viven para su posterior análisis y comentario.

Tabla 17
La vivienda en la que vive es de su propiedad [A18]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	No	360	8,8	9,6	9,6
Válidos	Si	3383	82,5	90,4	100,0
	Total	3743	91,2	100,0	
Perdidos	Sistema	360	8,8		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18
La vivienda en la que vive es alquilada [A19]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	No	1100	26,8	71,4	71,4
Válidos	Si	440	10,7	28,6	100,0
	Total	1540	37,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2563	62,5		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 19
La vivienda en la que vive es compartida [A20]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	No	1223	29,8	89,6	89,6
Válidos	Si	142	3,5	10,4	100,0
	Total	1365	33,3	100,0	
Perdidos	Sistema	2738	66,7		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 20
La vivienda en la que viven es... [A21]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Piso	2194	53,5	57,8	57,8
	Apartamento	53	1,3	1,4	59,2
Válidos	Adosado	551	13,4	14,5	73,7
	Chalet	343	8,4	9,0	82,8
	Casa de pueblo	654	15,9	17,2	100,0
	Total	3795	92,5	100,0	
Perdidos	Sistema	308	7,5		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Se observa que el 90,4 % viven en casas en régimen de propiedad y a continuación se analizarán las diversas alternativas. No obstante, teniendo en cuenta los hallazgos encontrados anteriormente, todos los datos perdidos, se pueden deber a que viven en viviendas de otros familiares, así como a la reticencia manifiesta en algunos casos por contestar a este tipo de preguntas.

Una cuarta parte de los miembros han contestado que viven alquilados.

Más de la mitad de la muestra vive en un piso (57,8%) y el resto se distribuye en un 25% en casas con terreno propio (adosado en un 14% y chalet en un 9%) y en casas de pueblo en un 17% de las familias encuestadas.

Tan solo es una minoría la que vive en apartamentos (1,4%).

Tabla 21
¿Tiene segunda vivienda? [A21]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	No	2582	62,9	75,0	75,0
Válidos	Si	861	21,0	25,0	100,0
	Total	3443	83,9	100,0	
Perdidos	Sistema	660	16,1		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 22
La segunda vivienda ¿Es de su propiedad? [A22]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	No	668	16,3	44,7	44,7
Válidos	Si	825	20,1	55,3	100,0
	Total	1493	36,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2610	63,6		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 23.
La segunda vivienda ¿Es alquilada? [A23]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	No	873	21,3	95,6	95,6
Válidos	Si	40	1,0	4,4	100,0
	Total	913	22,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3190	77,7		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Tan solo el 25% (861) de los encuestados dice poseer una segunda vivienda y de éstos, 825 dicen que esa vivienda es en propiedad y el resto que es alquilada (40).

Tabla 24
La segunda vivienda es... [A24]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Piso	367	8,9	52,7	52,7
	Apartamento	127	3,1	18,2	70,9
	Adosado	48	1,2	6,9	77,8
	Chalet	109	2,7	15,6	93,4
	Casa de pueblo	46	1,1	6,6	100,0
	Total	697	17,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3406	83,0		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

El tipo de segunda vivienda es preferentemente un piso (52,7%), continuando por apartamento (18,2) o chalet (15,6%).

Tabla 25
¿Cuántos ordenadores que estén funcionando tienen en casa? [A25]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1493	36,4	44,2	44,2
	2	1303	31,8	38,6	82,8
	3	484	11,8	14,3	97,1
	4	81	2,0	2,4	99,5
	5	12	,3	,4	99,9
	6	2	,0	,1	99,9
	7	2	,0	,1	100,0
	8	1	,0	,0	100,0
	Total	3378	82,3	100,0	
Perdidos	Sistema	725	17,7		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 26
¿Tienen conexión a Internet? [A26]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	No	457	11,1	11,3	11,3
Válidos	Si	3579	87,2	88,7	100,0
	Total	4036	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	67	1,6		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los hogares tienen en funcionamiento uno (44,2%), dos (38,6%) incluso tres (14,3%) ordenadores. No obstante, también hay familias con 4 y hasta 8 ordenadores. Hay un total de 725 de casos perdidos, eso es un 17,7% del grupo, considerándose hogares en los que pueden darse en ellos las siguientes circunstancias: que tengan ordenadores pero no estén en funcionamiento porque se han estropeado, que no poseen ningún ordenador y que usan otro tipo de dispositivo, o que realmente no lo tienen.

El 88,7% contesta que tiene conexión a internet, dato que estaría confirmando que algunos de los que han contestado utilizan los móviles y otro tipo de dispositivos para navegar por la red, pero pueden no tener ordenador en casa.

Tabla 27
¿Tiene aire acondicionado en casa? [A27]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	No	3112	75,8	82,1	82,1
Válidos	Si	678	16,5	17,9	100,0
	Total	3790	92,4	100,0	
Perdidos	Sistema	313	7,6		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 28
¿Tiene lavavajillas en casa? [A28]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	No	1124	27,4	28,3	28,3
Válidos	Si	2849	69,4	71,7	100,0
	Total	3973	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	130	3,2		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Se observa que tan solo un 17,9% de la población posee aire acondicionado en casa. Si continuamos con un análisis de la respuesta, se observa que hay una gran diferencia a nivel climatológico entre Palencia y Valencia, por lo tanto, es evidente que en Palencia no tienen la necesidad de tenerlo. Resultado diferente se obtendría si se preguntara sobre sistemas de calefacción.

En cambio, dos tercios de la muestra encuestada reconoce tener lavavajillas en casa

Tabla 29
¿Hay libros en su casa además de los que el niño/ la niña tiene para el colegio? [A29]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	No	84	2,0	2,1	2,1
Válidos	Si	3979	97,0	97,9	100,0
	Total	4063	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	40	1,0		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 30
 ¿Cuántos libros hay en casa aproximadamente? [A30]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 1 a 50	1345	32,8	34,7	34,7
	De 51 a 100	1083	26,4	27,9	62,6
	Más de 100	1451	35,4	37,4	100,0
	Total	3879	94,5	100,0	
Perdidos	Sistema	224	5,5		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 31
 ¿El niño/ la niña tiene libros en su habitación además de los del colegio? [A31]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	180	4,4	4,4	4,4
	Si	3876	94,5	95,6	100,0
	Total	4056	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	47	1,1		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Un 97% de la muestra posee en su casa libros que no son de obligada lectura para la escuela y que son libros que supuestamente están en el hogar por decisión de ocio o cultural.

En cuanto a la cantidad de libros que hay en las casas, la distribución es bastante similar entre todas las alternativas de respuesta, aunque el grueso del grupo se sitúa en más de 100 libros. No obstante, hay un número total de 224 respuestas perdidas que pueden considerarse que no han sabido contestar.

Las familias dicen que casi la totalidad de los niños (95,6%) tienen en su habitación libros que no son del colegio.

Es evidente, que si esta situación es real, estamos ante una muestra de niños con una posibilidad de acceder a la lectura muy grande y muy recomendable para su nivel cognitivo y emocional.

Tabla 32

Entre semana, ¿dónde come el niño / la niña habitualmente? [B01]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	En el comedor del colegio	989	24,1	24,4	24,4
	En casa	2807	68,4	69,2	93,5
Válidos	En casa de algún familiar	237	5,8	5,8	99,4
	Otros	26	,6	,6	100,0
	Total	4059	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	44	1,1		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Respecto a hábitos como comer entre semana, los padres en su mayoría responden que el niño/la niña lo hace en casa (69,2%), en el comedor escolar se queda a comer un 24,2% de niños y niñas, un 5,8% lo hace en casa de algún familiar o en otro lugar.

Una vez analizadas algunas características del hogar y de los miembros que en él habitan, se procede a preguntar a los padres aspectos básicos sobre la educación en general de sus hijos, principalmente en aspectos relacionados con la responsabilidad.

Tabla 33

Teniendo en cuenta sus circunstancias actuales, ¿Quién cree Usted que tiene, fundamentalmente, la responsabilidad de la educación del niño/ la niña? [B03]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	La familia	1658	40,4	41,1	41,1
	El Centro Escolar	23	,6	,6	41,7
Válidos	Es una responsabilidad compartida por igual entre la familia y el Centro Escolar	2335	56,9	57,9	99,5
	Es responsabilidad del niño/ de la niña	11	,3	,3	99,8
	Otros	8	,2	,2	100,0
	Total	4035	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	68	1,7		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 34

¿Con qué frecuencia suele hablar de las cosas del colegio con el niño/ con la niña? [B07]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Nunca	28	,7	,7	,7
	Algunas veces	530	12,9	13,1	13,8
Válidos	Bastantes veces	1140	27,8	28,1	41,8
	Muchas veces	2360	57,5	58,2	100,0
	Total	4058	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	45	1,1		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Los que responden al cuestionario, mayoritariamente consideran que fundamentalmente la educación del niño/a recae de forma compartida entre la familia y el colegio (57,9%) y el resto entienden que es la familia quien debe ocuparse principalmente (40%). Por lo tanto, estamos ante un grupo que tienen en cuenta al Centro educativo como elemento esencial en la educación de sus hijos/as.

Se observa pues, que un 58,2% tiene por costumbre reunirse muchas veces o acudir al Colegio para hablar sobre temas relacionados con sus hijos.

Además, el 57,5% son padres que contestan diciendo que hablan con sus hijos sobre los temas del Colegio y son muy escasos aquellos que no lo hacen (0,7%).

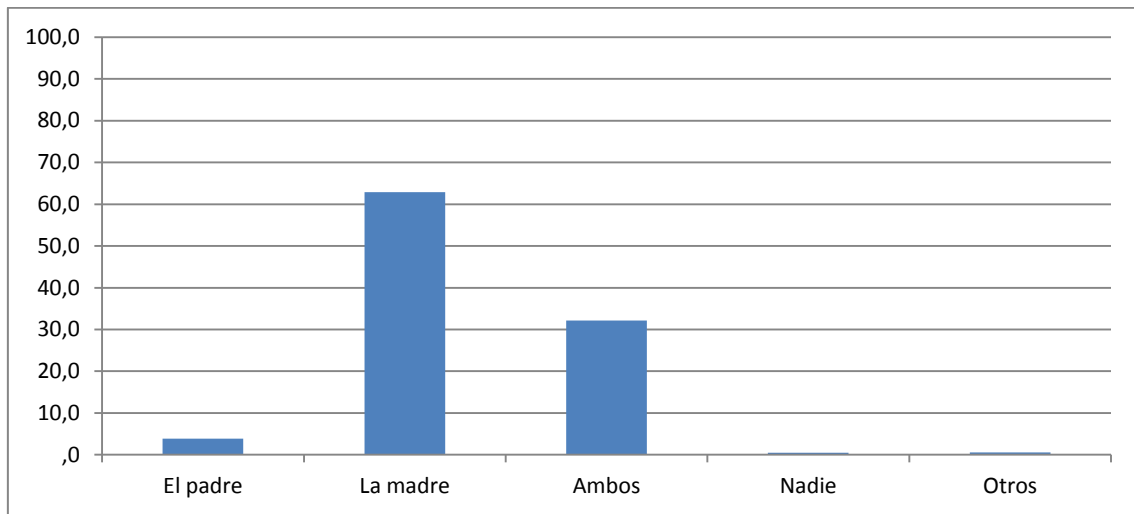


Figura 33: ¿Quién realiza habitualmente el seguimiento de las tareas del colegio del niño/ de la niña? [B08]

Fuente: elaboración propia.

Por suerte, nos encontramos ante niños que se deben sentir acompañados en el aspecto académico en cuanto a la realización de tareas escolares en el hogar ya que los que contestan al cuestionario reconocen que el niño en el 98% de los casos está guiado por alguien. La madre es quien preferentemente se encarga (62,9%) o la madre junto con el padre (32%), frente al padre en solitario que tan solo lo hace en un 4% de los casos. Volviendo a aspectos señalados con anterioridad, estamos ante una muestra donde la mujer sigue siendo la que realiza la mayor parte de tareas relacionadas con la crianza de los hijos, aunque cada vez más se nota la presencia del hombre en estas funciones.

Tabla 35

¿Hasta qué nivel le gustaría como mínimo que estudie el niño/ la niña? Espera que al menos curse... [B09]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Educación Secundaria Obligatoria	131	3,2	3,3	3,3
	Bachiller	213	5,2	5,3	8,6
	Formación Profesional	217	5,3	5,4	14,1
Válidos	Estudios universitarios	2676	65,2	67,1	81,2
	Lo decidirá él/ ella	532	13,0	13,3	94,5
	No lo he pensado todavía	218	5,3	5,5	100,0
	Total	3987	97,2	100,0	
Perdidos	Sistema	116	2,8		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Las expectativas que los padres que han contestado tienen sobre sus hijos en relación a los estudios son mayoritariamente que terminen estudios universitarios (67,1%) y un porcentaje mínimo se conforma o entiende que su hijo debe concluir con un nivel de ESO (3,3%). Lo mismo ocurre con aquellos padres cuyas expectativas son que al menos cursen Bachiller (5,3%) o Formación Profesional (5,4%). Se debe tener presente que todos los niños/as no tienen la misma capacidad y todas las familias no tienen las mismas prioridades, con lo que los padres han de ser realistas con sus expectativas de futuro.

No obstante, hay un 5,5% de los padres o tutores legales que aún no han pensado ni se han planteado el futuro académico de sus hijos, probablemente porque aún consideran que están en una edad muy temprana o porque consideran que hay que ir adaptándose a las circunstancias.

Tabla 36

¿Está Usted satisfecho/a con los resultados de estudios del niño/ la niña? [B10]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Nada satisfecho	144	3,5	3,6	3,6
	Algo satisfecho	617	15,0	15,3	18,9
Válidos	Bastante satisfecho	1741	42,4	43,2	62,0
	Muy satisfecho	1531	37,3	38,0	100,0
	Total	4033	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	70	1,7		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Para terminar esta parte del cuestionario, se observan dos cuestiones importantes en relación a la situación académica y de rendimiento; el 80% de los padres se sitúan en un nivel de satisfacción entre bastante y muy satisfecho. Tan solo un 15% se muestra algo satisfecho y un 3,5% nada satisfecho

Tabla 37

¿Está Usted satisfecho/a con el tiempo que le dedica al niño/ la niña? [B11]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Nada satisfecho	197	4,8	4,9	4,9
	Algo satisfecho	803	19,6	19,9	24,7
Válidos	Bastante satisfecho	1837	44,8	45,4	70,2
	Muy satisfecho	1206	29,4	29,8	100,0
	Total	4043	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	60	1,5		
Total		4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

El 75% de los padres que contestan al escala se muestran entre bastante y muy satisfechos con el tiempo que le dedican a sus hijos, frente a un 5% que no se encuentran nada satisfechos y un 19,6% que tan solo demuestran estar algo satisfechos. Se debe considerar que la satisfacción en relación al tiempo es un aspecto muy subjetivo

que quizás no tiene que ver con la cantidad, sino con la calidad e intensidad de los momentos compartidos.

Teniendo en cuenta los resultados de estos dos últimos ítems, podría ser motivo de un futuro análisis el observar que si los padres que se sienten muy satisfechos con el resultado de sus hijos (38%) coinciden con los padres que se sienten muy satisfechos con el tiempo que les dedican (29%).

Para concluir el capítulo e intentando realizar un perfil general de la muestra, es decir, de aquellas personas que han contestado el cuestionario, parece que se trata de una persona que dedica tiempo al cuidado del niño que generalmente es mujer y que manifiesta a nivel familiar interés por el tema académico de los hijos; acompañándolos en los estudios, en las tareas escolares, acudiendo a las entrevistas...

A nivel de adquisición de recursos materiales que aporten nivel cultural, son familias que poseen recursos tecnológicos y generalmente están conectados a internet, además de tener una cantidad de libros de consulta o de ocios bastante considerable.

Económicamente, la mayoría está en activo y supera en ingresos los 600 euros.

En cuanto a formación académica de los padres o quienes responden al cuestionario, nos encontramos ante una muestra con bastante nivel cultural ya que una gran parte han terminado los estudios universitarios.

Aunque este es el perfil general, hay que señalar que en las distintas cuestiones hay suficiente variabilidad, lo cual, en general, permitirá posteriormente hacer estudios de validación vinculados a análisis diferenciales específicos.

Con todo, dado que el 70% de los cuestionarios se recogen en Centros Públicos, el perfil identificado justifica, como se ha señalado anteriormente, que las familias con mayor dificultad económica y sociocultural presentes también en los Centros Públicos Concertados, han quedado fuera del estudio, pese al esfuerzo realizado y al apoyo de los Equipos Directivos. Es una evidencia de que la característica del cuestionario de la forma de aplicación ya que generalmente para contestar en casa, como señalábamos con

anterioridad no atiende adecuadamente a las características de las familias con mayor dificultad.

Posiblemente, para acceder a las familias pertenecientes a colectivos más vulnerables, el procedimiento de recogida de información más adecuado sería poder haberse citándoles en el centro escolar, y en el caso de no asistir a un proceso de entrevista (en el que el cuestionario de hubiera podido utilizar como guía de entrevista estructurada) ir personalmente a su casa para intentar realizarla in situ si ellos estaban dispuestos a ello.

Este procedimiento podría, en todo caso, ser utilizado ya en el uso cotidiano por parte de los psicopedagogos, si lo entienden necesario y posible para el establecimiento de un diagnóstico individual.

Por último, tan sólo señalar que, como se habrá podido observar, la mayor parte de los ítems tienen un escaso número de casos perdidos (preguntas sin respuesta). No obstante, también se observan otros que tienen ya niveles de casos perdidos elevados. Pese a ello, considerando la cantidad de familias a las que se ha podido acceder, hemos preferido no realizar ningún tipo de imputación de datos, con el fin de mantener la realidad directa de las respuestas emitidas.

B.2. Estudio de validación empírico.

Capítulo 13.

Depuración del instrumento. Del borrador 0
al borrador 1

13. Depuración del instrumento. Del Borrador 0 al Borrador 1.

El producto del estudio de validación lógica es el Borrador 1. A él se llega a partir del análisis de todas las aportaciones del Borrador 0 realizadas en este proceso de validación lógica.

A lo largo de este capítulo se intenta plasmar y evidenciar todos los cambios realizados a lo largo del proceso de validación (Borrador 0- Borrador 1 de EVALEF), teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por los jueces expertos (a través del cuestionario de validación y de las diferentes reuniones) y las familias.

A modo de síntesis, a continuación se encuentra el cuadro 27 con la siguiente información: partes del instrumento, páginas en las que se encuentra cada parte en cada uno de los Borradores y la recopilación de los diferentes momentos de reunión y documentos recopilados en las sesiones de trabajo durante el proceso de validación. Todo el contenido y recursos gráficos de estos momentos se encuentran recopilados en el documento adjunto (Aenxo 23) al cual se irá haciendo referencia en varias ocasiones a lo largo del capítulo.

Cuadro 27

Recopilación de aportaciones de jueces en cada una de las partes del instrumento.

PARTES DEL INSTRUMENTO	BORRADOR		Recopilación de aportaciones de jueces
	0	1	
			Grupo de expertos de la Universidad de Valencia. <ul style="list-style-type: none"> • Transcripción de la reunión. • Resumen de todas las aportaciones escritas, por preguntas e identificados a los jueces por números.
I ^a Parte. Análisis de la variable contexto.	De la página 1 a la 5.	De la página 1 a al 6.	<p>Aportaciones grupo Gem-Educo en varias reuniones a través de imágenes de las aportaciones realizadas por escrito sobre el Borrador 0.</p> <p>Aportaciones del grupo de Palencia en un documento de texto con todos los comentarios y aportaciones.</p> <p>Aportaciones del grupo piloto de las familias.</p> <p>Aportaciones del grupo Gem-Educo para identificar la edad de aplicación del escala.</p>

PARTES DEL INSTRUMENTO	BORRADOR		Recopilación de aportaciones de jueces
	0	1	
			Grupo de expertos de la Universidad de Valencia.
IIª Parte ESCALA 1. Comportamientos habituales familiares.	Instrucciones IIª Parte página 6, ítems página 7.	Instrucciones IIª Parte página 7, ítems página 8.	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción de la reunión. • Resumen de todas las aportaciones escritas, por preguntas e identificados a los jueces por números. <p>Aportaciones grupo Gem-Educo en varias reuniones a través de imágenes de las aportaciones realizadas por escrito sobre el Borrador 0.</p>
			Aportaciones grupo piloto de las familias.
IIª Parte ESCALA 2. Historias incompletas.	De la página 8 a la 12.	De la página 9 a la 16.	<p>Aportaciones del grupo GEM-Educo para identificar la edad de aplicación del escala.</p> <p>Aportaciones grupo Gem-Educo en varias reuniones a través de imágenes de las aportaciones realizadas por escrito sobre el Borrador 0.</p> <p>Aportaciones del grupo piloto de las familias.</p> <p>Aportaciones del grupo Gem-Educo para identificar la edad de aplicación de la escala.</p>

Fuente: elaboración propia.

Se observa que en todas las partes ha habido una intervención constante y permanente del Grupo Gem-Educo y que los demás grupos se han centrado en dos partes preferentemente.

- El grupo de Valencia, ha trabajado principalmente en el la Primera parte y la Segunda Parte (Escala 1).
- Y el grupo de Palencia, que ha trabajado centrándose en la Primera parte y en la Segunda Parte (Escala 2).

Por último, también se tienen en cuenta las aportaciones del grupo piloto formado por 6 parejas que a su vez son padres de familia.

A lo largo del capítulo, la información se estructura por partes y generalmente de la siguiente manera:

- Comentarios y aportaciones que justifican la evolución de una versión a la siguiente.

- Figura de la parte seleccionada del Borrador 0, n° de página y además, si en la misma página se consideran destacar varias partes por su importancia, cada una de ellas también se encontrará enumerada. Por ejemplo: Borrador 0- página 2 (2). En cada una de estas figuras, se podrá encontrar destacado aquel contenido que se ha modificado, eliminado....durante el proceso de validación, utilizando el sistema sombreado en amarillo o insertado de un comentario.
- Figura de la parte seleccionada del Borrador 1 (el sistema de reconocimiento usado es el mismo que con el Borrador 0), encontrándose en ella destacado aquel contenido que se ha modificado y es diferente de la versión anterior, Borrador 0. Se vuelve a utilizar el sistema de subrayado o insertado de un comentario, para poder identificar con claridad los cambios.
- Tan solo en la II Parte se realizan las aportaciones sobre el Borrador 1.

a) Cuestionario para Familias – I^a Parte. Análisis de la variable contexto.

El primer cambio esencial que se propone en la reunión del grupo Gem-Educo es sustituir la terminología de “hijo/a” por “niño/a”; justificando que puede darse la situación de que contesten otros miembros de la familia que no sean los mismos padres biológicos y se puedan sentir ofendidos, inferiores...y por lo tanto, no ver valorada su labor educativa con el niño y rechazar el contestar la escala.

A lo largo del capítulo, en muchas ocasiones se podrá observar esta modificación, pero ya no se volverá a hacer hincapié.

También se insiste en que actualmente hay varios modelos de familia y la necesidad de dejar constancia de ello. Es por este motivo, que en la introducción, con el fin de que cualquier persona pueda verse identificada, se añade un párrafo explicándolo en el borrador 1. También se verán reflejadas en la II Parte en las Historias.

Se decide que los padres o los responsables de la educación del niño respondan cada uno en un cuestionario diferente, descartando que lo hagan conjuntamente en el mismo cuestionario como en el Borrador 0. Esta observación es aportada también por el grupo de piloto experimental de padres, que aluden a la dificultad de poder encontrar un

momento la pareja para poder contestar al cuestionario y a la “contaminación” a la hora de responder.

Además, se decide de forma breve las partes del escala que se van a encontrar e insistir en la importancia de una lectura detenida.

Por último, se considera importante insistir en que contesten pensando en el hijo-niño que les ha llevado a contestar el escala. Se decide así, ya que muchas veces los padres o las personas responsables de la educación de los niños no actúan igual ante diversos hermanos o niños diferentes.

Borrador 0, página 1 (1)



MINISTERIO
DE ECONOMÍA
Y COMPETITIVIDAD



UNIVERSITAT ID VALÈNCIA

Análisis de Variables de Contexto

Cuestionario para Familias

Desde la *Universitat de València* estamos desarrollando una investigación sobre los estilos educativos de las familias, y cómo influyen en el rendimiento escolar de sus hijos e hijas. Cuando el estudio esté terminado, tendremos un instrumento más para analizar cómo funcionan los colegios y el sistema educativo. El uso de ese instrumento que estamos elaborando permitirá dar pistas a familias, a los centros educativos y a los responsables políticos sobre cómo mejorar su intervención educativa. Para este estudio solicitamos su participación.

Hay un escala dirigido a las familias. En esta primera parte se recogen una serie de datos personales muy sencillos sobre ustedes y su familia. Sus respuestas nos ayudan a clasificar una serie de rasgos generales de las familias. Es conveniente que nos den siempre la opinión de los dos, padre y madre, si es el caso, de manera independiente para completar la información.

Les solicitamos su colaboración y se la agradecemos anticipadamente. Les garantizamos la más absoluta confidencialidad de sus respuestas en cumplimiento de las Leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales. LA INFORMACIÓN QUE UDS. NOS OFREZCAN NO SERÁ CONOCIDA POR EL CENTRO ESCOLAR, NI POR NINGUNA OTRA PERSONA NI INSTITUCIÓN. INCLUSO EL NÚMERO QUE APARECE COMO IDENTIFICACIÓN DEL ESCALA TIENE ÚNICAMENTE VALOR ESTADÍSTICO, PARA IDENTIFICAR LOS DATOS A ANALIZAR, NUNCA A LAS FAMILIAS A LAS QUE PERTENECEN.

Cuando le preguntamos por su hijo/a, nos referimos a quien les ha llevado este escala.

Sólo tienen que marcar o rellenar las casillas correspondientes.

Borrador 1, página 1



MINISTERIO
DE ECONOMÍA
Y COMPETITIVIDAD



VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

*Análisis de Variables de Contexto**Cuestionario para Familias*

Desde la *Universitat de València* estamos desarrollando una investigación sobre los estilos educativos de las familias, y cómo influyen en el rendimiento escolar de los alumnos y alumnas. Cuando el estudio esté terminado, tendremos un instrumento más para conocer y apoyar la labor educativa que las familias realizan con los niños y las niñas, así como analizar cómo funcionan los colegios y el sistema educativo. El uso de ese instrumento que estamos elaborando permitirá dar pistas a familias, a los centros educativos y a los responsables políticos sobre cómo mejorar su intervención educativa. Para este estudio solicitamos su participación.

Para ello, es importante contar con la colaboración de las familias en el estudio. Su participación, en concreto, es necesaria para que podamos tener información con la que avanzar en el estudio. Tradicionalmente, este tipo de cuestionarios eran diseñados para ser cumplimentados por la madre y el padre. La gran variedad de modelos de familias en la actualidad nos invita a desarrollar un modelo más abierto. Por tanto, deberán rellenar el escala las dos personas que en mayor medida asuman la responsabilidad educativa del niño/a, marcando de quién se trata en cada caso (por ejemplo, madre y padre, madre y nueva pareja, padre y abuela, etc...).

Cada uno de ustedes, deberá cumplimentar un escala.

A continuación, encontrarán el cuestionario, en el que se pueden diferenciar dos partes. Por favor, lean las instrucciones detenidamente antes de contestar las preguntas.

Les solicitamos su colaboración y se la agradecemos anticipadamente. Les garantizamos la más absoluta confidencialidad de sus respuestas en cumplimiento de las Leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales. LA INFORMACIÓN QUE UD. NOS OFREZCA NO SERÁ CONOCIDA POR EL CENTRO ESCOLAR, NI POR NINGUNA OTRA PERSONA NI INSTITUCIÓN. INCLUSO EL NÚMERO QUE APARECE COMO IDENTIFICACIÓN DEL ESCALA TIENE ÚNICAMENTE VALOR ESTADÍSTICO, PARA IDENTIFICAR LOS DATOS A ANALIZAR, NUNCA A LAS FAMILIAS A LAS QUE PERTENECEN.

Cuando le preguntamos por el NIÑO o la NIÑA, nos referimos a quien les ha llevado este cuestionario. En muchos casos será su hijo o hija. En otros, su sobrina o el hijo de su pareja. Siempre es importante que lo indique en las preguntas iniciales.

En este apartado se considera que todas las instrucciones son correctas excepto la que pedía a los padres que contestaran juntos en el mismo cuestionario. En el Borrador 1, se les indica que marquen en la casilla correspondiente.

Borrador 0, página 1 (2)



Instrucciones de Aplicación

⇒ En este cuestionario tendrá que contestar a varias preguntas sobre ustedes, su familia, el colegio de su hijo/a, etc.
⇒ **Deben contestar en las áreas sombreadas** marcando con una cruz la respuesta que elijan o la casilla que consideren más adecuada.

⇒ Si se confunden pueden rodear con un círculo la respuesta equivocada y volver a marcar con una cruz la nueva respuesta que elijan.

⇒ La escala de valoración utilizada en cada ocasión aparece antes del apartado o pregunta. Deben marcar el número con el que identifiquen su respuesta.

⇒ En otras preguntas deben completar la casilla. En estos casos, le indicamos "ESCRIBIR" al inicio de la pregunta y le dejamos un espacio gris para que pueda escribir su respuesta.

⇒ Y en otras se piden los datos diferenciados de padre y madre. Completen los datos individualmente:

Padre	Madre

Borrador 1, página 2



Instrucciones de Aplicación

⇒ En este cuestionario tendrá que contestar a varias preguntas sobre Usted, su familia, el colegio del niño o la niña, etc.

⇒ **Deben contestar en las áreas sombreadas** marcando con una cruz la respuesta que elijan o la casilla que consideren más adecuada.

⇒ **Sólo tienen que marcar o rellenar las casillas correspondientes.**

⇒ Si se confunden pueden rodear con un círculo la respuesta equivocada y volver a marcar con una cruz la nueva respuesta que elijan.

⇒ La escala de valoración utilizada en cada ocasión aparece antes del apartado o pregunta. Deben marcar el número con el que identifiquen su respuesta.

⇒ En otras preguntas deben completar la casilla. En estos casos, le indicamos "ESCRIBIR" al inicio de la pregunta y le dejamos un espacio gris para que pueda escribir su respuesta.

Muchas gracias por su colaboración.

Antes de comenzar la 1º Parte del cuestionario, en el Borrador 1 se añade de nuevo un apartado recordando la importancia del significado en esta escala de la terminología “niños/a”.

Además, se puede incorpora en la parte derecha superior, una casilla para identificar el nº del cuestionario. Se considera que es necesario para poder identificar y facilitar el trabajo de introducción de los datos.

También aparece el nombre de la parte del cuestionario que van a contestar.

Borrador 1, página 3

Cuestionario n°

Cuestionario para Familias – Iª Parte

Recuerde: cuando le preguntamos por el **niño** o la **niña**, nos referimos a quien les ha llevado este cuestionario.

Quizá éste es uno de los apartados en los que los jueces han observado y propuesto más cambios.

La primera apreciación es que desaparecen en el Borrador 1 todas aquellas casillas en las que debían contestar padre y madre; ahora tan solo está el espacio para que lo rellene quien está contestando al instrumento.

Además, se especifica si la información que se solicita es referente al niño o a la persona que contesta. Según los jueces, en el Borrador 0 prestaba a confusión.

Como primer dato para poder entender la forma de actuar de los padres, se incorpora un ítem para información referente a si el niño/a presenta alguna necesidad educativa especial o no.

En el apartado que pretende recoger información sobre quien contesta, además de la edad, se considera importante saber cuál es la relación que mantiene con el niño.

La pregunta: *¿Quiénes viven en el domicilio familiar?* se mantiene. No obstante, en esta ocasión se añaden más ejemplos que los considerados en el Borrador 0.

Borrador 0, página 2(1)

Escribir

	Padre [A01]	Madre [A02]
Edad		

Escribir

	Padre [A03]	Madre [A04]
¿En qué país han nacido?		
¿Desde qué año viven aquí?	Padre [A05]	Madre [A06]
<i>(Dejar en blanco si han nacido en España):</i>		

Escribir

¿Quiénes viven en el domicilio familiar habitualmente? [A07]
EJEMPLOS:
El padre, la madre, dos hijos/as y la abuela materna.
La madre, un/a hijo/a de la madre y el segundo marido de la madre.
La madre (divorciada), sus dos hijos y el compañero de la madre.
El padre, la madre, un/a hijo/a, la hermana de la madre y sus dos hijos/as.

Borrador 1página 3 (1)*Escribir*

<i>Información del niño, la niña: [A07]</i>				
Edad [A01]		Número de hermanos [A02]		Lugar que ocupa entre ellos (1º, 2º, ...) [A03]
¿Presenta alguna necesidad educativa especial? [A04]		No <input type="checkbox"/>		
		Si <input type="checkbox"/>	¿Cuál? [A05](<i>Escribir</i>)	
<i>Respecto a Usted:</i>				
Edad [A07]		Indique su relación con el niño/a (madre, padre, abuela, compañera del padre...): [A08]		
¿En qué país ha nacido? [A09]				
¿Desde qué año vive aquí? (<i>Dejar en blanco si ha nacido en España</i>): [A10]				

Escribir

¿Quiénes viven en el domicilio familiar habitualmente? [A11]
<i>(Ej.: el padre, la madre, dos hijos/as y la abuela materna; la madre, un hijo de la madre y el 2º marido de la madre; el padre, la madre, un/a hijo/a, la hermana de la madre y sus dos hijos... etc.)</i>

De nuevo, se vuelve a observar que se elimina la posibilidad de que contesten padre y madre a la vez. Las opciones se mantienen.

Borrador 0, página 2 (2)

Marcar con una X

Marquen los estudios que han realizado	Sin estudios	Primaria sin terminar	Primaria terminada	Secundaria sin terminar	Secundaria terminada	Formación Profesional	Formación Profesional terminada	Bachillerato sin terminar	Bachillerato terminado	Universidad sin terminar	Universidad terminada
Padre [A08]											
Madre [A09]											

Borrador 1, página 3(2)

Marcar con una X

Marque los estudios que ha realizado	Sin estudios	Primaria sin terminar	Primaria terminada	Secundaria sin terminar	Secundaria terminada	Formación Profesional	Formación Profesional terminada	Bachillerato sin terminar	Bachillerato terminado	Universidad sin terminar	Universidad terminada
[A12]											

En este apartado, el primer cambio que se observa es cuando se pregunta por la profesión y se elimina la opción de que los dos contesten; ahora solo está destinado a quien rellena el cuestionario.

A partir de este momento, ya no se volverá a comentar el cambio de opciones (padre-madre) en Borrador 0 a casilla en blanco para un solo individuo en el Borrador 1.

En el Borrador 0 se incorporó una pregunta destinada a poder observar si la persona que dice que se ocupa del niño realmente pasaba tiempo con él (Si trabajan fuera del hogar, ¿pueden decirnos qué horario de trabajo tienen? Si se trata de jornada partida, indíquela (Ejemplos: De 8 a 15h. De 9 a 13h y de 16 a 19h.)), pero los jueces consideran que ante la necesidad de aplicar el cuestionario a una muestra amplia esta información sería muy difícil de codificar e interpretar, es pues, por este motivo, que se observa que

se modifica en el Borrador 1, por: Indique la franja horaria que pasa habitualmente con el niño/ la niña.

Borrador 0, página 2 (3)

Marcar con una X

¿Cuál es su situación laboral actualmente?			
Si usted se dedica exclusivamente a las tareas del hogar, marque en activo	En activo	En Paro	Pensionista
Padre [A10]			
Madre [A11]			

Marcar con una X una única opción

Profesión de los padres	Padre [A12]	Madre [A13]
Trabaja únicamente atendiendo el trabajo de casa		
Empresa propia		
Autónomo/a		
Por cuenta ajena		
Funcionario/a		

Escribir

Si trabajan fuera del hogar, ¿pueden decimos qué horario de trabajo tienen?			
Si se trata de jornada partida, indíquela: (<i>Ejemplos: De 8 a 15h. De 9 a 13h y de 16 a 19h.</i>)			
Padre [A14]		Madre [A15]	

Borrador 1-, página 4 (1)

Marcar con una X

¿Cuál es su situación laboral actualmente?	En activo	Desempleado	Pensionista
Si usted se dedica exclusivamente a las tareas del hogar, marque en activo [A13]			

Marcar con una X

Profesión actual [A14]	
Trabaja únicamente atendiendo el trabajo de casa	
Empresa propia	
Autónomo/a	
Por cuenta ajena	
Funcionario/a	

Escribir

Indique la franja horaria que pasa habitualmente con el niño/ la niña			
Entre semana [A15]		Fines de semana [A16]	

En el apartado que se solicita el nivel de ingresos de la persona que contesta, los jueces consideran necesario realizar un cambio en las alternativas ya que en el momento en que realiza el proceso de validación, en España nos encontramos en plena crisis económica y no sería correcto presentar estas cifras.

Tras buscar información al respecto, se realizan los cambios pertinentes.

Los dos apartados que completan este bloque, como se puede comprobar, no se modifican.

Borrador 0-, página 3 (1)*Marcar con una X una única opción*

¿Cuál es su nivel de ingresos, personal, aproximadamente?	Padre [A16]	Madre [A17]
Sin ingresos		
Menos de 15.000 euros al año		
Entre 16.000 y 25.000 euros al año		
Entre 26.000 y 35.000 euros al año		
Entre 36.000 y 50.000 euros al año		
Más de 50.000 euros al año		

Marcar con una X

La vivienda en la que viven:						
¿Es de su propiedad? [A18]					Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Es alquilada? [A19]					Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
[A20] Es: Piso <input type="checkbox"/>	Apartamento <input type="checkbox"/>	Adosado <input type="checkbox"/>	Chalet <input type="checkbox"/>	Casa de pueblo <input type="checkbox"/>		
¿Tienen una segunda vivienda? [A21]					Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Es de su propiedad? [A22]					Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Es alquilada? [A23]					Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
[A24] Es: Piso <input type="checkbox"/>	Apartamento <input type="checkbox"/>	Adosado <input type="checkbox"/>	Chalet <input type="checkbox"/>	Casa de pueblo <input type="checkbox"/>		

Marcar con una X o Escribír, en su caso

Señalen por favor cuántos y cuáles de los siguientes elementos tienen en su casa:				
¿Cuántos ordenadores que estén funcionando tienen en casa?				
<i>(no incluyan la videoconsola, ni la Wii) [A25]</i>				
¿Tienen conexión a Internet? [A26]			Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Aire acondicionado [A27]			Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Lavavajillas [A28]			Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Hay libros en su casa además de los que su hijo/a tiene para el Colegio? [A29]			Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Cuántos aproximadamente? [A30]			De 1 a 50	
			De 51 a 100	
			Más de 100	
¿Su hijo/a tiene libros en su habitación además de los del Colegio? [A31]			Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Su hijo/a tiene televisión en su habitación? [A32]			Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Su hijo/a tiene ordenador en su habitación? [A33]			Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

Borrador 1, página 4 (2)

Marcar con una X una única opción

¿Cuál es su nivel de ingresos netos, personal, aproximadamente al mes? [A17]	
Sin ingresos	
De 0 a 800 euros	
De 800 a 1200 euros	
De 1200 a 1600 euros	
De 1600 a 2000 euros	
Más de 2000 euros	

Marcar con una X

La vivienda en la que viven:			
¿Es de su propiedad? [A18]	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
¿Es alquilada? [A19]	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
¿Es compartida? [A20]	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
[A21] Es: Piso <input type="checkbox"/>	Apartamento <input type="checkbox"/>	Adosado <input type="checkbox"/>	Chalet <input type="checkbox"/>
			Casa de pueblo <input type="checkbox"/>
¿Tiene una segunda vivienda? [A21]	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
¿Es de su propiedad? [A22]	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
¿Es alquilada? [A23]	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
[A24] Es: Piso <input type="checkbox"/>	Apartamento <input type="checkbox"/>	Adosado <input type="checkbox"/>	Chalet <input type="checkbox"/>
			Casa de pueblo <input type="checkbox"/>

Marcar con una X o Escribir, en su caso

Señale por favor cuántos y cuáles de los siguientes elementos tienen en su casa:	
¿Cuántos ordenadores que estén funcionando tienen en casa?	
<i>(no incluyan la videoconsola, ni la Wii) [A25]</i>	
¿Tienen conexión a Internet? [A26]	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Aire acondicionado [A27]	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Lavavajillas [A28]	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
¿Hay libros en su casa además de los que el niño/a tiene para el Colegio? [A29]	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
¿Cuántos aproximadamente? [A30]	De 1 a 50
	De 51 a 100
	Más de 100
¿Su niño/a tiene libros en su habitación además de los del Colegio? [A31]	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
¿Su niño/a tiene televisión en su habitación? [A32]	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
¿Su niño/a tiene ordenador en su habitación? [A33]	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

En este apartado se añade la opción de poder contestar “nadie” a la pregunta:

“¿Quién asiste habitualmente a las citas con el tutor o tutora del niño/ la niña?”; ya que los jueces consideran que cada vez más se da la circunstancia de que los padres no acuden a las citas “presenciales” con los profesores de sus hijos; bien por motivos de

trabajo, porque no les interesa...o por utilizar otras alternativas como el e-mail u otras plataformas destinadas a tal efecto (por ejemplo: Alexia).

Los demás apartados, no sufren modificaciones.

Borrador 0, página 3 (2)

Marcar con una X o Escribir, en su caso

¿Entre semana, dónde come su hijo/a habitualmente? [B01]			
En el comedor del colegio	En casa	En casa de algún familiar	
Otra/s. Indiquen dónde:			

Marcar con una X o Escribir, en su caso

Teniendo en cuenta sus circunstancias actuales ¿quién creen Uds. que tiene la responsabilidad de la educación de su hijo/a?:	Padre [B02]	Madre [B03]
La familia		
El Centro Escolar		
Es una responsabilidad compartida por igual entre la familia y el Centro Escolar		
Es responsabilidad de nuestro hijo/a		
Otros. ¿Quiénes?		

Marcar con una X o Escribir, en su caso

¿Quién asiste habitualmente a las citas con el tutor o tutora de su hijo/a? [B04]				
El padre	La madre	Ambos	Otro/s. ¿Quién/es?	

Escala de Valoración: Marcar con X

1	Nunca	2	Algunas veces	3	Bastantes veces	4	Muchas veces						
						Padre [B05]		Madre [B06]					
¿Con qué frecuencia suelen hablar de los estudios con su hijo/a?						1	2	3	4	1	2	3	4

Borrador 1, página 5 (1)

Marcar con una X o Escribir, en su caso

¿Entre semana, dónde come el niño/ la niña habitualmente? [B01]			
En el comedor del colegio	<input type="checkbox"/>	En casa	<input type="checkbox"/>
		En casa de algún familiar	<input type="checkbox"/>
Otro/s. Indique dónde:			
[B02]			

Marcar con una X o Escribir, en su caso

Teniendo en cuenta sus circunstancias actuales, ¿Quién cree Usted que tiene, fundamentalmente, la responsabilidad de la educación del niño/la niña? [B03]	
La familia	<input type="checkbox"/>
El Centro Escolar	<input type="checkbox"/>
Es una responsabilidad compartida por igual entre la familia y el Centro Escolar	<input type="checkbox"/>
Es responsabilidad de nuestro niño/a	<input type="checkbox"/>
Otros. ¿Quiénes?	
[B04]	

Marcar con una X o Escribir, en su caso

¿Quién asiste habitualmente a las citas con el tutor o tutora del niño/ la niña? [B05]					
El padre	<input type="checkbox"/>	La madre	<input type="checkbox"/>	Ambos	<input type="checkbox"/>
				Nadie	<input type="checkbox"/>
Otro/s. ¿Quién/es?					
[B06]					

Marcar con una X

¿Con qué frecuencia suele hablar de las cosas del colegio con el niño/ la niña? [B07]					
Nunca	<input type="checkbox"/>	Algunas veces	<input type="checkbox"/>	Bastantes veces	<input type="checkbox"/>
				Muchas veces	<input type="checkbox"/>

Con el objetivo de ir identificando el grado de implicación en la educación de sus hijos, tras aportaciones de varios jueces, se considera la necesidad de cambiar la expresión:

¿Quién realiza habitualmente el seguimiento de los estudios de su hijo/a?, que puede entenderse tan solo a la tarea de revisar la notas, por una expresión que conlleve más acciones como son el seguimiento de los deberes, revisión de agenda por si hay notas de

algún profesor...por la expresión: ¿Quién realiza habitualmente el seguimiento de las tareas del colegio del niño/ la niña? , que parece sí da a entender este significado.

En este mismo sentido, se propone el cambio de la pregunta: ¿Están ustedes satisfechos con los resultados de los estudios de su hijo/a?, ya que parece tan solo habría un reconocimiento del resultado final (notas), y no entenderala por la implicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por lo tanto, se decide sustituir por: ¿Está usted satisfecho/a con el tiempo que le dedica al niño/ la niña?; entendiendo que pude haber una relación entre el tiempo que unos padres dedican a sus hijos con su rendimiento; atendienedo a resultados observados en estudios comentados en el marco teórico.

Borrador 0, página 4

Marcar con una X o Escribir, en su caso

¿Quién realiza habitualmente el seguimiento de los estudios de su hijo/a? [B07]				
El padre	La madre	Ambo s	Otro/s. ¿Quién/es?	

Marcar con una X

¿Hasta qué nivel le gustaría como mínimo que estudie su hijo/a?	Padre [B08]	Mádre [B09]
Espero que al menos curse:		
Educación Secundaria Obligatoria		
Bachiller		
Formación Profesional		
Estudios universitarios		
Lo decidirá él/ella		
No lo he pensado todavía		

Escala de Valoración: Marcar con una X

1	Nada satisfecho/a	2	Algo satisfecho/a	3	Bastante satisfecho/a	4	Muy satisfecho/a
				Padre [B10]		Mádre [B11]	
				1	2	3	4
				1	2	3	4
¿Están ustedes satisfechos con los resultados de los estudios de su hijo/a?							

Borrador 1, página 5 (2)*Marcar con una X o Escribir, en su caso*

¿Quién realiza habitualmente el seguimiento de Las tareas del colegio del niño/ la niña? [B08]			
El padre	La madre	Ambos	Otros. ¿Quién/es?

Marcar con una X

¿Hasta qué nivel le gustaría como mínimo que estudie el niño/ la niña? Espera que al menos curse... [B09]:	
Educación Secundaria Obligatoria	
Bachiller	
Formación Profesional	
Estudios universitarios	
Lo decidirá él/ella	
No lo he pensado todavía	

Escala de Valoración: Marcar con una X

1	Nada satisfecho/a	2	Algo satisfecho/a	3	Bastante satisfecho/a	4	Muy satisfecho/a	
	¿Está usted satisfecho/a con los resultados de los estudios del niño/ la niña? [B10]				1	2	3	4
	¿Está usted satisfecho/a con el tiempo que le dedica al niño/ la niña? [B11]				1	2	3	4

Como se puede comprobar, este es otro de los bloques que más cambios ha sufrido del Borrador 0 al Borrador 1.

En primer lugar, se observa que la escala de valoración ha variado: en el Borrador 0 de las 5 alternativas de respuesta, se elimina una: “solo los festivos”, quedando en el Borrador 1 con solo 4 posibilidades de respuesta.

A lo largo de las diferentes reuniones con los jueces y tal como se puede observar en el documento adjunto, se van dando cuenta de que unos ítems pueden quedar englobados unos en otros, que algunos directamente se deben eliminar y que hay que revisar algunos nuevos debido a que no se tiene en cuenta aspectos actuales (sobre todo relacionados con las nuevas tecnologías); y de un total de 35 ítems en el Borrador 0, se consigue pasar a 22 ítems en el Borrador 1.

Por lo tanto, a nivel general, los cambios principales son:

Hay ítems que directamente se eliminan del Borrador 0 y no formarán parte del Borrador 1, porque se consideran que no son susceptibles de ofrecer la información que se pretende conseguir. Como por ejemplo:

- Cada mañana al levantarse el niño/ la niña prepara adecuadamente su salida al colegio (desayuna, prepara materiales, mochila, etc.)
- Nuestro hijo/a sale de casa hacia sus clases a la misma hora [B36]
- Los padres salimos a trabajar todos los días a la misma hora [B37]
- Al salir de clase nuestro hijo/a tiene actividades extraescolares [B39]
- Nuestro hijo/a se acuesta aproximadamente a la misma hora [B48]

También hay otros ítems, que tras su análisis se considera que pueden quedar englobados en uno más general, como es el caso de:

- Jugamos juegos de mesa (cartas, parchís, puzzles, ...) [B50]
- Solemos ir juntos a un Centro Comercial [B51]
- Vamos juntos al cine [B52]
- Vamos juntos al teatro [B53]
- Solemos ir juntos al parque [B54]
- Solemos salir juntos de excursión, al campo, a la playa, etc. [B55]
- Salimos juntos con las bicicletas, patines, etc. [B56]
- Solemos jugar juntos al aire libre [B57]
- Salimos con otras familias [B58]
- Vamos a comer a un bar, restaurante, ... [B60]
- Vemos juntos la televisión [B61]
- Cocinamos juntos [B62]
- Hablamos de sus amigos/as [B63]
- Hacemos deporte juntos [B64]
- Arreglamos o reparamos cosas [B65]
- Que se quedan reducidos en los siguientes:
- Salimos con otras familias [B47] (que ya estaba en el Borrador 0)
- Facilito que el niño/ la niña se relacione con otros niños y niñas fuera del horario escolar [B49]

- Hacemos juntos actividades al aire libre [B51]
- Hacemos juntos actividades culturales [B53]
- Jugamos juntos a videojuegos y consolas, como la Wii, PSP... [B52]
- Hacemos juntos actividades culturales [B53]
- Lo mismo ocurre, con los ítems en el Borrador 0:
- Después del trabajo, dedicamos un tiempo a jugar con nuestro/s hijo/s [B45]
- Leemos juntos o le contamos cuentos o historias [B46]
- Dedicamos un tiempo tranquilo a hablar todos juntos de nuestras cosas[B47]

Que se han reducido a dos en el Borrador 1:

- Después del trabajo, dedico un tiempo a charlar, revisar deberes, comentar cómo ha ido el día... con el niño/a [B43]
- Dedicamos un tiempo tranquilo a hablar todos juntos de nuestras cosas[B44]

Y por último, hay ítems que se han mantenido en ambas versiones. Por supuesto, aquellos que no se encuentran sombreados en las figuras adjuntas.

Borrador 0, página 5

Escala de Valoración

Ahora le vamos a preguntar algunas cuestiones respecto a sus hábitos familiares.

Lo fundamental en este caso es que nos ayuden a entender lo que es más frecuente que ocurre en su familia. Por eso piensen a la hora de responder, si es posible lo que ocurre en un mes normal:

1	Nunca	2	1-2 veces por semana	3	3-5 veces por semana	4	Cada día	5	Sólo los festivos							
							Padre					Madre				
							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Al levantarnos nos recibimos con una muestra de afecto (un beso, un saludo, etc.) [B32]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cada mañana al levantarse nuestro hijo/a prepara adecuadamente su salida al colegio (desayuna, prepara materiales, mochila, etc.) [B33]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cada mañana al levantarse nuestro hijo/a plantea algún problema para ir al colegio [B34]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Toda la familia desayunamos juntos [B35]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a sale de casa hacia sus clases a la misma hora [B36]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los padres salimos a trabajar todos los días a la misma hora [B37]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Toda la familia comemos juntos [B38]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Al salir de clase nuestro hijo/a tiene actividades extraescolares [B39]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a tiene un horario de baño [B40]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a hace regularmente las tareas de la casa que le corresponden [B41]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a tiene un horario para hacer sus deberes [B42]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a tiene un horario para jugar [B43]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Toda la familia cenamos juntos [B44]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Después del trabajo, dedicamos un tiempo a jugar con nuestro/s hijo/s [B45]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Leemos juntos o le contamos cuentos o historias [B46]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dedicamos un tiempo tranquilo a hablar todos juntos de nuestras cosas [B47]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nuestro hijo/a se acuesta aproximadamente a la misma hora [B48]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La familia se despiden cada noche con una muestra de afecto (un beso, un saludo, ...) [B49]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Jugamos juegos de mesa (cartas, parchis, puzles, ...) [B50]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Solemos ir juntos a un Centro Comercial [B51]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vamos juntos al cine [B52]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vamos juntos al teatro [B53]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Solemos ir juntos al parque [B54]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Solemos salir juntos de excursión, al campo, a la playa, etc. [B55]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Salimos juntos con las bicicletas, patines, etc. [B56]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Solemos jugar juntos al aire libre [B57]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Salimos con otras familias [B58]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Visitamos a otros miembros de nuestra familia (tíos, abuelos, ...) [B59]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vamos a comer a un bar, restaurante, ... [B60]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vemos juntos la televisión [B61]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cocinamos juntos [B62]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Hablamos de sus amigos/as [B63]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Hacemos deporte juntos [B64]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Arreglamos o reparamos cosas [B65]							1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Escala de Valoración

1	Nada satisfecho/a	2	Algo satisfecho/a	3	Bastante satisfecho/a	4	Muy satisfecho/a		
¿Está usted satisfecho con el tiempo que le dedica a su hijo/a?:						Padre [B67]		Madre [B68]	
						1	2	3	4

Borrador 1, página 6

Ahora le vamos a preguntar algunas cuestiones respecto a sus **hábitos familiares**. Lo fundamental en este caso es que nos ayude a entender lo que es más frecuente que ocurre en su familia. Por eso piense a la hora de responder, si es posible, lo que ocurre en un mes normal:

Escala de Valoración. Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	Alguna vez	3	Habitualmente	4	Siempre		
						1	2	3	4
Cada mañana al levantarse el niño/ la niña prepara adecuadamente su salida al colegio (desayuna, prepara materiales, mochila, etc.) [B33]						1	2	3	4
Cada mañana al levantarse el niño/ la niña plantea algún problema para ir al colegio [B34]						1	2	3	4
Toda la familia desayunamos juntos [B35]						1	2	3	4
Toda la familia comemos juntos [B36]						1	2	3	4
Al salir de clase el niño/ la niña tiene actividades extraescolares [B37]						1	2	3	4
El niño/ la niña tiene un horario de baño [B38]						1	2	3	4
El niño/ la niña hace regularmente las tareas de la casa que le corresponden [B39]						1	2	3	4
El niño/ la niña tiene un horario para hacer sus deberes [B40]						1	2	3	4
El niño/ la niña tiene un horario para jugar [B41]						1	2	3	4
Toda la familia cenamos juntos [B42]						1	2	3	4
Después del trabajo, dedico un tiempo a charlar, revisar deberes, comentar cómo ha ido el día... con el niño/a [B43]						1	2	3	4
Dedicamos un tiempo tranquilo a hablar todos juntos de nuestras cosas [B44]						1	2	3	4
El niño/ la niña tiene un horario para acostarse [B45]						1	2	3	4
La familia se despide cada noche con una muestra de afecto (un beso, un saludo, ...) [B46]						1	2	3	4
Salimos con otras familias [B47]						1	2	3	4
Visitamos a otros miembros de nuestra familia (tíos, abuelos, ...) [B48]						1	2	3	4
Facilito que el niño/ la niña se relacione con otros niños y niñas fuera del horario escolar [B49]						1	2	3	4
Controlo los contenidos de las páginas que visita el niño/ la niña en Internet [B50]									4
Hacemos juntos actividades al aire libre [B51]						1	2	3	4
Jugamos juntos a videojuegos y consolas, como la Wii, PSP... [B52]						1	2	3	4
Hacemos juntos actividades culturales [B53]						1	2	3	4
Hacemos todo por separado [B54]						1	2	3	4

b) IIª Parte. ESCALA 1. Comportamientos habituales familiares.

Como se puede comprobar en la introducción de la IIª Parte ESCALA 1. Comportamientos habituales familiares, del Borrador 0 al Borrador 1 hay cambios sustanciales principalmente por la estructura y también por la información que se ofrece.

En el Borrador 0 se da una información más general y se hace bastante hincapié en el sentido de la confidencialidad; en cambio en el Borrador 1 se ofrece una información más detallada de las dos Escalas que van a encontrar en esta II Parte. Además, se da mucha importancia a hacer hincapié en que para contestar la Pregunta 1 tendrán que ponerse en un primer momento en el lugar de la familia de cada una de las historias, para a continuación contestar desde su forma de actuar en la Pregunta 2.

Las instrucciones se reducen y quedan simplificadas en las dos que siguen teniendo sentido según el contenido del Borrador 1.

Borrador 0, página 6

Cuestionario n°

Cuestionario para Familias

En esta segunda parte, se recogen sus opiniones respecto de una serie de historietas -inventadas- de otras familias que les presentamos. Sus respuestas nos ayudan a identificar posibles reacciones de los padres y las madres ante las diferentes situaciones que se dan en las historietas. Es conveniente que nos den siempre la opinión de los dos, padre y madre, si es el caso, de manera independiente para completar la información.

Les solicitamos su colaboración y se la agradecemos anticipadamente. Les garantizamos la más absoluta confidencialidad de sus respuestas en cumplimiento de las Leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales. LA INFORMACIÓN QUE UDS. NOS OFREZCAN NO SERÁ CONOCIDA POR EL CENTRO ESCOLAR, NI POR NINGUNA OTRA PERSONA NI INSTITUCIÓN. INCLUSO EL NÚMERO QUE APARECE COMO IDENTIFICACIÓN DEL ESCALA TIENE ÚNICAMENTE VALOR ESTADÍSTICO, PARA IDENTIFICAR LOS DATOS A ANALIZAR, NUNCA A LAS FAMILIAS A LAS QUE PERTENECEN.

Sólo tienen que marcar las casillas correspondientes.

**Instrucciones de Aplicación**

⇒ En este cuestionario tendrá que contestar a varias preguntas sobre ustedes, su familia, el colegio de su hijo/a, etc.

⇒ **Deben contestar en las áreas sombreadas** marcando con una cruz la respuesta que elijan o la casilla que consideren más adecuada.

⇒ Si se confunden pueden rodear con un círculo la respuesta equivocada y volver a marcar con una cruz la nueva respuesta que elijan.

⇒ Les solicitamos sus respuestas independientes de padre y madre. Completen los datos individualmente:

Padre	Madre

Muchas gracias por su colaboración.

Borrador 1, página 7

Cuestionario para Familias – IF Parte

En esta segunda parte, se recogen sus opiniones a partir de dos escalas:

ESCALA 1. Comportamientos habituales familiares. En ella encontrará una serie de comportamientos. Se trata de que nos indique si son más o menos habituales en su vida familiar. Por ello, piense que no se trata de indicar si cada comportamiento se produjo o no en las últimas semanas, pues pueden darse circunstancias (por ejemplo, viajes...) que hayan hecho que lo normal no se haya producido recientemente. Por ello, piense de manera más general cuando conteste a esta escala.

ESCALA 2. Historias incompletas. Se le presentarán una serie de historietas acerca de otras familias. Y se le pide que nos dé dos opiniones:

Opinión a) considerando la imagen que Ud. se realiza del modo en que actúa la familia de cada historieta, se trata de que nos indique cuál sería el final que Ud. cree que se daría en esa historia. En definitiva, debe responder a una pregunta: **¿Cómo cree que actuará esa familia?**

Opinión b) con independencia de cómo crea Ud. Que esa familia podría actuar según la imagen que Ud. interpreta a partir de la historieta, se trata de que nos indique cómo cree Ud. Que debería actuar. Es decir, se trata de responder a la pregunta: **¿Qué cree que sería lo más correcto que hiciera esa familia?**



Instrucciones de Aplicación

⇒ **Debe contestar en las áreas sombreadas** marcando con una cruz la respuesta que elija o la casilla que consideren más adecuada.

⇒ Si se confunde pueden rodear con un círculo –o tachar- la respuesta equivocada y volver a marcar con una cruz la nueva respuesta que elijan.

Muchas gracias por su colaboración.

Esta escala se diseña con un total de 20 ítems, los cuales se agrupan de 4 tareas para cada uno de los 5 EEF. En el momento de su revisión, se considera que no se debe eliminar ninguno ni alterar el orden, pero sí es imprescindible revisar su redacción ya que detectan muchas dificultades a la hora de identificar claramente aquellos ítems diseñados para identificar algunos EEF.

Se adjunta a continuación una tabla a modo de resumen, en la que aparecen los ítems en el Borrador 0, una observación en cuanto si ha habido o no modificación, el EEF con el que se asocia y el resultado final que se plasma en el Borrador 1.

Cuadro 28

Ítems del borrador 0, observación sobre las modificaciones, el EEF con el que se asocia y resultado final plasmado en el Borrador 1

Borrador 0	Observaciones	EEF asociado al ítem	Borrador 1
Le obligo a estudiar [B12]	Se mantiene	Autoritario	Le obligo a estudiar [B12]
Creo que lo mejor es estimularle en sus estudios [B13]	Se cambia por un verbo más simple en estructura.	Democrático	Le motivo para que estudie [B13]
Sé que sólo estudia si él/ella quiere [B14]	Se cambia por un verbo más simple en estructura.	Permisivo	Acepto que estudie en función de su criterio [B14]
Siempre le ayudo a estudiar [B15]	Se mantiene	Sobrepresor	Siempre le ayudo a estudiar [B15]
Pienso que lo importante es que disfrute aprendiendo [B16]	Se cambia por un verbo más simple en estructura.	Integral	Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]
Le exijo que apruebe [B17]	Se cambia por la expresión “le dejo claro que”, se identifica más con este estilo.	Autoritario	Le dejo claro que su obligación es aprobar [B17]
Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premios, abrazos, etc.) [B18]	Se mantiene	Democrático	Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premios, abrazos, etc.) [B18]
Pienso que aprobar es asunto suyo y del Centro Escolar [B19]	Se elimina el considerar al Centro educativo como sujeto partícipe directo de los resultados del niño.	Permisivo	Si no aprueba no pasa nada. Él/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones [B19]
Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe [B20]	En esta ocasión, se intenta justificar por qué lo hace.	Sobrepresor	Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad [B20]
Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]	Se mantiene	Integral	Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]
De las tareas de la casa sólo hace lo que le mando [B22]	Se cambia por la expresión “le dejo claro que”, se identifica más con este estilo.	Autoritario	Le dejo claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]
Siempre participa de las tareas de la casa [B23]	“Acordamos” aporta un significado más próximo a un pacto, ya que el ítem anterior no se sitúa claramente en ningún EEF. Dejar es más amplio que elegir. Elegir implica más permisividad, dejar quizá podría asociarse a un EEF Negligente que no se contempla.	Democrático	Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]
De las tareas de la casa sólo hace lo que él/ella quiere [B24]	Dejar es más amplio que elegir. Elegir implica más permisividad, dejar quizá podría asociarse a un EEF Negligente que no se contempla.	Permisivo	Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ella quiere [B24]
Cuando llega de clase todas las tareas de la casa están hechas [B25]	La primera opción puede ser casual, en la segunda se denota más clara la protección y cuidado extremo.	Sobrepresor	Intento no cargarle con las tareas de casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]

Borrador 0	Observaciones	EEF asociado al ítem	Borrador 1
Siempre ha realizado tareas en la casa, según su edad [B26]	El realizar solo las tareas no implicaba tanto el sentido del EEF Integral, se cambia por un sentido emocional compartido entre todos como recompensa.	Integral	Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]
Le castigo o regaño cuando no cumple sus obligaciones [B27]	El padre autoritario es más fácil de identificar cuando dicta obligaciones, y más difícil asociándolo a la acción de regañar.	Autoritario	En casa se le marcan las obligaciones al niño/a [B27]
Pacto con mi hijo/a conjuntamente las normas y los castigos [B28]	Se elimina el tema de los castigos. Se considera que es mejor hablar solo en positivo.	Democrático	Pacto con el niño/a conjuntamente ciertas normas [B28]
Recibe premios o castigos independientemente de lo que haga bien o mal [B29]	Se cambia porque se supone que raramente el padre Permisivo castiga.	Permisivo	Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]
Siempre le digo lo que me duele que me desobedezca [B30]	Se cambia por un verbo más simple en estructura.	Sobreprotector	Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las malas influencias [B30]
Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]	Se mantiene	Integral	Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]

Fuente: elaboración propia.

Borrador 0, página 7

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	A veces	3	Casi siempre				4	Siempre			
En la relación que mantienen con su hijo/a:					Padre [B08]				Madre [B09]				
	Le obligo a estudiar [B12]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Creo que lo mejor es estimularle en sus estudios [B13]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Sé que sólo estudia si él/ella quiere [B14]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Siempre le ayudo a estudiar [B15]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Pienso que lo importante es que disfrute aprendiendo [B16]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Le exijo que apruebe [B17]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premios, abrazos, etc.) [B18]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Pienso que aprobar es asunto suyo y del Centro Escolar [B19]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe [B20]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]				1	2	3	4		1	2	3	4
	De las tareas de la casa sólo hace lo que le mando [B22]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Siempre participa de las tareas de la casa [B23]				1	2	3	4		1	2	3	4
	De las tareas de la casa sólo hace lo que él/ella quiere [B24]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Cuando llega de clase todas las tareas de la casa están hechas [B25]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Siempre ha realizado tareas en la casa, según su edad [B26]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Le castigo o regaño cuando no cumple sus obligaciones [B27]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Pacto con mi hijo/a conjuntamente las normas y los castigos [B28]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Recibe premios o castigos independientemente de lo que haga bien o mal [B29]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Siempre le digo lo que me duele que me desobedezca [B30]				1	2	3	4		1	2	3	4
	Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]				1	2	3	4		1	2	3	4

Borrador 1, página 8

Escala 1. Comportamientos habituales familiares.

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	Alguna vez	3	Habitualmente	4	Siempre			
Borrador 1										
En la relación que mantienen con el niño / la niña:							1	2	3	4
Le obligo a estudiar [B12]							1	2	3	4
Le motivo para que estudie[B13]							1	2	3	4
Acepto que estudie en función de su criterio [B14]							1	2	3	4
Siempre le ayudo a estudiar [B15]							1	2	3	4
Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]							1	2	3	4
Le dejo claro que su obligación es aprobar [B17]							1	2	3	4
Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premios, abrazos, etc.) [B18]							1	2	3	4
Si no aprueba no pasa nada. El/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones [B19]							1	2	3	4
Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad [B20]							1	2	3	4
Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]							1	2	3	4
Le dejo claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]							1	2	3	4
Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]							1	2	3	4
Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ella quiere [B24]							1	2	3	4
Intento no cargarle con las tareas de casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]							1	2	3	4
Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]							1	2	3	4
En casa se le marcan las obligaciones al niño/a [B27]							1	2	3	4
Pacto con el niño/a conjuntamente ciertas normas [B28]							1	2	3	4
Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]							1	2	3	4
Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las malas influencias [B30]							1	2	3	4

A partir de ahora, ya comienza la IIª Parte ESCALA 2. Historias incompletas.

En este apartado, para facilitar la lectura, tan solo se adjuntarán las Historias resultante en el Borrador 1, pero con las anotaciones pertinentes referentes a los cambios producidos tras revisar el Borrador 0, y se hará de forma continuada. No obstante, al citar cada uno de los cuadros, se hará haciendo referencia su localización tanto en el Borrador 0 como en el Borrador 1.

El cambio sustancial que se percibe es, tal y como se ha comentado anteriormente, el sistema de respuesta; en esta ocasión tan solo contesta el que está realizando la escala a dos preguntas:

¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
----------------------------------	---

En cambio, se recuerda que en el Borrador 0 se contestaban a dos preguntas y las dos personas que supuestamente debían contestar a la escala.

Qué opina/n que harían estos padres		Qué opina/n que sería lo correcto	
Padre	Madre	Madre	Padre

El cambio en la redacción de las preguntas se debe a que:

- En la Pregunta 1- Qué opina/n que harían estos padres (Borrador 0), se sustituye por: ¿qué cree que hará esta familia? (Borrador 1), porque se considera que con el verbo “cree” es más directo que “opinar”, ya que la opinión puede no implicar una reflexión tan directa para identificar el EEF de la familia de la Historia, pudiendo considerarse cualquier respuesta como válida. Además “familia” en lugar de “padres” recoge mejor la diversidad actual.
- En la Pregunta 2- Qué opina/n que sería lo correcto (Borrador 0), se sustituye por: ¿Qué cree que sería más adecuado hacer? (Borrador 1), por el mismo motivo señalado en el apartado anterior.

Además, se puede comprobar a grandes rasgos cambios sustanciales en las 14 historias primeras, ya que la Historia 15 es totalmente nueva. La mayoría de las aportaciones que suscitan estos cambios en las Historias son provenientes de las reuniones del Grupo Gem-Educo realizadas periódicamente. En el documento adjunto, se aprecia claramente todas las aportaciones que se iban realizando y poco a poco plasmando en el Borrador 1.

En esta ocasión, los cambios producidos son los siguientes:

- Se ha sustituido todo verbo en impersonal y se han redactado los ítems en primera persona del plural. El motivo es que se supone que de esta manera ayuda

a ponerse en la situación planteada de una forma más rápida y directa, sirviendo tanto para la Pregunta 1 (entendiendo que son los padres de la Historia quienes dan estas respuestas) como para la Pregunta 2, siendo ellos los que se ponen en la situación planteada.

- En cada una de las Historias se ha añadido al final alguna frase, ya que al revisar el Borrador 0 con la intención de que todos los modelos actuales de familias se pudieran ver identificados, se hicieron cambios y aportaciones que para ayudar a una mejor identificación de la situación.

Para su observación de una forma clara, se adjuntan a continuación todos los cuadros de las Historias atendiendo al siguiente criterio:

- Se identifica la ubicación de cada Historia en ambos Borradores, aportando el número de Borrador y número de página en la que se encuentra.
- Se toma de base las Historias del Borrador 1, y en ellas se sombrea todo el contenido que se añade en esta ocasión y que no estaba en el Borrador 0, principalmente en el desarrollo de la misma.

A continuación, en cada uno de los ítems, se señala en el caso de que haya habido modificación, resaltados mediante el sombreado y se deja constancia de cómo estaban redactados en el Borrador 0 (versión 0).

Historia 1**Borrador 0, página 8 (1) - Borrador 1- página 9 (1).**

Marcar con X

Historia 1. Eva habla con sus padres sobre qué le gustaría ser de mayor y les dice que no piensa seguir estudiando cuando acabe la enseñanza obligatoria (ESO). Eva piensa que no sirve para nada estudiar; y que, estudie lo que estudie, después tendrá que trabajar de lo que pueda, con un contrato basura. Sus padres le indican que el mundo cambia con rapidez y que la mayor riqueza que ellos le pueden dar es la educación.	¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
No importa lo que ella piense o diga. Estudiar es su obligación a su edad. Estudiará lo que ellos decidan.		
Ellos la ayudarán a estudiar todo lo que pueda, y si no estudia, le ayudarán a encontrar un trabajo.		
Borrador 0: <i>Nosotros la ayudaremos a estudiar todo lo que pueda, si no, ya le ayudaremos a encontrar un trabajo.</i>		
Intentarán que entienda que ahora debe centrarse en sus estudios e intentar aprovecharlos al máximo, sin crearse falsas imágenes del mundo del trabajo.		
Borrador 0: <i>Ahora debe centrarse en sus estudios e intentar aprovecharlos al máximo, sin falsas imágenes del mundo del trabajo.</i>		
No intentarán nada: no sirve de nada obligarla a estudiar.		
Borrador 0: <i>Si no quiere estudiar no sirve de nada obligarla.</i>		
Cuando llegue el momento ya decidirán entre todos lo que les parezca más adecuado teniendo en cuenta lo que Eva piense.		

Historia 2

Borrador 0, página 8 (2) - Borrador 1- página 9 (2).

Marcar con X

<p>Historia 2.</p> <p>Alguien cuenta a los padres de Sergio que algunos compañeros le insultan y se burlan de él. Sergio lo niega absolutamente y se mantiene en silencio. Tras un tiempo, les confiesa a sus padres que hay varios compañeros que le insultan, le escupan, le esconden la mochila, y varias cosas parecidas, siempre con bastante violencia, aunque a Sergio le parece normal porque casi todos sus compañeros lo hacen.</p> <p>Los padres proponen a Sergio ir a hablar con su tutor al Centro e intentar que se resuelva la situación, a lo que Sergio responde que no vayan, pues no le importa lo que le digan sus compañeros, que él va a la suya, y que él se encargará de resolverlo. Sus padres creen que eso lo traumatizará y que ellos no deben permitirlo en absoluto.</p>	<p>¿Qué cree que hará esta familia?</p>	<p>¿Qué cree que sería más adecuado hacer?</p>
<p>Deberán (<i>debemos-</i> Borrador 0:) respetar que él quiera resolverlo por sí mismo, pero deberán tener cuidado para que no ocurra nada.</p>		
<p>Le castigan y le prohíben relacionarse con ninguno de sus compañeros para evitar que le insulten, le escupan o le agredan.</p>		
<p>Creen que si él quiere resolverlo así, que lo resuelva, pues resolverlo es cuestión de Sergio, son cosas de chavales.</p> <p>Borrador 0: <i>Si él quiere resolverlo así, que lo resuelva. Efectivamente resolverlo es cuestión de Sergio, son cosas de chavales.</i></p>		
<p>Explicarán a Sergio que no puede considerar “normal” ese clima de violencia. Y quieren proponer al Centro que elaboren medidas para todos.</p>		
<p>Borrador 0: <i>No puede considerar “normal” ese clima de violencia. Propondremos al Centro que elaboren medidas para todos.</i></p>		
<p>A partir de ese día le llevarán y le recogerán del Centro todos los días, para que sus compañeros no puedan insultarle ni nada de todo lo que le hacen.</p>		

Historia 3**Borrador 0, página 8 (3) - Borrador 1- página 10 (1)***Marcar con X*

Historia 3. La directora del Centro Escolar de Laura cita a sus padres para informarles que ha sido sorprendida apropiándose de dinero de una mochila que no es suya en el Centro. Laura lo niega. Sus padres la defienden con firmeza ante la Directora, y le indican que están muy ofendidos por las dudas que demuestra hacia su hija. Ya en casa, Laura confiesa a sus padres que es culpable de la apropiación sin mostrar ningún arrepentimiento.	¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
Ocultarán su confesión al Centro y la vigilarán muy de cerca para que no vuelva a cometer otro robo.		
Pactarán (pactan, en Borrador 0) un castigo con ella e informarán ambos al Centro, con la promesa de que no volverá a ocurrir.		
Pactarán (pacta, en Borrador 0) una compensación con el Centro y otra con su hija para recobrar su confianza en ella.		
Castigarán (castigan, en Borrador 0) a Laura con toda la dureza que piensan que merece su actuación, sintiéndose mal por si el Centro llegara a demostrarlo.		
Pensarán que el centro no ha podido demostrar su culpabilidad; así que, mientras no la pillen, a los padres no les parece tan grave el asunto.		
Borrador 0: (igual pero redactado diferente: El centro no ha podido demostrar su culpabilidad; así que a los padres, mientras no la pillen, no les parece tan grave el asunto.		

Historia 4

Borrador 0, página 9 (1) - Borrador 1, página 10 (2).

Marcar con X

<p>Historia 4.</p> <p>Desde hace bastante tiempo, Jesús se ha acostumbrado a levantarse y desayunar solo. Come en su Centro Educativo y cuando regresa a casa, merienda solo. Hasta que sus padres llegan a casa, Jesús se dedica a ver la TV y a jugar a la consola-Wii... Jesús no molesta a sus padres más que para pedirles dinero para el almuerzo y materiales de clase. Toma sus propias decisiones desde hace mucho tiempo y ni obedece ni atiende a razones de nada de lo que puedan plantearle sus padres, ni sobre sus estudios, ni en casa.</p>	<p>¿Qué cree que hará esta familia?</p>	<p>¿Qué cree que sería más adecuado hacer?</p>
<p>Le dejan una nota cada día con las cosas que quieren que haga. Posteriormente comprueban si ha cumplido.</p>		
<p>Piensan: "para el poco tiempo que estamos con él no nos lo vamos a pasar castigándole".</p>		
<p>Se dan cuenta que deben resolver sus horarios para estar más tiempo con Jesús.</p>		
<p>Su preocupación fundamental es adaptarse a las necesidades que les impone su trabajo.</p>		
<p>Borrador 0: <i>Saben que hoy en día hay que adaptarse a las necesidades del trabajo.</i></p> <p>Le permiten tomar sus decisiones, hasta cierto punto; buscan pactar con Jesús para que se equilibre su libertad con sus obligaciones.</p>		

Historia 5**Borrador 0, página (2) - Borrador 1, página 11 (1)***Marcar con X*

Historia 5. La tutora de María envía una nota a sus padres porque María ha copiado de otra compañera durante un examen. María les cuenta a sus padres con una absoluta falta de respeto hacia su tutora que no se puede entender con “esa” profesora. También les cuenta que ha sido ella quien ha copiado de su compañera a quien piensa culpar ante su tutora para protegerse ella misma, no importándole nada lo que le pueda ocurrir a su compañera. Aunque no le dicen nada a María, sus padres encuentran justificada su actuación ante “lo mal que les cae esa profesora” a la que desprecian absolutamente. (Cambio de redacción en Borrador 0).	¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
Le explican que debe asumir su responsabilidad ante su tutora y su compañera.		
Le dicen que hay listos y tontos, que ella ha elegido bien dónde estar. Que no le dan más importancia.		
Borrador 0: <i>La castigan a no salir durante dos semanas y quedarse en casa estudiando.</i>		
Aunque saben que no está bien, no hacen nada. Todo el mundo ha copiado alguna vez. Parece que puede librarse con pocas consecuencias.		
Apoyan las medidas que su tutora dicte ante esa situación y además refuerzan el correctivo en casa.		
Le escriben una nota a la tutora asegurando que María no ha copiado en el examen y le hacen prometer que no lo volverá a hacer.		

Historia 6

Borrador 0, página 9 (3)- Borrador 1, página 11 (2)

Marcar con X

<p>Historia 6.</p> <p>Jugando un partido durante el recreo, José lastima a un compañero. No ha habido premeditación, pero podía haberlo evitado. El compañero queda en el suelo dolorido. La reacción de todos los jugadores en lugar de ayudarlo es reírse de él. El muchacho debe ser atendido y le escayolan la pierna durante un mes. Cuando José llega a casa les cuenta el incidente a sus padres presumiendo como si hubiera cometido una heroicidad. Sus padres siempre han creído que el deporte ha de ser limpio. Los rivales, aunque jueguen en equipos diferentes, deben respetarse y apreciarse.</p>	<p>¿Qué cree que hará esta familia?</p>	<p>¿Qué cree que sería más adecuado hacer?</p>
<p>Ellos irán a hablar con el profesor de deportes y con los padres del chico lesionado, para que quede claro que no había intención de lastimar al muchacho</p>		
<p>Deberá pedir disculpas al compañero.</p>		
<p>Acompañará al compañero durante todos los recreos hasta que pueda volver a jugar, de acuerdo con el monitor de deportes.</p>		
<p>No volverá a jugar a ese deporte en todo lo que queda de curso.</p>		
<p>Lástima por el chaval, le podría haber ocurrido a José.</p>		

Historia 7**Borrador 0, página 10 (1)- Borrador 1, página 12 (1)***Marcar con X*

<p>Historia 7.</p> <p>Isabel tiene una habilidad especial para engañar a sus padres todos los días y no realizar nunca los deberes que le mandan para casa. Eso repercute inevitablemente de manera negativa en sus notas.</p> <p>Sus padres se han dado cuenta de eso y creen que es necesario que Isabel llegue a responsabilizarse para corregir esta actuación, aunque piensan que ella sola por si misma no lo podrá llegar a hacer.</p>	¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
Propondrán al Centro que Isabel se quede a hacer los deberes todos los días al acabar las clases.		
Cada día se sentarán a hacer los deberes con ella. No se puede permitir que sus notas sigan bajando.		
Razonarán con ellos acerca de la importancia de hacerlos y la incentivarán para sacar mejores notas.		
<p>Borrador 0: <i>Supervisarán que los haga cada día e la incentivarán a obtener mejores notas.</i></p> <p>Realizar los deberes es su responsabilidad. En el Centro deberían habérselo enseñado ya.</p>		
Pactarán un horario para que realice los deberes y estarán en contacto con su profesor/a para comprobar si los realiza o no.		

Historia 8

Borrador 0, página 10 (2) - Borrador 1- página 12 (2)

Marcar con X

<p>Historia 8.</p> <p>La abuela de Pedro ha enfermado de gravedad y por ello la madre de Pedro dedica casi todo su tiempo a atenderla. Es el padre de Pedro quien ahora se encarga de la casa y su hermano mayor quien hace las compras. Pedro se va distanciando de esa situación. Cada vez habla menos en casa, ha dejado de hacer los deberes y tiene amigos bastante poco recomendables. Ante cualquier situación que le plantea su familia, sólo cuenta la opinión de sus amigos. Sus padres temen que estas amistades le lleven por muy mal camino.</p>	<p>¿Qué cree que hará esta familia?</p>	<p>¿Qué cree que sería más adecuado hacer?</p>
<p>Le plantearán que o deja de salir con esas amistades o le prohibirán salir de casa.</p>		
<p>Borrador 0: <i>O deja de salir con esas amistades o le prohibiremos salir de casa.</i></p>		
<p>Piensan que cuando se harte de estar con esa gente, no se volverán a acordar de que existen.</p>		
<p>Borrador 0: <i>O deja de salir con esas amistades o le prohibiremos salir de casa.</i></p>		
<p>Irán (Borrador 0: iremos) a llevarle y a traerle del cole todos los días, para que no vea a esa gente, ni falte a clase.</p>		
<p>Le explicarán (Borrador 0: explicamos) la situación actual de la familia y esperarán que la comprenda y no les cree más problemas, pues ya tienen bastantes.</p>		
<p>Piensan que con este comportamiento realmente está reclamando su atención y hablarán con él para que sea consciente de ello y se involucre con alguna tarea en la familia.</p>		
<p>Borrador 0: <i>Nos damos cuenta que con este comportamiento realmente está reclamando nuestra atención.</i></p>		

Historia 9**Borrador 0, página 10 (3)- Borrador 1, página 13 (1)***Marcar con X*

Historia 9. Sara y Mario son mellizos y en muchas cosas parece que se hayan puesto de acuerdo desde antes de nacer. Sus padres no consiguen que coman nada más que lo que les gusta. Su madre, ante esa situación normalmente pierde los nervios. Se niegan a probar ningún otro tipo de comida y ante cualquier reacción de sus padres al respecto se apoyan el uno y la otra.	¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
Piensan que (se añade a Borrador 0) de momento lo importante es que coman, de forma que adecuamos el menú familiar a sus gustos.		
Les propondrán (Borrador 0: Les proponen) realizar un menú entre todos, que incluya todos los nutrientes que necesitan a su edad.		
Les invitan a aprender a cocinar con ellos todos los días y proponen al Centro realizar Talleres de nutrición.		
Si no se comen la comida de casa, se quedarán a comer en el Centro, todos los días.		
Piensan que si de verdad tuvieran hambre comerían lo que les ponen. Cuando crezcan ya comerán de todo.		
Borrador 0: <i>Si de verdad tuvieran hambre comerían lo que les ponen. Cuando crezcan ya comerán de todo.</i>		

Historia 10

Borrador 0, página 11 (1) - Borrador 1, página 13 (2)

Marcar con X

Historia 10.	¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
Ramón no tiene límite pidiendo a sus padres que le compren cosas o que le den dinero para comprarlas él. Siempre está pidiendo. No tiene nunca en cuenta las necesidades de los demás, ni las posibilidades de la familia. Cree que lo único que tiene valor es lo que se puede comprar. Sus padres, aunque hasta el momento no siempre pueden, le dan lo que pide, pues es buen estudiante y no da otro tipo de problemas, pero discuten entre ellos acerca de qué hacer.		
Piensan que (añadido en Borrador 1) no tiene derecho a pedir tanto. Ellos ya cubren sus necesidades con exceso.		
Opinan que no quieren que le faltara de nada (Borrador 0: No quisiéramos que le faltara de nada) Si no lo pide, será que realmente lo necesita.		
Creen que (añadido en Borrador 1) necesita aprender a no ser tan consumista y a valorar mejor las cosas y su valor.		
Siendo buen hijo, no le pueden negar lo que pide.		
Borrador 0: Siempre que podemos le compramos lo que pide o le damos dinero para que compre él.		
Pactarán (Borrador 0: pactamos) una cantidad semanal para que pueda dedicarla a comprarse lo que quiera.		

Historia 11**Borrador 0, página 11 (2) - Borrador 1-, página 14 (1)***Marcar con X*

Historia 11. Todas las noches Raquel monta un espectáculo ante sus padres a la hora de irse a la cama para conseguir retrasar la hora de acostarse y quedarse más tiempo viendo la TV. Los padres de Raquel no consiguen que les obedezca cuando tiene que acostarse y todos los días discuten por el mismo tema, aunque Raquel siempre se sale con la suya.	¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
<u>Hablarán con ella y le permitirán</u> acostarse media hora más tarde entre semana y una hora más tarde los fines de semana.		
Borrador 0: <i>Le permiten acostarse media hora más tarde entre semana y una hora más tarde los fines de semana.</i>		
Decidirán que a partir de ese momento apagarán la televisión a una hora todos los días para que Raquel se acueste sin protestar.		
Borrador 0: <i>A partir de ese momento apagarán la televisión a una hora todos los días para que Raquel se acueste sin protestar.</i>		
Piensan que a todos los chavales-as les gusta ver las series que hacen por la noche en la televisión y luego se las cuentan.		
Borrador 0: <i>A todos los chavales-as les gusta ver las series que hacen por la noche en la televisión y luego se las cuentan.</i>		
<u>Creer que</u> (añadido en Borrador 1) el horario de descanso y los programas nocturnos no autorizados, no se pueden pactar, afectan a su descanso y a su rendimiento.		
Le proponen grabarle los programas nocturnos para que los vea al día siguiente.		

Historia 12

Borrador 0, página 11 (3) - Borrador 1, página 14 (2)

Marcar con X

<p>Historia 12.</p> <p>Lamentablemente la mejor amiga de Charo ha fallecido en accidente de automóvil. Charo no se siente capaz de superar su dolor. No quiere salir de casa, no quiere ir a clase, no quiere ver a nadie, apenas come, está muy triste, no encuentra consuelo en nada y no quiere hablar con nadie. La madre también falleció cuando ella era pequeña y su padre tiene una nueva pareja, con la que acaba de tener un bebé.</p> <p>Charo se siente, además, desplazada. Su padre y su nueva mamá están muy preocupados por ella y creen que hay que ayudarla a que se sienta importante en la familia y se haga más fuerte.</p>	<p>¿Qué cree que hará esta familia?</p>	<p>¿Qué cree que sería más adecuado hacer?</p>
<p>Creen que deben transmitirle diferentes formas de gestionar sus emociones, las positivas y las dolorosas.</p> <p>Borrador 0: <i>Debemos transmitirle diferentes formas de gestionar sus emociones, las positivas y las dolorosas.</i></p>		
<p>Acuerdan que le harán notar su apoyo y, respetando la expresión de su duelo, le pedirán que los apoye participando en el cuidado de su hermanito.</p> <p>Borrador 0: <i>Le haremos notar nuestro cariño y apoyo y respetaremos la expresión de su duelo.</i></p>		
<p>Piensan que su obligación es estar a su lado, consolándola en estos momentos tan duros para ella.</p> <p>Borrador 0: <i>Nuestra obligación es estar a su lado, consolándola en estos momentos tan duros para ella.</i></p>		
<p>Opinan que si necesita sentir su pena, que se tome el tiempo que necesite. Seguro que un día reaccionará.</p> <p>Borrador 0: <i>Si necesita sentir su pena, que se tome el tiempo que necesite. Seguro que un día reaccionará.</i></p>		
<p>Creen que deberá reponerse por obligación. Esa reacción no la conduce a ninguna parte. Si sigue así enfermará.</p> <p>Borrador 0: <i>Deberá reponerse por obligación. Esa reacción no la conduce a ninguna parte. Si sigue así enfermará.</i></p>		

Historia 13**Borrador 0, página 12 (1) - Borrador 1, página 15 (1)***Marcar con X*

Historia 13.	¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que será más adecuado hacer?
Pepa ha insistido durante mucho tiempo para que sus padres le compren un teléfono móvil. Por fin lo consigue. El primer mes sus padres reciben una factura muy alta por el consumo telefónico de Pepa. Los padres se sorprenden por la falta de responsabilidad, cuando en casa ellos y sus hermanos se controlan mucho y Pepa había visto anteriormente cómo hablaban de ello sus padres con sus hermanos.		
Le retirarán el móvil como castigo durante un mes.		
Deciden que (añadido en Borrador 1) sólo usará el móvil cuando ella crea que lo necesita.		
Por ser la primera vez se lo tolerarán, pero le advertirán que eso no puede seguir así.		
Pactarán (pactan- Borrador 0:) con ella un consumo mensual que les parece justo y ponen ese límite de consumo en el propio móvil.		
Piensan que (añadido en Borrador 1) evidentemente necesita que le expliquen el uso adecuado del teléfono móvil, y sus compromisos con la familia.		
Piensan que (añadido en Borrador 1) evidentemente necesita que le expliquen el uso adecuado del teléfono móvil, y sus compromisos con la familia.		

Historia 14

Borrador 0, página 12 (2) - Borrador 1- página 15 (2)

Marcar con X

<p>Historia 14.</p> <p>El Centro Educativo de Pablo ha llevado a los niños y niñas de su curso a una granja-escuela durante una semana. En la granja, Pablo, al igual que todos sus compañeros y compañeras ha realizado todas las tareas que le han asignado: ha hecho su cama, ha lavado, tendido, recogido y guardado su ropa, ha puesto la mesa para él y sus compañeros-as de mesa, ha fregado después de comer, ha recogido el comedor y su habitación, etc., etc. Todas estas cosas Pablo no las realiza nunca en su casa.</p> <p>Al llegar a casa después de la estancia en la granja Pablo sigue sin realizar ninguna de estas tareas que sin embargo sí ha realizado en la granja. Pablo vive con su madre (que está separada) y su abuela. Su madre trabaja como administrativa en una empresa a jornada partida y su abuela lleva todas las tareas de la casa. Pablo ya tiene 12 años y su abuela cada día está peor de salud. Su madre piensa que habría que cambiar algo en casa, pero se sigue sintiendo más hija que madre. Le resulta cómodo, va agobiada.</p> <p>Al final, en las cosas de la casa siempre decide la abuela. Al hablar madre y abuela, deciden sobre las responsabilidades de Pablo en casa.</p>	<p>¿Qué cree que hará esta familia?</p>	<p>¿Qué cree que sería más adecuado hacer?</p>
<p>Crean que (añadido en Borrador 1) la casa es responsabilidad de todos y todos deben contribuir, cada uno en su adecuada medida.</p>		
<p>Deciden que (añadido en Borrador 1) a partir de ahora tendrá unas tareas obligatorias todos los días.</p>		
<p>Acuerdan que (añadido en Borrador 1) en casa cada uno hace lo que puede.</p>		
<p>Su abuela piensa que (añadido en Borrador 1) con todo lo que tiene que estudiar, no pueden cargarle con más tareas ni obligaciones.</p>		
<p>Harán (haremos- Borrador 0:) un reparto adecuado de tareas y responsabilidades en la casa.</p>		

Historia 15

Borrador 1- página 16 (no existen en el borrador 0)

Marcar con X

<p>Historia 15.</p> <p>Alejandro tiene 12 años y Sonia 6. María, su madre, recién divorciada, siempre quiso tener una hija. Desde su separación cree que todos los hombres acaban traicionando y que terminan siempre abusando de la buena voluntad de las mujeres.</p> <p>Sonia siempre fue muy inquieta y se aprovechaba de su hermano. Alejandro, buen estudiante y paciente con su hermana, lleva un tiempo arisco y llega a hablar mal a Sonia y a pegarle. Ella lo incordia permanentemente, y Alejandro reacciona agriamente con su hermana. Pero María cree que Sonia es pequeña, y en definitiva María tampoco considera tan grave lo que le hace Sonia a Alejandro.</p>	<p>¿Qué cree que hará esta familia?</p>	<p>¿Qué cree que sería más adecuado hacer?</p>
<p>Piensa que todos ellos tienen sus emociones alteradas que será necesaria mucha comprensión por parte de todos para que se puedan volver a llevar bien.</p>		
<p>Cree que Alejandro es lo suficientemente mayor y lo reñirá para que no reaccione contra su hermana.</p>		
<p>Cree que el tiempo lo arreglará todo.</p>		
<p>Piensen que es mejor que Alejandro vaya con su padre más tiempo para que no llegue a discutir con su hermana.</p>		
<p>Intentará hablar con ambos por separado para que cada uno acepte unas normas de comportamiento.</p>		

Muchas gracias por su colaboración.

Pues bien, como se puede comprobar a lo largo del capítulo han sido muchas las aportaciones realizadas por los jueces en los diferentes momentos del proceso de validación de la escala y se ha intentado plasmar todos y cada uno de los cambios en las figuras presentadas anteriormente. Es evidente que ha sido indispensable la participación de todos y cada uno de los jueces (expertos, familias, etc.,) así como llevar un control en el registro de sus aportaciones y recopilación de todos los materiales escritos que han ido dando sustento a esta parte del trabajo. Como se ha explicado anteriormente, la versión fruto de este trabajo se presenta en el capítulo que se expone a continuación (Borrador 1), que será el que se aplique en la investigación. Finalmente recalcar la importancia de recoger cualquier evidencia de validación.

Capítulo 14.

Instrumentos

EVALEF- borrador 1 y otros instrumentos

14. Instrumentos. EVALEF- Borrador 1 y otros instrumentos.

En este apartado, se pretende detallar el procedimiento para poder llevar a cabo el estudio de Validación Empírica en el que el instrumento principal es: EVALEF-Borrador1, destinado a las familias. Evidentemente este instrumento se acompaña de otros que forman parte del proceso, recogen y sintetizan las aportaciones realizadas para facilitar la labor investigadora. Como se puede comprobar, estos documentos que ayudan a la gestión y organización de la investigación se han ubicado en el apartado de Anexo.

Aplicación a las Familias: Muestra definitiva

Para la aplicación a las familias, se utiliza el cuestionario diseñado una vez finalizado el proceso de Validación Lógica (Anexo 18). Como se puede comprobar se especifican en el instrumento las indicaciones oportunas y las casillas de respuesta para cada uno de los ítems. Concretamente y de forma detallada, se especifica por partes en el capítulo 11, Diseño del instrumento.

Otros instrumentos.

Además, resulta imprescindible nombrar también aquellos instrumentos que se han diseñado para poder llevar a cabo esta investigación. Pues bien, se detallan, aquellos instrumentos diseñados para aquellos profesionales y muestra que han participado de forma colateral a lo largo de la investigación:

Director/a del Centro. Se redactan y se le entregan tres documentos:

- En primer lugar, una carta con la información del proyecto (Anexo 25) con la finalidad de ubicarle y ofrecerle toda la información y datos oficiales del mismo.
- Un documento de consentimiento y compromiso, con el objetivo de conseguir su autorización y consentimiento por escrito y firmado como responsable de la entidad educativa, dejando de esta forma constancia de que conoce y acepta las condiciones y a su vez, se compromete a ayudar al equipo en el proceso (Anexo 26).

- Y por último, un documento para que cumplimente toda la información sobre los miembros del Claustro de profesores que participan en estas acciones con la finalidad de poderles reconocer a través de unos certificados que se emitirán por parte de la Universidad de Valencia su labor en el proyecto (Anexo 27).

Tutores/as de los grupos a los que se va a aplicar la escala. Se les entrega dos documentos:

- El primero consiste en ofrecerles una información básica sobre el proyecto y sus funciones (Anexo 28), junto con cuestionario con preguntas e información que han de recopilar y que es imprescindible para la investigación. Por último, se les adjunta la definición de cada uno de nuestros EEF para que puedan rellenar la información en base a estas definiciones.
- Una hoja que deben rellenar antes de devolver el conjunto de cuestionarios recogidos pasado el tiempo estipulado, con información relevante para el estudio sobre datos generales de la muestra (Anexo 29).

Familia. Se les hace entrega, a través de los tutores, de los siguientes documentos:

- En primer lugar de una circular informativa sobre el sentido de aquello que se le entrega (el cuestionario en sobre cerrado) y fechas de entrega para su devolución una vez contestado (Anexo 30).
- Y por último y dentro del sobre que se acaba de nombrar, se les adjunta el escala sobre los EEF a aplicar (Anexo 18).

Se puede destacar que a lo largo de todo el proceso y como reconocimiento a todas aquellas personas que han participado, se han emitido diferentes certificados atendiendo a su labor o actuación desde la cual han realizado la colaboración: como profesionales y/o alumnos/as del Universidad (Anexo 31), como padres y madres colaboradores en el proceso de validación (Anexo 32) y como miembro que ha participado en el proceso de validación en general (Anexo 33)

Una vez realizados los instrumentos y comenzado el proceso de aplicación por todos los miembros del grupo, se detecta la necesidad de estipular y acordar un documento donde se reflejen todos los procesos a realizar para que todos/as actúen de la misma manera y en el que queden reflejados los documentos y responsables que van a ser actores en cada momento (Anexo 34).

Este documento, además de servir de guía pretende recoger todas aquellas observaciones e incidencias que van sucediendo durante el proceso de aplicación para poder tenerlas en cuenta, si es necesario, en el proceso de análisis de los resultados.

Capítulo 15.

Resultados del estudio de validación empírica

15. Resultados del estudio empírico.

Una vez aplicada la versión Borrador 1 y recogidos un total de 4031 cuestionarios contestados, se procede, por parte del grupo de investigación, al estudio de validación empírica. Para ello, a introducir los datos y a sus posteriores análisis que con anterioridad en el capítulo de análisis de la información se detallan más concretamente. Todas las variables identificadas y registradas, se encuentra en el documento en el Anexo 35.

Se recuerda que este análisis solo se va a centrar en la II^a Parte del cuestionario:

Cuestionario para Familias – II^a Parte

ESCALA 1. Comportamientos habituales familiares.

ESCALA 2. Historias incompletas.

15.1 Descriptivos: estudio descriptivo del funcionamiento de la escala.

15.1.1 Hábitos familiares.

Las investigaciones consultadas y expuestas a lo largo del marco teórico del trabajo, muestran que los EEF se integran como elementos específicos dentro de las llamadas Competencias Parentales (Cánovas y Sahuquillo, 2014). De esta forma, las familias tienen estilos de funcionamiento parental que se concretan de forma bastante coherente en las diferentes cuestiones, entre ellas los EEF.

Por ello, en el cuestionario se ha incluido una escala específica sobre hábitos familiares que recoge información sobre estos patrones que funcionan en cada una de las familias.

A continuación se analizan las respuestas ofrecidas por los padres o personas responsables de la educación de los niños en cuanto a conductas que se han establecido atendiendo a cuatro bloques: hábitos familiares diarios, horarios y hábitos, actividades de tiempo libre en familia y hábitos sociales familiares.

Se analiza un total de 22 ítems, y a continuación se procede a su observación a través de tablas agrupadas con los resultados de las frecuencias obtenidos de cada uno de ellos en datos expresados en porcentajes según las posibilidades de respuesta: nunca, alguna vez, habitualmente y siempre.

Todo ello con la finalidad de poder seguir perfilando una imagen en general de aquellas personas que han contestado el cuestionario.

Tabla 38
Hábitos familiares diarios

Hábitos familiares diarios	Nunca	Alguna vez	Habitualmente	Siempre
Toda la familia desayunamos juntos [B35]	28,5	48,5	14,5	8,5
Toda la familia comemos juntos [B36]	4,8	33,7	29,6	31,8
Toda la familia cenamos juntos [B42]	1,8	14	26,3	57,8
La familia se despide cada noche con una muestra de afecto (un beso, un saludo, ...) [B46]	0,6	4,2	13,6	81,5

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a hábitos familiares se observa que durante la noche es el momento en el que la familia se reúne en torno a la cena y tienen más contacto físico y muestras de afecto antes de ir a dormir. Quizás se debe a la diferencia de horarios que se pueden dar en una familia y la complejidad para llevar a cabo una propuesta de conciliación familiar adecuada.

Desayunan juntos alguna vez (48,5%) pudiendo coincidir con los días del fin de semana. En cambio, hay un 95% que comen juntos alguna vez, habitualmente o siempre frente a un 4,8% que no lo hacen en ninguna ocasión.

Tabla 39
Horarios y hábitos

Hábitos familiares diarios	Nunca	Alguna vez	Habitualmente	Siempre
Cada mañana al levantarse el niño/ la niña prepara adecuadamente su salida al colegio (desayuna, prepara materiales, mochila, etc.) [B33R]	1,3	6,7	30,3	61,7
Cada mañana al levantarse el niño/ la niña plantea algún problema para ir al colegio.[B34]	77,7	18,2	2,2	1,9
Al salir de clase el niño/ la niña tiene actividades extraescolares [B37]	9,9	33,1	39,2	17,8
El niño/ la niña hace regularmente las tareas de la casa que le corresponden [B39]	6	35,5	31,3	27,2
Controlo los contenidos de las páginas que visita el niño/ la niña en Internet [B50]	3,0	6,1	13,1	77,7
El niño/ la niña tiene un horario de baño [B38]	8,1	8,8	49,8	33,4
El niño/ la niña tiene un horario para hacer sus deberes [B40]	1,8	4,4	42,3	51,5
El niño/ la niña tiene un horario para jugar [B41]	7,3	16,8	50,3	25,6
El niño/ la niña tiene un horario para acostarse [B45]	1,7	3,1	35	60,3

Fuente: elaboración propia.

Es evidente que estos niños para ir al colegio tienen unas rutinas marcadas, ya que siempre (61,7%) o habitualmente (30%) por las mañanas realizan todas las actividades necesarias para una adecuada salida de casa. Además, se supone, que el hecho de estar tan organizados, se deba a que por las mañana el niño/a no plantea rabietas ni da problemas (77%).

En cuanto a tareas fuera de la escuela y aquellas correspondientes a las de colaboración con el funcionamiento del hogar, se podría decir que casi la mayoría de los padres dicen que sí tienen alguna asumida (94%). Desde el diseño del cuestionario, se supone que se entienden como tal aquellas tareas que es capaz de hacer el niño para colaborar con el bienestar de la familia y que al mismo tiempo su cumplimiento le enorgullece y le hace sentir un miembro necesario e imprescindible en el núcleo familiar.

A partir de la salida del colegio, comienza un horario de tardes que en cada caso es diferente dependiendo de tipo de jornada escolar, pero que a nivel familiar ha de

organizarse. A través del cuestionario se ha intentado analizar cuáles son los hábitos más frecuentes en este grupo de familias.

En un primer lugar, llama la atención que se tiene muy claro que ha de haber unos horarios establecidos para las actividades extraescolares, para el baño, hacer los deberes, jugar y acostarse.

De todos ellos es importante destacar que la actividad para la que se manifiesta en un % menor que hay en un horario marcado es el del juego. Es cierto que se supone que en estas edades debe ser libre, pero quizás estos resultados se deben a que en estas edades necesitan jugar con sus amigos del grupo de iguales y para ello deben ir al parque, biblioteca, conectarse a la *play*...lo cual hace necesario que se le dedique un tiempo pactado en la franja horaria disponible para poder hacerlo y que el niño lo sepa con anterioridad, con la finalidad de poder usarlo como recompensa o castigo a otro tipo de actos. También sería una forma de reconocer el valor educativo del juego, y no dejarlo como actividad a realizar cuando no hay otra planificada.

Más del 80% son personas que se preocupan por todo aquello que los niños puedan ver en internet. Con mucha probabilidad se dé esta situación porque en estas edades suelen usar o compartir los ordenadores familiares o dispositivos móviles de los padres para realizar búsquedas o para cualquier tipo de red social.

Tabla 40
Actividades de tiempo libre en familia

	Nunca	Alguna vez	Habitualmente	Siempre
Después del trabajo, dedico un tiempo a charlar, revisar deberes, comentar cómo ha ido el día... con el niño/a [B43]	1,1	14,8	38,9	45,1
Dedicamos un tiempo tranquilo a hablar todos juntos de nuestras cosas[B44]	3,7	34	45,9	16,3
Hacemos juntos actividades al aire libre [B51]	1,8	38,5	45,1	14,7
Jugamos juntos a videojuegos y consolas, como la Wii, PSP... [B52]	23,6	56	15,9	4,4
Hacemos juntos actividades culturales [B53]	5	55,6	31,1	8,3
Hacemos todo por separado [B54R]	68,3	27,8	2,4	1,5

Fuente: elaboración propia.

Lo primero que llama la atención es que a nivel familiar, en cuanto a las actividades de tiempo libre hacen todos juntos alguna vez o habitualmente.

Es importante que el tiempo que se dedique a los niños sea destinado a charlar con ellos, comentar...y estos padres dicen hacerlo frecuentemente (85%). También hablan de temas personales, aunque no con la misma frecuencia.

En cuanto a actividades al aire libre, habitualmente (45,1%) las hacen juntos y algunas veces aquellas actividades que tienen un carácter cultural (55,6%). En cambio, tan solo algunas veces juegan juntos a videojuegos...siendo una actividad en la que es más habitual que los niños jueguen solos o conectados en red con otros amigos.

Tabla 41
Hábitos familiares- sociabilidad

	Nunca	Alguna vez	Habitualmente	Siempre
Salimos con otras familias [B47]	4,1	45,5	38,5	11,9
Visitamos a otros miembros de nuestra familia (tíos, abuelos, ...) [B48]	0,8	15,4	47,1	36,6
Facilito que el niño/ la niña se relacione con otros niños y niñas fuera del horario escolar [B49]	0,3	9,1	40,3	50,3

Fuente: elaboración propia.

Es evidente que las familias se relacionan bastante con otras personas, pero llama la atención que con quien más suele compartir momentos es con los miembros de su propia familia extensa (80%). No obstante, también es relativamente habitual que se relacionen con otras familias.

Finalmente, los padres o educadores se demuestran implicados en la parte social del niño en cuanto a que facilitan que se relacione con otros niños/as fuera del horario escolar (90%).

15.1.2 Comportamientos habituales

Es este capítulo se pretende analizar los comportamientos, que los padres que han contestado dicen tener en relación a los EEF (A- Autoritario, D- Democrático, P- Permisivo, S-Sobrepotección, I- Integral). Esta escala de Comportamientos habituales

está formada por 20 ítems, que a continuación para su análisis se agrupan en cuatro bloques según la temática que se intenta abordar con ellas, siendo: estudiar (temas asociados al estudio), aprobar, compartir tareas en casa y cumplimiento de normas.

Para ello, se han identificado cuatro bloques de tareas y además, se realizan dos tipos de interpretaciones; en primer lugar se intenta analizar la frecuencia con que se suelen dar las tareas que a su vez están identificadas con un EEF, y en segundo lugar se intentan analizar la prevalencia de los EEF según las tareas.

Con este primer análisis se pretenden identificar los EEF predominantes y qué tareas son propias o se dan en con mayor frecuencia en cada uno de ellos.

Tabla 42
Relación entre EEF y estudiar.

Estudiar	EEF	Nunca	Alguna vez	Habitualmente	Siempre	Media	Covarianza
Le obligo a estudiar [B12]	A	11,2	39,6	28,9	20,3	2,58	36,19
Le motivo para que estudie [B13]	D	1,5	10,6	35,7	52,2	3,39	21,66
Acepto que estudie en función de su criterio [B14]	P	17,3	42,1	28,4	12,3	2,36	38,45
Siempre le ayudo a estudiar [B15]	S	5,0	40,4	34,6	20,0	2,70	31,31
Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]	I	0,3	4,7	28,8	66,1	3,61	16,47

Fuente: elaboración propia.

Del total de padres que han contestado, hay un 39,6% que obligan a sus hijos a estudiar alguna vez, frente a un grupo de padres formado por casi un 50% que dicen que habitualmente, siempre les obligan a estudiar.

Tan solo hay un 11% que nunca lo hace, pudiendo deberse a que los niños en estas edades ya han adquirido el hábito de estudio o a que a los padres no les importan los resultados académicos y su evolución como estudiante.

No obstante, casi el 90% tiene presente que hay que motivarles para estudiar. Quizá en algunos de los casos la situación o la diferencia otorgada radica en la forma de actuar para conseguir un objetivo; unos padres consideran que obligando se consiguen antes las metas y otros lo hacen utilizando otro tipo de recursos y métodos más motivadores sin usar la autoridad. No obstante, sea cual sea la manera que utilicen para intentar conseguirlo, en lo que coincide la mayoría de los padres (94%) es en intentar frecuentemente que sus hijos se sientan orgullosos de ellos mismos.

Además, un 80% acepta que en ocasiones el niño estudie en función de su criterio, frente a un 17,3% que no le da elección, debe estudiar porque lo dice el padre de forma autoritaria.

Son niños que independientemente del sentido que le otorguen sus padres al estudio, en el 95% de los casos reciben el apoyo de sus padres para valorar sus esfuerzos.

A nivel general, si observamos los resultados ante el estudio, los padres demuestran cierta tendencia a actuar según el EEF Democrático, en cuanto a que le motivan a estudiar, e Integral, ayudándole a valorar sus logros.

Tabla 43
Relación entre EEF y aprobar.

Aprobar	EEF	Nunca	Alguna vez	Habitualmente	Siempre	Media	Covarianza
Le dejo claro que su obligación es aprobar [B17]	A	7,7	12,9	25,4	51,3	3,24	29,66
Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premios, abrazos, etc.) [B18]	D	1,1	6,9	21,8	68,5	3,60	18,52
Si no aprueba no pasa nada. Él/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones [B19]	P	59,1	25,3	10,5	5,2	1,62	53,75
Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad [B20]	S	36,9	34,0	19,1	10,1	2,02	48,48
Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]	I	2,2	8	30,9	58,9	3,47	21,21

Fuente: elaboración propia.

Un 76% de los padres le deja claro a los niños que su obligación es aprobar, y que además tendrá recompensa si lo consigue (66,5%). En caso de que no apruebe puede pasar algo (59,1%) y si no aprueba pocas recompensas le esperan (72%). No obstante, la mayoría siempre les vuelven a dejar claro e insistir en que aprobar es la recompensa a su esfuerzo (58,9%), haciéndoles también de algún modo sentirse responsables de sus actos y consecuencias.

Si comparamos las tablas de estudiar y aprobar, se observa que aunque aparentemente los padres pueden ser relativamente Democráticos, Permisivos y Sobreprotectores en cuanto a hábitos de estudio, no lo son en cuanto a la obtención de resultados académicos, demostrando posicionarse con un estilo educativo más Autoritario.

Es decir, se supone que constantemente les motivan y les refuerzan elogiando sus logros, pero a la vez les dejan claro que es condición indispensable aprobar.

Tabla 44
Relación entre EEF y Compartir tareas de la casa.

Compartir tareas de la casa	EEF	Nunca	Alguna vez	Habitualmente	Siempre	Media	Covarianza
Le dejo claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]	A	5,8	32,7	36,2	25,3	2,81	31,33
Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]	D	13,8	42,5	29,0	14,8	2,45	36,98
Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ella quiere [B24]	P	52,9	36,5	7,5	3,1	1,61	47,14
Intento no cargarle con las tareas de casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]	S	3,24	32,2	29,4	21,8	2,56	39,24
Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]	I	3,4	16,2	33,4	47,0	16,5	26,03

Fuente: elaboración propia.

En una familia o grupo que comparte un hogar es evidente que hay tareas a realizar. En este apartado, se intenta interpretar cómo los padres que han contestado a la escala actúan según las tareas que se les ha planteado.

Los padres tienen claro que en el caso de mandar mandan tareas a los hijos, éstos deben hacerlas. Tan solo un 5,8% opina que el niño no debe de hacer tareas nunca.

El reparto de estas tareas algunas veces se hace (42,5%) y también se acuerdan (14,8%), frente a padres que se supone no tienen en cuenta a sus hijos para poder hacerlas ya que nunca las reparten con ellos (13,8 %). Por lo tanto, se podría decir que nos encontramos ante unos padres que probablemente no manden nunca tareas a los niños o que cuando las mandan es porque ellos van saturados o están cansados.

En general no abunda el control sobre la asignación de rutinas en el hogar y la mayoría reconoce que intenta no cargarlos con tareas del hogar para que puedan hacer los deberes. Tan solo un 3,24% no tiene en cuenta las tareas escolares y delega en sus hijos tareas de la casa. Dicen ser Autoritarios en cuanto que les dejan claro que deben hacer las tareas y se las especifican.

Es evidente que muchas veces por las circunstancias actuales que vivimos no tenemos tiempo de explicar a los demás miembros de la familia cómo se hacen algunas cosas básicas, y es mucho más cómodo hacerlo de forma automatizada sin delegar. No obstante, si se da lugar y se llevan a cabo de forma conjunta, reconocen que la sensación de bienestar y orgullo como miembro de la familia aumenta (47%).

De esta manera, estos padres demuestran tendencia hacia el EEF Integral queriendo que sus hijos reconozcan los beneficios emocionales como la recompensa al trabajo realizado conjuntamente.

Tabla 45
Relación entre EEF y Cumplir normas.

Cumplir normas	EEF	Nunca	Alguna vez	Habitualmente	Siempre	Media	Covarianza
En casa se le marcan las obligaciones al niño/a [B27]	A	4,1	19,7	42,7	33,4	3,05	27,27
Pacto con el niño/a conjuntamente ciertas normas [B28]	D	6,3	27,3	44,4	21,9	2,82	29,95
Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]	P	37,9	50,0	8,2	3,9	1,78	42,35
Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las malas influencias [B30]	S	47,2	32,4	11,6	8,8	1,82	52,35
Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]	I	0,3	4,3	29,9	65,5	3,60	16,34

Fuente: elaboración propia.

Las obligaciones, entendidas como conductas o comportamientos obligados que hay que realizar, sí que se le marcan al niño siempre (33,4%) habitualmente (42,7%). Tan sólo un 4% de los padres dicen no hacerlo nunca.

Además, en cuanto al cumplimiento de normas, un 60% de los padres las pacta con anterioridad con ellos. A la hora de castigar los padres se posicionan en un 50% en que hay ocasiones que consideran que mejor no castigar ya que no serviría de nada, al igual que no se sienten mal si sus hijos les desobedecen llegando a entender que lo hacen por tener malas influencias (47,2%). Esta respuesta puede deberse a que constantemente los padres observan conductas en sus hijos merecedoras de reflexiones, castigos...y generalmente se opta por seleccionarla según el criterio de prioridad de cada padre, ya que sería en ocasiones agotador poder atender a todas.

Al igual que con los estudios, ante la realización de tareas, siempre les intentan enseñar que deben asumir las responsabilidades de sus actuaciones (65,5%).

Para concluir con este apartado, se podría definir un perfil de padres que ante el hecho de estudiar y aprobar se posicionan desde un EEF Democrático, aunque ante la meta de aprobar gana importancia un EEF más Autoritario. En cuanto a compartir las tareas del hogar demuestran tendencia hacia un EEF Integral y en cuanto al cumplimiento de normas se decantan por un EEF Autoritario a la hora de marcar obligaciones y en un EEF Integral porque se proponen enseñar al niño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones.

Una vez analizados los resultados obtenidos en las tareas, se procede a analizar los ítems de las tareas diseñados para identificar si realmente los padres que han contestado a la escala se identifican los EEF que se asocian a este tipo de comportamiento. Para ello, se han agrupado en esta ocasión los mismos ítems de tareas observados anteriormente por EEF, pero ahora, se han distribuido las tareas por bloques de EEF.

Como se puede ir comprobando, a lo largo de la presente tesis doctoral, siempre se intenta seguir el mismo orden en la presentación de la información en cuanto a EEF (Autoritario, Democrático, Permisivo, Sobreprotector e Integral).

Tabla 46
Comportamientos habituales. EEF Autoritario.

EEF AUTORITARIO	Nunca	Alguna vez	Habitualmente	Siempre	Media	Covarianza
Le obligo a estudiar [B12]	11,2	39,6	28,9	20,3	2,58	36,19
Le dejo claro que su obligación es aprobar [B17]	7,9	13,2	26,1	52,7	3,24	29,66
Le dejo claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]	5,8	32,7	36,2	25,3	2,81	31,33
En casa se le marcan las obligaciones al niño/a [B27]	4,1	19,7	42,7	33,4	3,05	27,27

Fuente: elaboración propia.

Tabla 47
Comportamientos habituales. EEF Democrático.

EEF DEMOCRÁTICO	Nunca	Alguna vez	Habitualmente	Siempre	Media	Covarianza
Le motivo para que estudie [B13]	1,5	10,6	35,5	52,2	3,39	21,66
Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premios, abrazos, etc.) [B18]	1,1	7,0	22,2	69,7	3,60	18,52
Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]	13,8	42,5	29,0	14,8	2,45	36,98
Pacto con el niño/a conjuntamente ciertas normas [B28]	6,3	27,3	44,4	21,9	2,82	29,95

Fuente: elaboración propia.

Tabla 48
Comportamientos habituales. EEF Permisivo.

EEF PERMISIVO	Nunca	Alguna vez	Habitualmente	Siempre	Media	Covarianza
Acepto que estudie en función de su criterio [B14]	17,3	42,1	28,4	12,3	2,36	38,45
Si no aprueba no pasa nada. Él/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones [B19]	59,1	25,3	10,5	5,2	1,62	53,75
Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ella quiere [B24]	52,9	36,5	7,5	3,1	1,61	47,14
Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]	37,9	50,0	8,2	3,9	1,78	42,35

Fuente: elaboración propia.

Tabla 49
Comportamientos habituales. EEF Sobreprotector.

EEF SOBREPOTECTOR	Nunca	Alguna vez	Habitualmente	Siempre	Media	Covarianza
Siempre le ayudo a estudiar [B15]	5,0	40,4	34,6	20	2,70	31,31
Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad [B20]	36,9	34,0	19,1	10,1	2,02	48,48
Intento no cargarle con las tareas de casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]	16,5	32,2	29,4	21,8	2,56	39,24
Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las malas influencias [B30]	47,2	32,4	11,6	8,8	1,82	52,35

Fuente: elaboración propia.

Tabla 50
Comportamientos habituales. EEF Integral.

EEF INTEGRAL	Nunca	Alguna vez	Habitualmente	Siempre	Media	Covarianza
Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]	0,3	4,7	28,8	66,1	3,61	16,47
Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]	2,2	8,0	30,9	58,9	3,47	21,21
Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]	3,4	16,2	33,4	47,0	3,24	26,03
Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]	0,3	4,3	29,9	65,4	3,60	16,34

Fuente: elaboración propia.

Se observa que el EEF que predomina de forma clara, según lo que responden en esta ocasión estos padres, es el EEF Integral, ya que en todos los ítems de su agrupamiento las repuestas de mayor frecuencia se sitúan por encima de la mitad de la categoría “siempre”.

Respecto a las demás tareas, según lo que responden estos padres, es que actúan de forma bastante Autoritaria, Democrática e Integral, situándose generalmente en niveles intermedios, y pocas veces lo hacen de forma Permisiva y Sobreprotectora.

Aparentemente, el posicionamiento a la hora de actuar desde un EEF Democrático depende del aspecto al que esté asociada la tarea. Actúan de forma Democrática en aspectos relacionados con los estudios y con el pacto de normas. No obstante, no se decantan tanto por este tipo de estilo a la hora de repartir las tareas, ya que parece ser que en lugar de pactar deben imponerlas o no dan opción a la elección, quizás porque las distribuyen según edades y posibilidades de cada uno de los miembros de la familia.

15.1.3 Análisis Historias 1- pregunta 1- ¿Qué cree que hará esta familia?

A lo largo de este apartado y a través de un análisis de descriptivos de los ítems que forman parte de la escala Historias incompletas (*Escala para Familias – II^a Parte. ESCALA 2. Historias incompletas- 1º pregunta “¿Qué cree que hará esta familia?”*), se pretende analizar si realmente los padres que han contestado a la escala son capaces de identificar los EEF, es decir, demuestran ser competentes a la hora de analizar situaciones hipotéticas (Historias) e identificar o predecir de qué forma actuarían esos padres.

Con este diseño, lo que se intenta es tener una visión de los padres con los que se quiere trabajar. Es decir, se supone que al analizar esta respuesta se puede saber si los padres son capaces o no de anticipar respuestas o comportamientos según el EEF con el que se esté actuando. Este puede ser un indicador ante la necesidad de intervenir con ellos. Se supone que los padres que contestan son más o menos conscientes con las consecuencias de sus actos, necesitando por lo tanto, un grado de asesoramiento acorde a estos resultados. Es importante que reconozcan las consecuencias que pueden acarrear en algunas situaciones el actuar desde un EEF u otro, y como profesionales, es importante saber con qué tipo de padres se trabaja para poder diseñar el tipo de intervención.

Se entiende que somos conscientes de analizar los EEF en los demás, sólo en el momento en que se es capaz de analizar lo que hacemos. Por lo tanto, a mayor grado de identificación, se prevé que corresponde un mayor grado de consciencia en la forma de actuar desde los EEF.

Entendemos, en consecuencia, que en el caso de que el miembro de la familia que ha contestado a la escala no tenga esa capacidad de analizar la situación, será necesario iniciar la intervención con una forma específica para la reflexión crítica y el análisis de situaciones. Es complicado cuando no se es capaz de identificar en lo ajeno el EEF, poderlo identificar en el propio comportamiento para reconsiderar o no sus actuaciones y consecuencias, con la finalidad de poder intentar un cambio.

A nivel de escala, se presentan 15 historias, con diferentes situaciones que por su contextualización y desarrollo del contenido reflejan el EEF que se supone rige en las actuaciones de la familia hipotética en la que se está dando esta situación, pudiendo de esta manera intuir la respuesta adecuada de las cinco alternativas ofrecidas (una para cada EEF). Por eso en esa serie hay respuestas correctas y respuestas incorrectas, evidentemente, como correctas solamente hay una y las demás se consideran fallos. La escala, por tanto, funciona como una escala de rendimiento.

En definitiva, se pretende con esta Escala analizar si los padres son capaces de analizar el comportamiento ajeno en relación a situaciones cotidianas, identificando qué es lo que puede realizar cada familia de las descritas en cada historia. El supuesto

interpretativo, en definitiva, es que si una persona es capaz de realizar un análisis adecuado de este tipo puede serlo, por empatía y desarrollo de una inteligencia emocional suficiente, o porque haya reflexionado y analizado comportamientos en otros, logrando adquirir una mayor competencia. Si esa competencia es mayor, suponemos que la habrá utilizado también para poder educar a sus hijos según sus convicciones, es decir, según un EEF elegido conscientemente por ellos mismos.

Se presenta la tabla con las Historias asignadas a los EEF ordenadas por Estilos y los colores asignados a los EEF. Estos dos últimos criterios (orden y colores de los EEF) es el utilizado desde el inicio del estudio para poder seguir con una estructura coherente durante todo el trabajo.

Tabla 51

EEF: colores asignados y número de la Historia diseñada para identificar cada uno.

EEF	Color asignado	Nº Historias		
Autoritario.		5	9	15
Democrático.		7	12	13
Permisivo.		4	10	11
Sobreprotector.		2	3	14
Integral.		1	6	8

Fuente: elaboración propia.

A lo largo del capítulo, se detallarán diferentes análisis:

En un primer lugar, un análisis de los resultados obtenidos en cada una de las respuestas de las Historias para poder observar las respuestas de los diferentes EEF, y así poder observar si hay EEF más fáciles de identificar que otros, y si el EEF para el que se ha diseñado la Historia ha sido identificado.

Junto con esta información, se observa los resultados de cada Historia en cuanto al porcentaje válido de Aciertos y Errores. Considerando Aciertos a todos aquellos padres que han contestado como correcta el EEF por el cual se ha diseñado la Historia, y se considera Error cualquier respuesta obtenida en los 4 estilos restantes.

Para ayudar a la exposición de la información, ambas tablas se acompañan de una figura donde se recoge la información obtenida en todos los ítems y se identifica el ítem correspondiente al EEF que es el correcto.

Las observaciones a cada uno de los resultados a cada Historia, se ofrecen a continuación de la exposición de tablas y figuras por bloques de EEF.

En segundo lugar, se realizará un análisis con los porcentajes de Aciertos y Errores de todas las Historias juntas, para comprobar si ha habido EEF más fáciles de identificar.

En tercer lugar, se observará a través de una figura, el total de Historias identificadas correctamente.

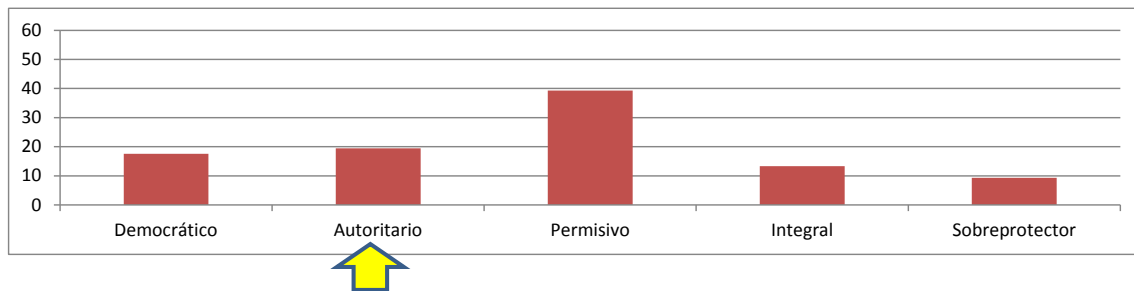
Y para terminar el capítulo, se intentará observar el número de padres que han contestado a la pregunta 1 en cada una de las Historias, intentando identificar patrones de respuesta vinculados quizá a la estructura y longitud del cuestionario.

HISTORIAS- EEF AUTORITARIO

Historia 5.	EEF	Porcentaje válido
La tutora de María envía una nota a sus padres porque María ha copiado de otra compañera durante un examen. María les cuenta a sus padres con una absoluta falta de respeto hacia su tutora que no se puede entender con “esa” profesora. También les cuenta que ha sido ella quien ha copiado de su compañera a quien piensa culpar ante su tutora para protegerse ella misma, no importándole nada lo que le pueda ocurrir a su compañera. Aunque no le dicen nada a María, sus padres encuentran justificada su actuación ante “lo mal que les cae esa profesora” a la que desprecian absolutamente.		
Le explican que debe asumir su responsabilidad ante su tutora y su compañera.	Democrático	17,6
Le dicen que hay listos y tontos, que ella ha elegido bien dónde estar. Que no le dan más importancia.	Autoritario	19,4
Aunque saben que no está bien, no hacen nada. Todo el mundo ha copiado alguna vez. Parece que puede librarse con pocas consecuencias.	Permisivo	39,3
Apoyan las medidas que su tutora dicte ante esa situación y además refuerzan el correctivo en casa.	Integral	13,3
Le escriben una nota a la tutora asegurando que María no ha copiado en el examen y le hacen prometer que no lo volverá a hacer.	Sobreprotector	9,3

Hist5_Aut

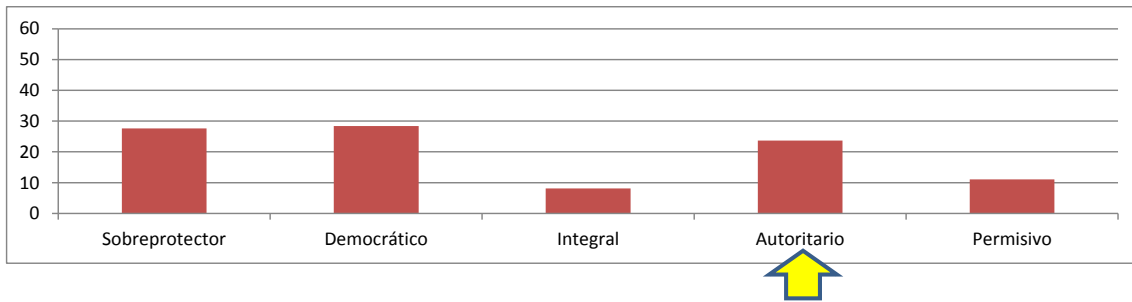
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	3245	79,1	80,6	80,6
	1	780	19,0	19,4	100,0
	Total	4025	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	78	1,9		
Total		4103	100,0		



Historia 9.	EEF	Porcentaje válido
Sara y Mario son mellizos y en muchas cosas parece que se hayan puesto de acuerdo desde antes de nacer. Sus padres no consiguen que coman nada más que lo que les gusta. Su madre, ante esa situación normalmente pierde los nervios. Se niegan a probar ningún otro tipo de comida y ante cualquier reacción de sus padres al respecto se apoyan el uno y la otra.		
Piensen que de momento lo importante es que coman, de forma que adecuamos el menú familiar a sus gustos.	Sobreprotector	27,6
Les propondrán realizar un menú entre todos, que incluya todos los nutrientes que necesitan a su edad.	Democrático	28,4
Les invitan a aprender a cocinar con ellos todos los días y proponen al Centro realizar Talleres de nutrición.	Integral	8,1
Si no se comen la comida de casa, se quedarán a comer en el Centro, todos los días.	Autoritario	23,7
Piensen que si de verdad tuvieran hambre comerían lo que les ponen. Cuando crezcan ya comerán de todo.	Permisivo	11,1

Hist9_Aut

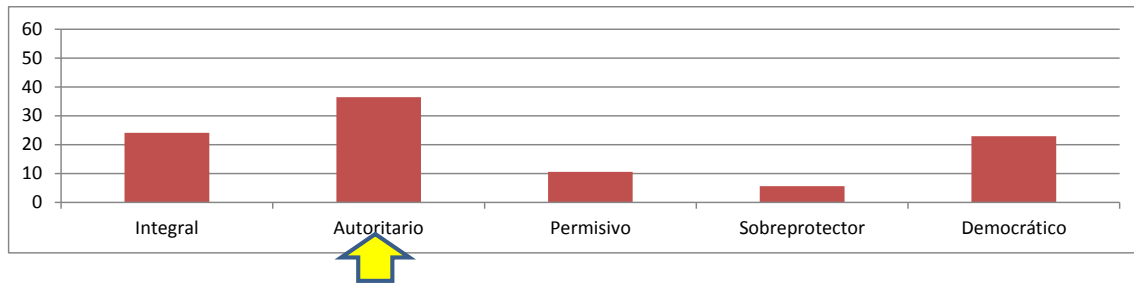
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	3056	74,5	76,3	76,3
	1	951	23,2	23,7	100,0
	Total	4007	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	96	2,3		
Total		4103	100,0		



Historia 15.	EEF	Porcentaje válido
<p>Alejandro tiene 12 años y Sonia 6. María, su madre, recién divorciada, siempre quiso tener una hija. Desde su separación cree que todos los hombres acaban traicionando y que terminan siempre abusando de la buena voluntad de las mujeres.</p> <p>Sonia siempre fue muy inquieta y se aprovechaba de su hermano. Alejandro, buen estudiante y paciente con su hermana, lleva un tiempo arisco y llega a hablar mal a Sonia y a pegarle. Ella lo incordia permanentemente, y Alejandro reacciona agriamente con su hermana. Pero María cree que Sonia es pequeña, y en definitiva María tampoco considera tan grave lo que le hace Sonia a Alejandro.</p>		
Piensa que todos ellos tienen sus emociones alteradas que será necesaria mucha comprensión por parte de todos para que se puedan volver a llevar bien.	Integral	24,1
Cree que Alejandro es lo suficientemente mayor y lo reñirá para que no reaccione contra su hermana.	Autoritario	36,4
Cree que el tiempo lo arreglará todo.	Permisivo	10,6
Piensen que es mejor que Alejandro vaya con su padre más tiempo para que no llegue a discutir con su hermana.	Sobreprotector	5,6
Intentará hablar con ambos por separado para que cada uno acepte unas normas de comportamiento.	Democrático	22,9

Hist15_Aut

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2533	61,7	63,6	63,6
	1	1448	35,3	36,4	100,0
	Total	3981	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	122	3,0		
Total		4103	100,0		



Ante la situación planteada en la Historia (5), tan solo un 19,4% de los padres han sido capaces de identificar el EEF que en este caso era el Autoritario debiendo identificar el comportamiento esperado de la siguiente manera: “Le dicen que hay listos y tontos, que ella ha elegido bien dónde estar. Que no le dan más importancia.”

Por lo tanto, es evidente que ha habido dificultad en identificar el EEF Autoritario como el propio de estos padres. Por otro lado, casi un 40% de los padres, identifican esta EEF como Permisivo.

En la Historia 9 han identificado el EEF un total de 23,7% de los padres. Llama la atención que ante la situación de comer, los padres identifican casi por igual los EEF Sobreprotector, Democrático y Autoritario, siendo una minoría los que se sitúan en un EEF Integral (8,1%) o Permisivo (11,1%).

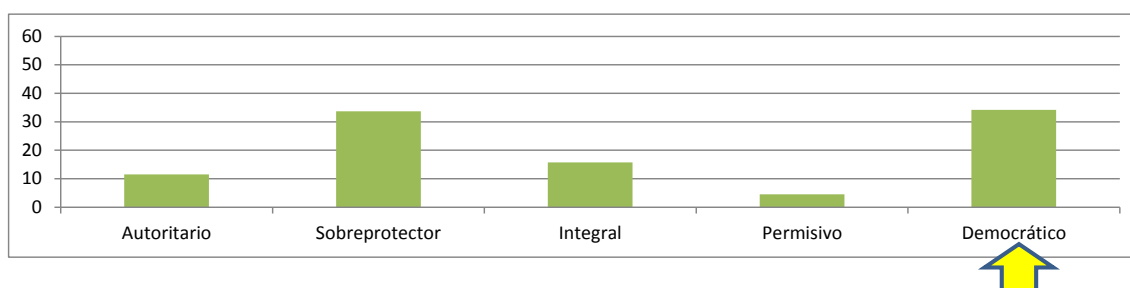
La Historia 15 es en la que mejor se ha identificado el EEF Autoritario de las 3 diseñadas para su efecto (5,9 y 15). El 36,4% de los padres lo han identificado. Se observan puntuaciones a considerar en los EEF Integral (24,1%) y en el Democrático (22,9%), a la vez que es evidente que no perciben que estos padres actúen en esta situación desde el EEF Sobreprotector (5,6%).

HISTORIAS- EEF DEMOCRÁTICO

Historia 7. Isabel tiene una habilidad especial para engañar a sus padres todos los días y no realizar nunca los deberes que le mandan para casa. Eso repercute inevitablemente de manera negativa en sus notas. Sus padres se han dado cuenta de eso y creen que es necesario que Isabel llegue a responsabilizarse para corregir esta actuación, aunque piensan que ella sola por sí misma no lo podrá llegar a hacer.	EEF	Porcentaje válido
Propondrán al Centro que Isabel se quede a hacer los deberes todos los días al acabar las clases.	Autoritario	11,5
Cada día se sentarán a hacer los deberes con ella. No se puede permitir que sus notas sigan bajando.	Sobreprotector	33,7
Razonarán con ellos acerca de la importancia de hacerlos y la incentivarán para sacar mejores notas.	Integral	15,7
Realizar los deberes es su responsabilidad. En el Centro deberían habérselo enseñado ya.	Permisivo	4,5
Pactarán un horario para que realice los deberes y estarán en contacto con su profesor/a para comprobar si los realiza o no.	Democrático	34,2

Hist7_Dem

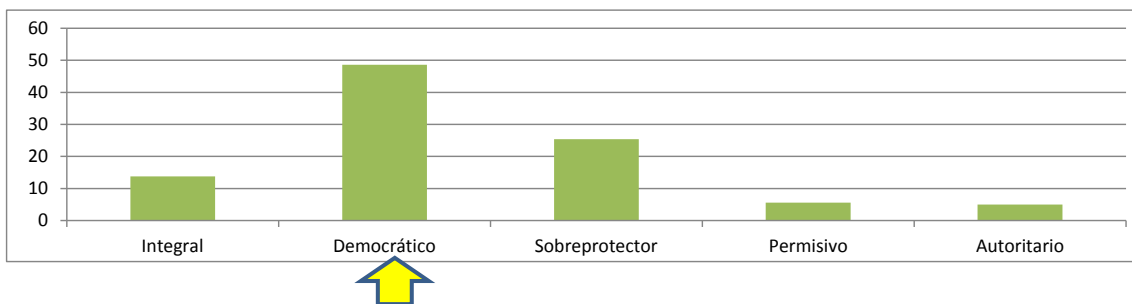
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2643	64,4	65,8	65,8
	1	1372	33,4	34,2	100,0
	Total	4015	97,9	100,0	
Perdidos	Sistema	88	2,1		
Total		4103	100,0		



<p>Historia 12.</p> <p>Lamentablemente la mejor amiga de Charo ha fallecido en accidente de automóvil. Charo no se siente capaz de superar su dolor. No quiere salir de casa, no quiere ir a clase, no quiere ver a nadie, apenas come, está muy triste, no encuentra consuelo en nada y no quiere hablar con nadie. La madre también falleció cuando ella era pequeña y su padre tiene una nueva pareja, con la que acaba de tener un bebé.</p> <p>Charo se siente, además, desplazada. Su padre y su nueva mamá están muy preocupados por ella y creen que hay que ayudarla a que se sienta importante en la familia y se haga más fuerte.</p>	EEF	Porcentaje válido
Creen que deben transmitirle diferentes formas de gestionar sus emociones, las positivas y las dolorosas.	Integral	13,8
Acuerdan que le harán notar su apoyo y, respetando la expresión de su duelo, le pedirán que los apoye participando en el cuidado de su hermanito.	Democrático	48,6
Piensan que su obligación es estar a su lado, consolándola en estos momentos tan duros para ella.	Sobreprotector	25,4
Opinan que si necesita sentir su pena, que se tome el tiempo que necesite. Seguro que un día reaccionará.	Permisivo	5,6
Creen que deberá reponerse por obligación. Esa reacción no la conduce a ninguna parte. Si sigue así enfermará.	Autoritario	5

Hist12_Dem

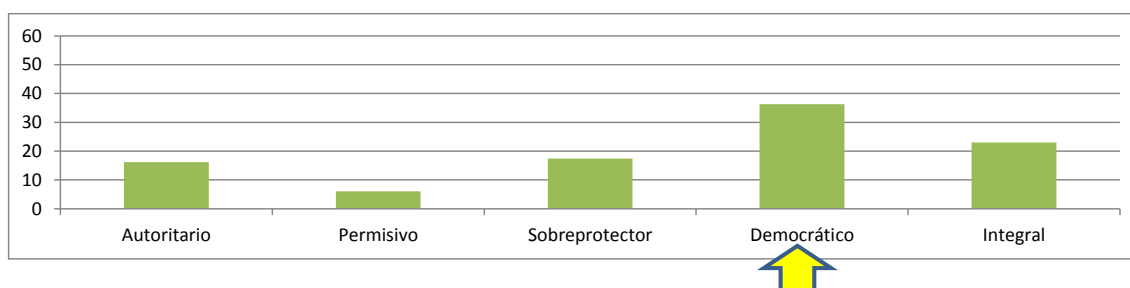
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2058	50,2	51,5	51,5
	1	1942	47,3	48,6	100,0
	Total	4000	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	103	2,5		
Total		4103	100,0		



Historia 13. Pepa ha insistido durante mucho tiempo para que sus padres le compren un teléfono móvil. Por fin lo consigue. El primer mes sus padres reciben una factura muy alta por el consumo telefónico de Pepa. Los padres se sorprenden por la falta de responsabilidad, cuando en casa ellos y sus hermanos se controlan mucho y Pepa había visto anteriormente cómo hablaban de ello sus padres con sus hermanos.	EEF	Porcentaje válido
Le retirarán el móvil como castigo durante un mes.	Autoritario	16,2
Deciden que sólo usará el móvil cuando ella crea que lo necesita.	Permisivo	6,0
Por ser la primera vez se lo tolerarán, pero le advertirán que eso no puede seguir así.	Sobreprotector	17,4
Pactarán con ella un consumo mensual que les parece justo y ponen ese límite de consumo en el propio móvil.	Democrático	36,3
Piensen que evidentemente necesita que le expliquen el uso adecuado del teléfono móvil, y sus compromisos con la familia.	Integral	23,0

Hist13_Dem

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2549	62,1	63,7	63,7
	1	1453	35,4	36,3	100,0
	Total	4002	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	101	2,5		
Total		4103	100,0		



En la Historia 7, diseñada para un EEF democrático, se observa que el 34,2% de los padres han sido capaces de identificar el EEF. Llama la atención que casi el mismo número de respuestas se han otorgado al EEF Sobreprotector.

Ante la situación de duelo y dolor que se plantea en la Historia 12, la mitad de padres han sido capaces de identificar que la familia de la historia se comporta con EEF Democrático (48,6%).

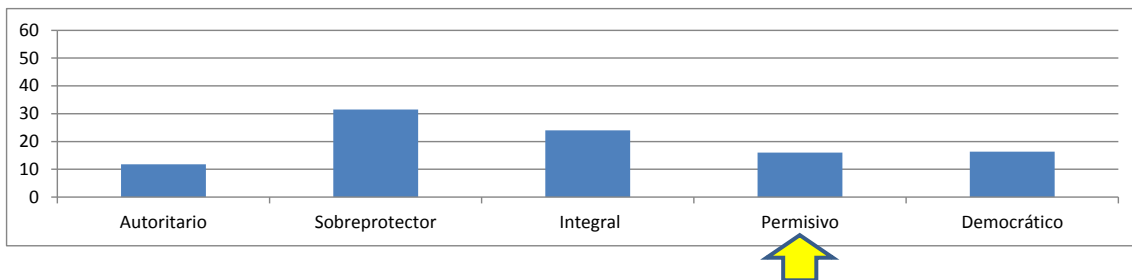
Aunque en la Historia 13 los padres identifican en un 36,3% el EEF Democrático, no es la historia con la que mejor lo hacen, sí en las dos comentadas anteriormente (Historia 7 y 12).

HISTORIAS- EEF PERMISIVO

Historia 4.	EEF	Porcentaje válido
Desde hace bastante tiempo, Jesús se ha acostumbrado a levantarse y desayunar solo. Come en su Centro Educativo y cuando regresa a casa, merienda solo. Hasta que sus padres llegan a casa, Jesús se dedica a ver la TV y a jugar a la consola-Wii... Jesús no molesta a sus padres más que para pedirles dinero para el almuerzo y materiales de clase. Toma sus propias decisiones desde hace mucho tiempo y ni obedece ni atiende a razones de nada de lo que puedan plantearle sus padres, ni sobre sus estudios, ni en casa.		
Le dejan una nota cada día con las cosas que quieren que haga. Posteriormente comprueban si ha cumplido.	Autoritario	11,8
Piensan: “para el poco tiempo que estamos con él no nos lo vamos a pasar castigándole”.	Sobreprotector	31,5
Se dan cuenta que deben resolver sus horarios para estar más tiempo con Jesús.	Integral	24
Su preocupación fundamental es adaptarse a las necesidades que les impone su trabajo.	Permisivo	16
Le permiten tomar sus decisiones, hasta cierto punto; buscan pactar con Jesús para que se equilibre su libertad con sus obligaciones.	Democrático	16,3

Hist4_Per

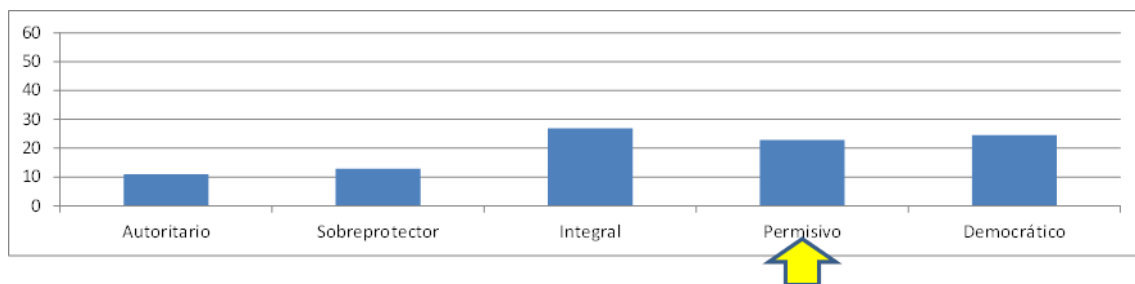
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	3383	82,5	84,0	84,0
	1	643	15,7	16,0	100,0
	Total	4026	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	77	1,9		
Total		4103	100,0		



Historia 10. Ramón no tiene límite pidiendo a sus padres que le compren cosas o que le den dinero para comprarlas él. Siempre está pidiendo. No tiene nunca en cuenta las necesidades de los demás, ni las posibilidades de la familia. Cree que lo único que tiene valor es lo que se puede comprar. Sus padres, aunque hasta el momento no siempre pueden, le dan lo que pide, pues es buen estudiante y no da otro tipo de problemas, pero discuten entre ellos acerca de qué hacer.	¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
Piensen que no tiene derecho a pedir tanto. Ellos ya cubren sus necesidades con exceso.	Autoritario:	11,1
Opinan que no quieren que le faltara de nada. Si nos lo pide, será que realmente lo necesita.	Sobreprotector:	12,9
Creen que necesita aprender a no ser tan consumista y a valorar mejor las cosas y su valor.	Integral:	26,9
Siendo buen hijo, no le pueden negar lo que pide.	Permisivo:	22,9
Pactarán una cantidad semanal para que pueda dedicarla a comprarse lo que quiera.	Democrático:	24,6

Hist10_Per

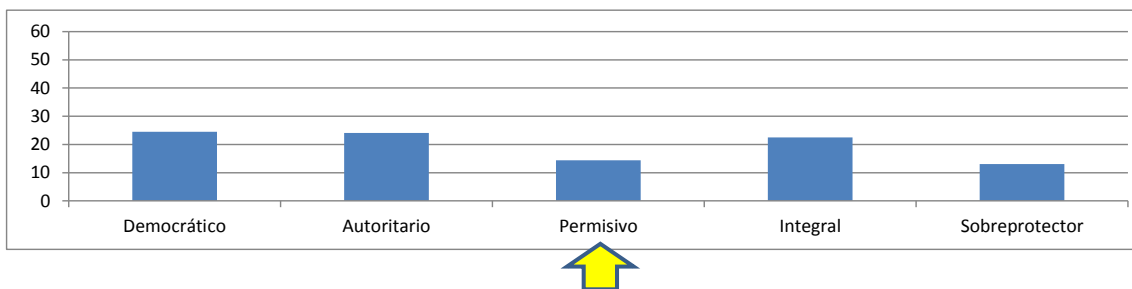
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	3092	75,4	77,1	77,1
	1	920	22,4	22,9	100,0
	Total	4012	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	91	2,2		
Total		4103	100,0		



Historia 11. Todas las noches Raquel monta un espectáculo ante sus padres a la hora de irse a la cama para conseguir retrasar la hora de acostarse y quedarse más tiempo viendo la TV. Los padres de Raquel no consiguen que les obedezca cuando tiene que acostarse y todos los días discuten por el mismo tema, aunque Raquel siempre se sale con la suya.	EEF	Porcentaje válido
Hablarán con ella y le permitirán acostarse media hora más tarde entre semana y una hora más tarde los fines de semana.	Democrático	24,5
Decidirán que a partir de ese momento apagarán la televisión a una hora todos los días para que Raquel se acueste sin protestar.	Autoritario	24,1
Piensen que a todos los chavales-as les gusta ver las series que hacen por la noche en la televisión y luego se las cuentan.	Permisivo	14,4
Creen que el horario de descanso y los programas nocturnos no autorizados, no se pueden pactar, afectan a su descanso y a su rendimiento.	Integral	22,5
Le proponen grabarle los programas nocturnos para que los vea al día siguiente.	Sobreprotector	13,1

Hist11_Per

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	3429	83,6	85,6	85,6
	1	576	14,0	14,4	100,0
	Total	4005	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	98	2,4		
Total		4103	100,0		



En la Historia 4, los padres que han contestado a la escala, en lugar de identificar el EEF Permisivo (solo lo hacen en un 16%) como el que prevalece en la forma de actuar de esta familia mayoritariamente, señalan el EEF Sobreprotector (31,5%) como el que previsiblemente actuaran los padres de esta historia. Quizá es porque debido a la situación que se da, piensan que los padres de la historia, además de actuar desde la permisividad dan un paso más, protegiendo a sus hijos o compensando el hecho de no

poder estar con ellos con momento de entretenimiento. Podría darse la situación de que piensen que mientras estén ocupados no se dan cuenta del vacío de los padres.

Ante la situación planteada en la Historia 10, los padres que han contestado, no identifican de forma clara el EEF que se pretende con esta historia. Tan solo en un 24,6% los padres de la historia consideran que a Ramón le deben dar lo que pida por su comportamiento. No obstante, los padres que contestan también consideran que los padres de la historia consideran que: “Creen que necesita aprender a no ser tan consumista y a valorar mejor las cosas y su valor” (EEF –Integral en un 26,9%) y “Pactarán una cantidad semanal para que pueda dedicarla a comprarse lo que quiera” (EEF –Democrático 24,6%).

Se observa que tan solo una cuarta parte piensa en seguir dando lo que pide (EEF-Permisivo) y en cambio la mitad de los padres que han contestado se decantan por buscar alguna solución al problema (EEF Democrático e Integral).

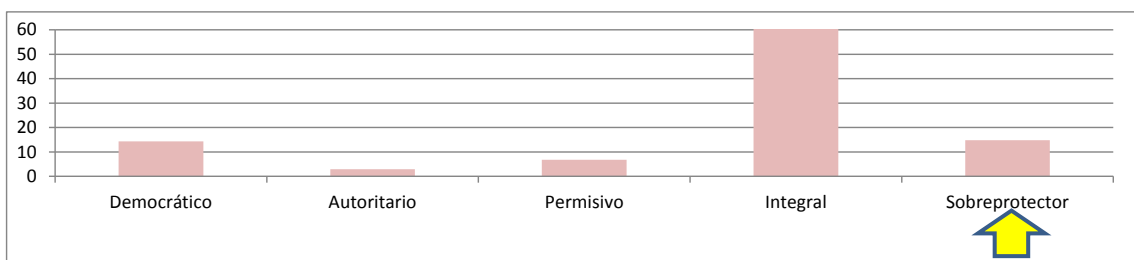
En la Historia 11, los padres no identifican como mayoritario el EEF Democrático que supuestamente debían señalar, tan solo en un 14,4%.

HISTORIAS- EEF SOBREPOTECTOR

<p>Historia 2.</p> <p>Alguien cuenta a los padres de Sergio que algunos compañeros le insultan y se burlan de él. Sergio lo niega absolutamente y se mantiene en silencio. Tras un tiempo, les confiesa a sus padres que hay varios compañeros que le insultan, le escupen, le esconden la mochila, y varias cosas parecidas, siempre con bastante violencia, aunque a Sergio le parece normal porque casi todos sus compañeros lo hacen.</p> <p>Los padres proponen a Sergio ir a hablar con su tutor al Centro e intentar que se resuelva la situación, a lo que Sergio responde que no vayan, pues no le importa lo que le digan sus compañeros, que él va a la suya, y que él se encargará de resolverlo. Sus padres creen que eso lo traumatizará y que ellos no deben permitirlo en absoluto.</p>	EEF	Porcentaje válido
Deberán respetar que él quiera resolverlo por sí mismo, pero deberán tener cuidado para que no ocurra nada.	Democrático	14,3
Le castigan y le prohíben relacionarse con ninguno de sus compañeros para evitar que le insulten, le escupan o le agredan.	Autoritario	2,9
Creen que si él quiere resolverlo así, que lo resuelva, pues resolverlo es cuestión de Sergio, son cosas de chavales.	Permisivo	6,8
Explicarán a Sergio que no puede considerar “normal” ese clima de violencia. Y quieren proponer al Centro que elaboren medidas para todos.	Integral	60,8
A partir de ese día le llevarán y le recogerán del Centro todos los días, para que sus compañeros no puedan insultarle ni nada de todo lo que le hacen.	Sobrepotector	14,8

Hist2_Sob

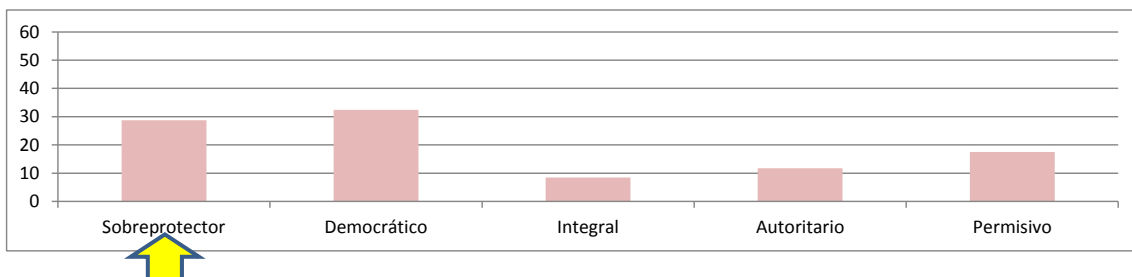
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	3435	83,7	85,2	85,2
	1	598	14,6	14,8	100,0
	Total	4033	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	70	1,7		
Total		4103	100,0		



Historia 3. La directora del Centro Escolar de Laura cita a sus padres para informarles que ha sido sorprendida apropiándose de dinero de una mochila que no es suya en el Centro. Laura lo niega. Sus padres la defienden con firmeza ante la Directora, y le indican que están muy ofendidos por las dudas que demuestra hacia su hija. Ya en casa, Laura confiesa a sus padres que es culpable de la apropiación sin mostrar ningún arrepentimiento.	EEF	Porcentaje válido
Ocultaran su confesión al Centro y la vigilaran muy de cerca para que no vuelva a cometer otro robo.	Sobreprotector	28,7
Pactarán un castigo con ella e informarán ambos al Centro, con la promesa de que no volverá a ocurrir.	Democrático	32,4
Pactarán una compensación con el Centro y otra con su hija para recobrar su confianza en ella.	Integral	8,5
Castigarán a Laura con toda la dureza que piensan que merece su actuación, sintiéndose mal por si el Centro llegara a demostrarlo.	Autoritario	11,7
Pensarán que el centro no ha podido demostrar su culpabilidad; así que, mientras no la pillen, a los padres no les parece tan grave el asunto.	Permisivo	17,5

Hist3_Sob

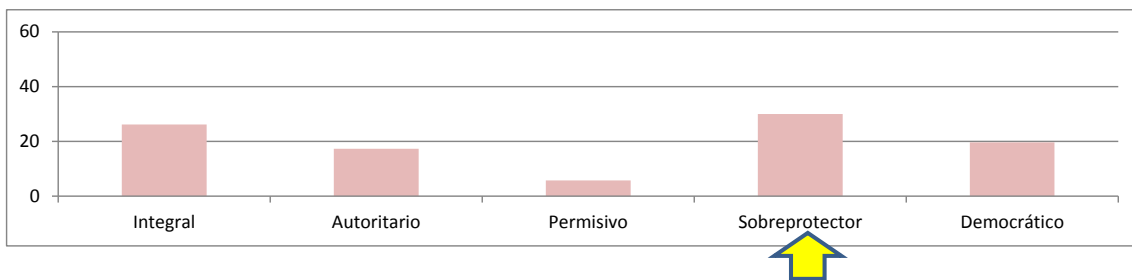
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2867	69,9	71,3	71,3
	1	1154	28,1	28,7	100,0
	Total	4021	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	82	2,0		
Total		4103	100,0		



<p>Historia 14.</p> <p>El Centro Educativo de Pablo ha llevado a los niños y niñas de su curso a una granja-escuela durante una semana. En la granja, Pablo, al igual que todos sus compañeros y compañeras ha realizado todas las tareas que le han asignado: ha hecho su cama, ha lavado, tendido, recogido y guardado su ropa, ha puesto la mesa para él y sus compañeros-as de mesa, ha fregado después de comer, ha recogido el comedor y su habitación, etc., etc. Todas estas cosas Pablo no las realiza nunca en su casa.</p> <p>Al llegar a casa después de la estancia en la granja Pablo sigue sin realizar ninguna de estas tareas que sin embargo sí ha realizado en la granja. Pablo vive con su madre (que está separada) y su abuela. Su madre trabaja como administrativa en una empresa a jornada partida y su abuela lleva todas las tareas de la casa. Pablo ya tiene 12 años y su abuela cada día está peor de salud. Su madre piensa que habría que cambiar algo en casa, pero se sigue sintiendo más hija que madre. Le resulta cómodo, va agobiada.</p> <p>Al final, en las cosas de la casa siempre decide la abuela. Al hablar madre y abuela, deciden sobre las responsabilidades de Pablo en casa.</p>	EEF	Porcentaje válido
Creen que la casa es responsabilidad de todos y todos deben contribuir, cada uno en su adecuada medida.	Integral	26,2
Deciden que a partir de ahora tendrá unas tareas obligatorias todos los días.	Autoritario	17,3
Acuerdan que en casa cada uno hace lo que puede.	Permisivo	5,8
Su abuela piensa que con todo lo que tiene que estudiar, no pueden cargarle con más tareas ni obligaciones.	Sobreprotector	30,0
Harán un reparto adecuado de tareas y responsabilidades en la casa.	Democrático	19,7

Hist14_Sob

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2800	68,2	70,0	70,0
	1	1199	29,2	30,0	100,0
	Total	3999	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	104	2,5		
Total		4103	100,0		



Tan solo un 14,8% identifican, en la Historia 2, la respuesta de los padres de la historia como Sobreprotector. Llama la atención que ante la situación de Sergio que se podría considerar como un supuesto caso de bullying, los padres que han contestado han identificado el EEF de respuesta de los padres de la historia como un EEF Integral (60,8%) en el que ante esta situación planean actuaciones hacia el hijo y hacia el centro educativo.

Se podría suponer que los padres ante una situación de riesgo de un hijo tienden a buscar el máximo de actuaciones posibles para poder frenar cuanto antes esta situación tan desagradable.

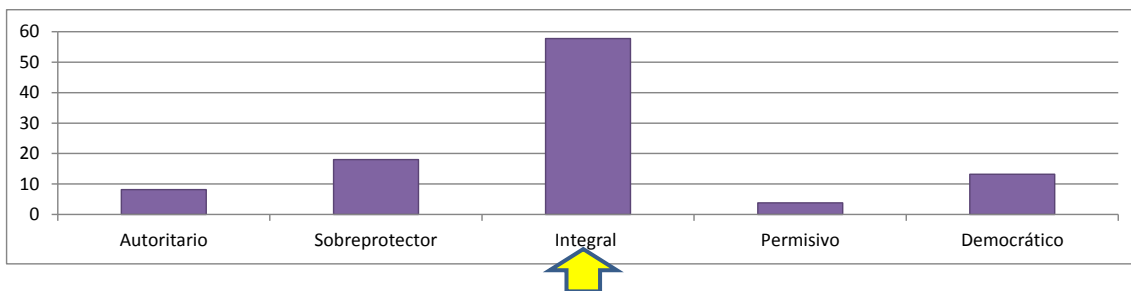
En esta Historia 14, sí que los padres que han contestado identifican el EEF Sobreprotector (30%) como el que actúa la familia de la historia. Con mucha probabilidad, se debe a la figura de la abuela que siempre se vincula a una forma de actuar desde la sobreprotección frente a los nietos.

HISTORIAS- EEF INTEGRAL

Historia 1. Eva habla con sus padres sobre qué le gustaría ser de mayor y les dice que no piensa seguir estudiando cuando acabe la enseñanza obligatoria (ESO). Eva piensa que no sirve para nada estudiar; y que, estudie lo que estudie, después tendrá que trabajar de lo que pueda, con un contrato basura. Sus padres le indican que el mundo cambia con rapidez y que la mayor riqueza que ellos le pueden dar es la educación.	EEF	Porcentaje válido
No importa lo que ella piense o diga. Estudiar es su obligación a su edad. Estudiará lo que ellos decidan.	Autoritario	8,2
Ellos la ayudarán a estudiar todo lo que pueda, y si no estudia, le ayudarán a encontrar un trabajo.	Sobreprotector	18
Intentarán que entienda que ahora debe centrarse en sus estudios e intentar aprovecharlos al máximo, sin crearse falsas imágenes del mundo del trabajo.	Integral	57,7
No intentarán nada: no sirve de nada obligarla a estudiar.	Permisivo	3,8
Cuando llegue el momento ya decidirán entre todos lo que les parezca más adecuado teniendo en cuenta lo que Eva piense.	Democrático	13,2

Hist1_Int

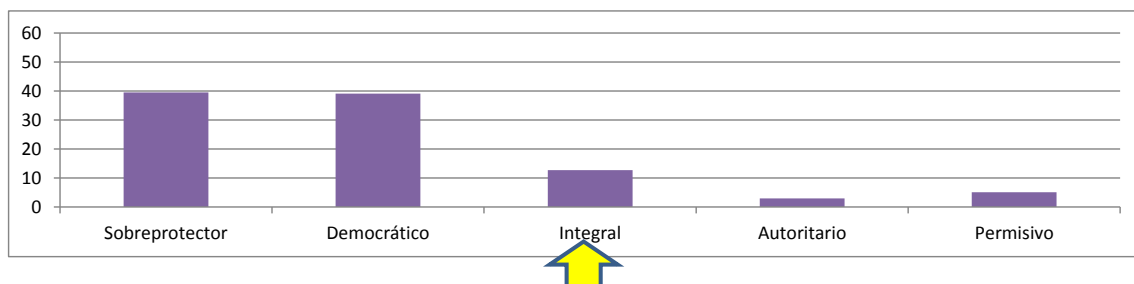
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1709	41,7	42,3	42,3
	1	2327	56,7	57,7	100,0
	Total	4036	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	67	1,6		
Total		4103	100,0		



Historia 6. Jugando un partido durante el recreo, José lastima a un compañero. No ha habido premeditación, pero podía haberlo evitado. El compañero queda en el suelo dolorido. La reacción de todos los jugadores en lugar de ayudarlo es reírse de él. El muchacho debe ser atendido y le escayolan la pierna durante un mes. Cuando José llega a casa les cuenta el incidente a sus padres presumiendo como si hubiera cometido una heroicidad. Sus padres siempre han creído que el deporte ha de ser limpio. Los rivales, aunque jueguen en equipos diferentes, deben respetarse y apreciarse.	EEF	Porcentaje válido
Ellos irán a hablar con el profesor de deportes y con los padres del chico lesionado, para que quede claro que no había intención de lastimar al muchacho	Sobreprotector	39,5
Deberá pedir disculpas al compañero.	Democrático	39,1
Acompañará al compañero durante todos los recreos hasta que pueda volver a jugar, de acuerdo con el monitor de deportes.	Integral	12,7
No volverá a jugar a ese deporte en todo lo que queda de curso.	Autoritario	3
Lástima por el chaval, le podría haber ocurrido a José.	Permisivo	5,1

Hist6_Int

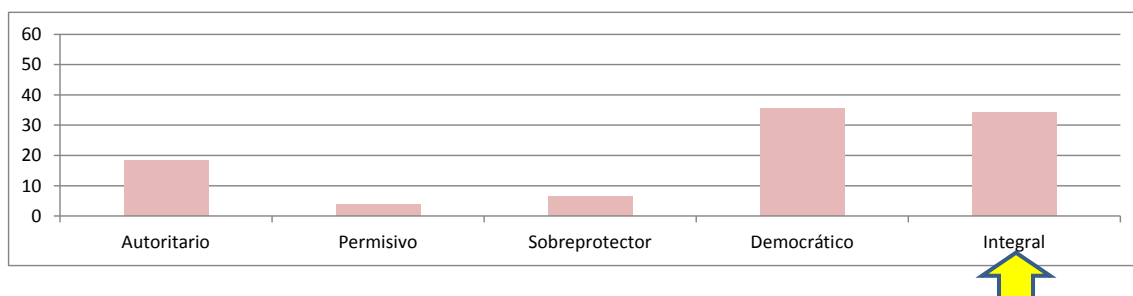
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	3510	85,5	87,3	87,3
	1	509	12,4	12,7	100,0
	Total	4019	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	84	2,0		
Total		4103	100,0		



Historia 8. La abuela de Pedro ha enfermado de gravedad y por ello la madre de Pedro dedica casi todo su tiempo a atenderla. Es el padre de Pedro quien ahora se encarga de la casa y su hermano mayor quien hace las compras. Pedro se va distanciando de esa situación. Cada vez habla menos en casa, ha dejado de hacer los deberes y tiene amigos bastante poco recomendables. Ante cualquier situación que le plantea su familia, sólo cuenta la opinión de sus amigos. Sus padres temen que estas amistades le lleven por muy mal camino.	EEF	Porcentaje válido
Le plantearán que o deja de salir con esas amistades o le prohibirán salir de casa.	Autoritario	18,4
Piensen que cuando se harte de estar con esa gente, no se volverán a acordar de que existen.	Permisivo	3,9
Irán a llevarle y a traerle del cole todos los días, para que no vea a esa gente, ni falte a clase.	Sobreprotector	6,5
Le explicarán la situación actual de la familia y esperarán que la comprenda y no les cree más problemas, pues ya tienen bastantes.	Democrático	35,4
Piensen que con este comportamiento realmente está reclamando su atención y hablarán con él para que sea consciente de ello y se involucre con alguna tarea en la familia.	Integral	34,3

Hist8_Int

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2634	64,2	65,7	65,7
	1	1377	33,6	34,3	100,0
	Total	4011	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	92	2,2		
Total		4103	100,0		



Ante la situación planteada en la Historia 1 en la que supuestamente requiere de un cierto convencimiento y es necesario un trabajo por parte de los padres de concienciación, los padres que han contestado a la escala sí que identifican mayoritariamente el EEF en que los padres de esta historia actuarán como Integral (57,7%). En contraposición, llama la atención que lo que tienen claro es de cómo no actuaran, que es desde el EEF Permisivo (3,8%).

En la Historia 6, ante la situación donde ha habido una supuesta agresión sin voluntad de hacerla pero sin mostrar tampoco ninguna empatía, los padres que han contestado, identifican mayoritariamente el EEF que estos padres reaccionarán como Sobreprotector (39,5%) o Democrático (39,1%). Observando ambas alternativas, las dos tienen en común el hecho de pedir disculpas. Quizá es la opción que consideran porque cuando una persona tiene claro que lo que ha hecho ha sido de forma no intencionada, el disculparse es una solución correcta y fácil de asumir.

Además, siguiendo con esta lógica de que lo que ha pasado ha sido sin querer, tan solo un 3% de los padres plantean que la familia de la historia reaccionará con EEF Autoritario (3%) no dejándole jugar en este deporte a partir de ahora.

Tan solo un 12,7% de los padres creen que la familia de la historia reaccionará según el EEF Integral. La respuesta que se identifica con este estilo “Acompañará al compañero durante todos los recreos hasta que pueda volver a jugar, de acuerdo con el monitor de deportes”, es una respuesta que no suele la más usual por lo que también puede influir en que los padres tengan dificultad en identificar.

En la historia 8, los padres que han contestado identifican a los padres de Pedro desde una actuación basada en los EEF Democrático (35,4%) e Integral (34,3%). Ambas tienen en común que ofrecen un momento de dedicación a Pedro, de conversación y proceso de entendimiento de la situación.

No obstante, una minoría de las respuestas identifican el EEF de la familia de la historia con el Permisivo (3,9%) o el Sobreprotector (6,5 %), que de alguna manera intentan que el tiempo o las circunstancias venideras solucionen el problema sin ofrecer actuación alguna.

El EEF Integral en la historia que mejor lo han identificado ha sido en la número 1 en la que se plantea el tema de decisiones de estudio, aparentemente es tan importante para los padres que intentarán convencer al máximo a sus hijos. No obstante, también se observa que en la Historia 6 no lo identifican como el más adecuado, pero quizá por el tipo de respuesta que corresponde con este estilo que no es muy normal que se dé en la realidad. En la última Historia planteada (8) el EEF Integral se identifica en similar proporción al EEF Democrático, supuestamente porque ambos ofrecen la misma parte de respuesta común, aunque el Integral también añade un acto más como la involucración de la familia en la solución al problema planteado.

A nivel general, una vez analizadas todas las Historias, se puede concluir con las siguientes aportaciones:

En primer lugar, se observa que el EEF Autoritario de los padres no ha sido fácil de identificar siendo el mayor porcentaje el de 36,4% en la Historia 15.

Es evidente que el EEF Democrático se ha identificado en las tres historias planteadas para tal efecto. Además, las puntuaciones obtenidas oscilan entre el 34,2% (Historia 7), 48,6% (Historia 12) y 36,3% (Historia 13).

El EEF Permisivo parece ser que es bastante difícil de identificar, ya que en ninguna de las historias es el estilo que recibe el mayor número de respuestas.

De las tres historias planteadas para identificar EEF Sobreprotector, es en la 14 en la que se identifica de una forma destacada (60%), se supone que por la identificación de la figura de la abuela materna con este tipo de estilo. De las dos historias restantes, en la primera (Historia 2) no se identifica y es confundido por el EEF Integral, y en la segunda (Historia 3) se identifica, pero en menor porcentaje que el EEF Democrático.

De las tres historias diseñadas con familias que actúan desde el EEF Integral, una de ellas ha sido la más fácil de identificar de la escala (Historia 1) y otra la más difícil (Historia 6)

Una vez analizados todos los EEF identificados según los bloques de cada 3 Historias diseñadas para tal efecto, se procede a hacer un análisis de todos los EEF e

Historias observando tan solo los porcentajes de aciertos y fallos de cada una; entendiendo como fallos las situaciones en las que los padres que responden el cuestionario no han sabido identificar las claves para indicar el EEF de la familia de cada historia. .

Tabla 52

Análisis de todos los EEF e Historias observando los porcentajes de aciertos y fallos de cada una.

EEF	Nº Historia	% Aciertos	% Fallos
Autoritario.	Hist.5- A	19,4	80,6
	Hist.9- A	23,7	76,3
	Hist.15-A	36,4	63,6
Democrático.	Hist.7- D	34,2	65,8
	Hist.12-D	46,8	51,5
	Hist.13-D	36,3	63,7
Permisivo.	Hist.4-P	16,0	84,0
	Hist.10-P	22,9	77,1
	Hist.11-P	14,4	85,6
Sobreprotector.	Hist.2-S	14,8	85,2
	Hist.3-S	28,7	71,3
	Hist.14-S	30	70
Integral.	Hist.1-I	57,7	42,3
	Hist.6-I	12,7	87,3
	Hist.- 8-I	34,3	65,7

Fuente: elaboración propia.

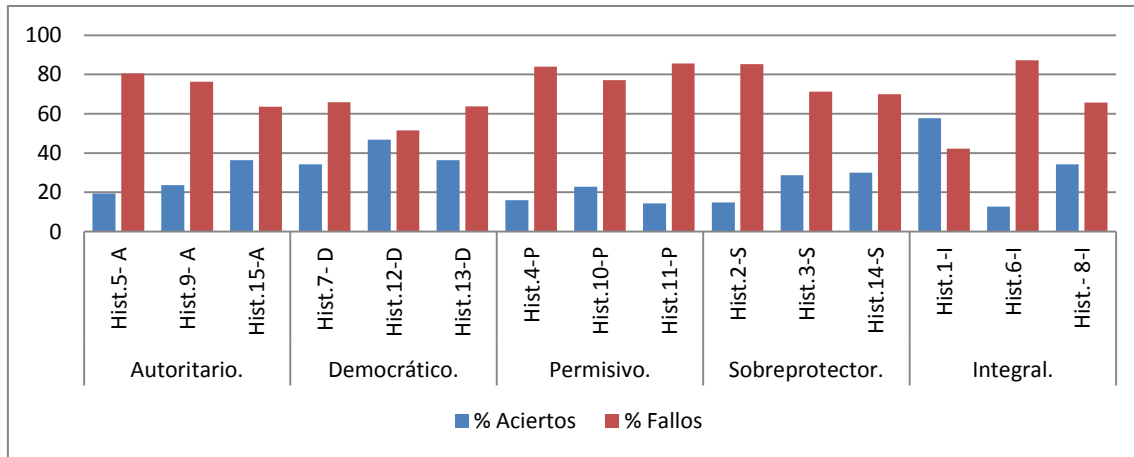


Figura 34: Proporción de aciertos y fallos en relación con las historias y los EEF.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la proporción de Aciertos y Fallos, tan solo en la Historia n° 1, que presenta una familia con EEF Integral el porcentaje de aciertos supera al de fallos. En el resto de las Historias las respuestas equivocadas superan las respuestas acertadas. Se podría decir que el EEF que se encuentra más equilibrado entre las respuestas obtenidas es el Democrático, ya que en sus tres historias aunque superan los porcentajes de fallos, no dista mucho del porcentaje de aciertos. No sucede lo mismo con el EEF Permisivo habiendo una diferencia entre los fallos y aciertos del 54,2% en la Historia 4, 71,2 % en la Historia 12 y de un 70,4% en la Historia 13.

Los demás EEF, tanto el Sobreprotector y el Autoritario han obtenido un porcentaje inferior de aciertos a los fallos.

Se procede a observar tan solo los aciertos para comprobar cuál de los EEF les han sido más fáciles de identificar a los padres que han contestado a la escala.

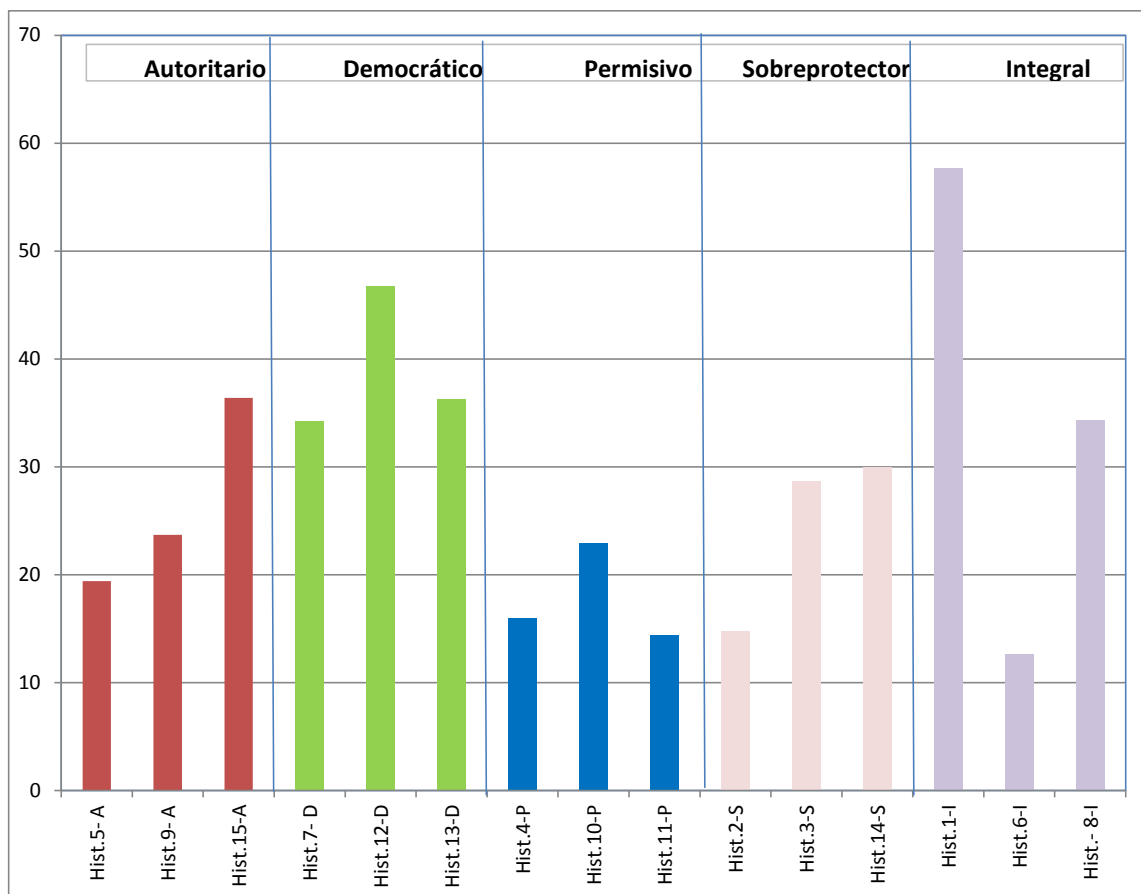


Figura 35: Porcentaje de aciertos de las historias y los EEF.

Fuente: elaboración propia.

Se comprueba que la Historia mejor identificada por estos padres ha sido la n° 1 (EEF Integral), seguida del n° 12 (EEF Democrático).

Llama la atención que las demás historias del EEF Integral, los padres que han contestado las identifiquen con mayor facilidad que el resto de Estilos y en la Historia 6 no lo hagan.

El EEF Permisivo es el estilo que presenta más dificultades para ser identificado, seguido del Sobreprotector y del Autoritario.

En contraposición, en el proceso de validación, los expertos en todas las fases realizadas presentaban que las dificultades a la hora de definir e identificar, en todo momento se han centralizado en los EEF Democrático e Integral.

Una vez analizadas las alternativas elegidas en la Pregunta 1, se procede a observar el número de padres que han sido capaces de identificar las historias, es decir, padres que han identificado correctamente 1 historia, padres que han identificado 2 historias.... A través de un análisis descriptivo de la variable Total de Historias identificadas correctamente, que surgen del cómputo de cada uno de los aciertos por Historias.

Tabla 53
Total de historias identificadas correctamente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	275	6,7	7,1	7,1
	1	212	5,2	5,4	12,5
	2	409	10,0	10,5	23,0
	3	551	13,4	14,1	37,1
	4	706	17,2	18,1	55,2
	5	583	14,2	15,0	70,2
	6	429	10,5	11,0	81,2
	7	336	8,2	8,6	89,8
	8	189	4,6	4,8	94,7
	9	108	2,6	2,8	97,4
	10	54	1,3	1,4	98,8
	11	20	,5	,5	99,3
	12	13	,3	,3	99,7
	13	9	,2	,2	99,9
	14	2	,0	,1	99,9
15	2	,0	,1	100,0	
	Total	3898	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	205	5,0		
	Total	4103	100,0		

Fuente: elaboración propia.

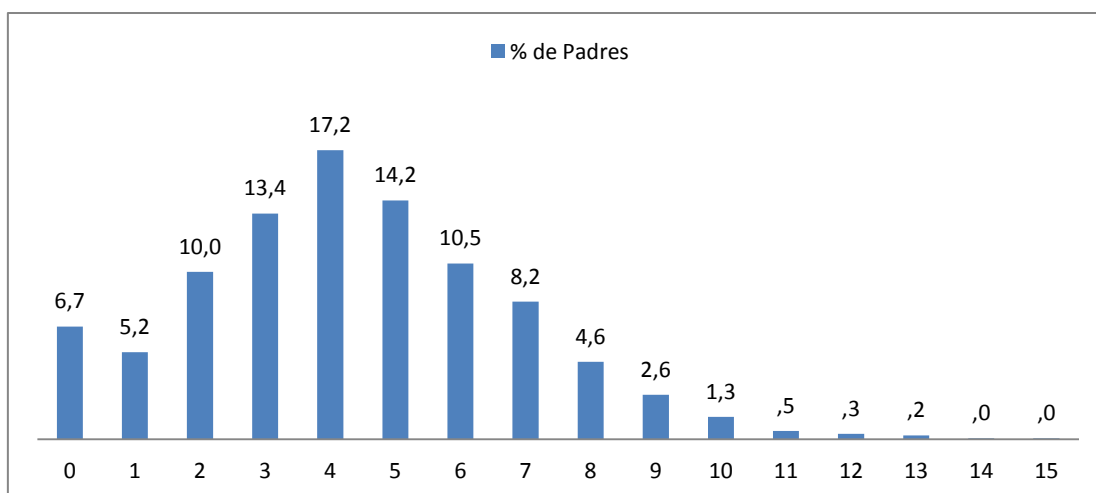


Figura 36: Porcentaje de Padres.

Fuente: elaboración propia.

La variable "número de historias identificadas correctamente" es una variable cuantitativa, con rango 0-15, esto es, las familias pueden haber identificado correctamente desde ninguna hasta el total de 15 historias propuestas.

El punto medio de la escala es 7,5, sin embargo, la media de aciertos es de 4,34, confirmándose así que se trata de una tarea difícil para los padres y madres. La forma de la distribución muestra también la dificultad de ser una distribución heterogénea ($CV = 57,14\%$), asimétrica positiva ($As = 0,389$) y platicúrtica ($K = 0,221$). En la forma de la distribución se observa cómo el valor de la Moda y la Mediana se sitúan en 4, siendo la media mayor que estas dos ($media = 4,34$).

Si nos detenemos en la descripción de frecuencias se observa que del total de padres que han contestado ninguno ha identificado correctamente el EEF de todas las historias, ni tampoco de 14 de ellas. Tan solo un 0,2% de los padres que han contestado han identificado 13 Historias.

Solamente hay un 65% de los padres que han acertado entre 2 y 6 Historias.

Teniendo en cuenta que hay un total de 15 ítems, si tomáramos el nº 7 como referencia de mitad de la escala, tan solo un 9,5% de los padres han acertado más de la mitad de las Historias.

A continuación, se pretende observar el número de padres que han contestado a la pregunta 1 en cada una de las Historias. Para ello nos basamos en el número de respuestas registradas (Frecuencia).

Tabla 54

Número de padres que han contestado a la pregunta 1 en cada una de las historias.

EEF	Historia 1			Historia 2			Historia 3		
	Nº Historia	Nº total padres han contestado	Perdidos en el sistema	Nº Historia	Nº total padres han contestado	Perdidos en el sistema	Nº Historia	Nº total padres han contestado	Perdidos en el sistema
Autoritario.	5	4025	78	9	4007	96	15	3981	122
Democrático.	7	4015	88	12	4000	103	13	4002	101
Permisivo.	4	4026	77	10	4012	91	11	4005	98
Sobreprotector.	2	4033	70	3	4021	82	14	3999	104
Integral.	1	4036	67	6	4019	84	8	4011	92

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta que la muestra consta de un total de 4103 cuestionarios registrados y tras recopilar la información de los resultados correspondientes a los padres que contestan a las historias, se observa que las 4 Historias que más sistemáticamente contestan los padres coinciden con las 4 primeras (en el orden: 1, 2, 4 y 3) y la que menos contestan corresponde a la última Historia (nº 15), penúltima (nº 14) y sucesivamente (nº 13, 12...). Quizá se podría interpretar como que los padres se van cansando progresivamente mientras van realizando la escala. No obstante, también conviene destacar, que la diferencia de padres entre la Historia con mayor y menor tasa de respuesta contestan tan solo es de 55 sujetos, poco significativa entre 4103 respondientes.

15.1.4 Análisis historias – pregunta2- ¿Qué cree que sería más adecuado hacer?

A lo largo de este apartado y a través de un análisis de descriptivos de los ítems que forman parte de la escala Historias incompletas (*Cuestionario para Familias – IIª Parte. ESCALA 2. Historias incompletas- 2º pregunta “¿Qué cree sería lo más*

adecuado hacer?”), se pretende analizar qué es lo que los padres han contestado en relación a cómo actúan o actuarían ellos, por lo tanto, cómo es su EEF predominante.

Con este diseño, lo que se intenta es tener una imagen de los padres con los que se quiere trabajar. Si de antemano antes de una intervención o al comienzo de la misma ya se pudiera saber qué EEF utilizan unos padres para actuar con sus hijos, se supone, que como profesional será más fácil el proceso de asesoramiento e intervención.

A nivel de escala, de las 15 historias presentadas, cualquier respuesta de las 5 propuestas se considera que identifica su EEF dominante, no habiendo como antes (en la pregunta 1) respuestas acertadas e incorrectas. Esto justifica el tipo de análisis que se va a realizar a lo largo del apartado.

En esta ocasión no se van a agrupar las Historias por EEF, sino que se irán analizando por orden de la 1 a la 15. Para su observación, se han tomado en consideración los datos de Porcentaje válido, Frecuencia, Media (equivalente a la proporción de elección), Desviación típica y Varianza.

Antes de proceder a dicho análisis es imprescindible comentar que algunos padres no contestan una sola vez a esta pregunta, ya que si se observa el sumatorio de los datos de frecuencias, es evidente que alguno de ellos contesta varias, siendo este total superior al número de padres que forman la muestra (4103 padres). Se puede interpretar que en algún caso los padres que responden consideran que varias de las respuestas ofrecidas ante una historia corresponden simultáneamente con lo que ellos consideran correcto. Pero será en el capítulo siguiente, donde se intentará analizar el número de padres que han contestado tanto a la primera como la segunda pregunta, en tan sólo una alternativa de respuesta.

Pues bien, se procede a analizar los resultados obtenidos en esta escala.

Historia 1. Eva habla con sus padres sobre qué le gustaría ser de mayor y les dice que no piensa seguir estudiando cuando acabe la enseñanza obligatoria (ESO). Eva piensa que no sirve para nada estudiar; y que, estudie lo que estudie, después tendrá que trabajar de lo que pueda, con un contrato basura. Sus padres le indican que el mundo cambia con rapidez y que la mayor riqueza que ellos le pueden dar es la educación.		¿Qué cree que sería más adecuado hacer?	Frecuencia	Media Proporción de elección.	Desviación típica	Varianza
		Porcentaje válido				
Autoritario.	No importa lo que ella piense o diga. Estudiar es su obligación a su edad. Estudiará lo que ellos decidan.	5,7	228	0,06	0,23	0,053
Democrático.	Cuando llegue el momento ya decidirán entre todos lo que les parezca más adecuado teniendo en cuenta lo que Eva piense.	22,8	920	0,23	0,42	0,176
Permisivo.	No intentarán nada: no sirve de nada obligarla a estudiar.	2,1	85	0,02	0,144	0,021
Sobreprotector.	Ellos la ayudarán a estudiar todo lo que pueda, y si no estudia, le ayudarán a encontrar un trabajo.	11,6	466	0,12	0,320	0,102
Integral.	Intentarán que entienda que ahora debe centrarse en sus estudios e intentar aprovecharlos al máximo, sin crearse falsas imágenes del mundo del trabajo.	66,9	2699	0,67	0,471	0,222
Número total de respuestas en esta pregunta:			4398			

Ante la situación hipotética presentada en la Historia 1, la mayor parte de los padres que responden se sitúan en un EEF Integral (66,9%) considerando que deben intentar hacerle entender la importancia de los estudios. En cambio, un 2,1% de los padres no intentarán nada, porque piensan que no sirve de nada obligarles (EEF Permisivo).

Historia 2. Alguien cuenta a los padres de Sergio que algunos compañeros le insultan y se burlan de él. Sergio lo niega absolutamente y se mantiene en silencio. Tras un tiempo, les confiesa a sus padres que hay varios compañeros que le insultan, le escupen, le esconden la mochila, y varias cosas parecidas, siempre con bastante violencia, aunque a Sergio le parece normal porque casi todos sus compañeros lo hacen.		¿Qué cree que sería más adecuado hacer?	Frecuencia	Media Proporción de elección.	Desviación típica	Varianza
Los padres proponen a Sergio ir a hablar con su tutor al Centro e intentar que se resuelva la situación, a lo que Sergio responde que no vayan, pues no le importa lo que le digan sus compañeros, que él va a la suya, y que él se encargará de resolverlo. Sus padres creen que eso lo traumatizará y que ellos no deben permitirlo en absoluto.		Porcentaje válido				
Autoritario.	Le castigan y le prohíben relacionarse con ninguno de sus compañeros para evitar que le insulten, le escupan o le agredan.	2,1	84	0,02	0,143	0,020
Democrático.	Deberán respetar que él quiera resolverlo por sí mismo, pero deberán tener cuidado para que no ocurra nada.	11,3	457	0,11	0,317	0,100
Permisivo.	Creen que si él quiere resolverlo así, que lo resuelva, pues resolverlo es cuestión de Sergio, son cosas de chavales.	3,0	121	0,03	0,171	0,029
Sobreprotector.	A partir de ese día le llevarán y le recogerán del Centro todos los días, para que sus compañeros no puedan insultarle ni nada de todo lo que le hacen.	4,1	167	0,04	0,199	0,040
Integral.	Explicarán a Sergio que no puede considerar “normal” ese clima de violencia. Y quieren proponer al Centro que elaboren medidas para todos.	84,0	3390	0,84	0,367	0,134
Número total de respuestas en esta pregunta:			4219			

La situación planteada en la Historia 2, es una situación que se podría identificar o podría parecerse a un caso de Bullying. El 84% de los padres que responden consideran que la mejor alternativa es explicar al niño que no puede considerar “normal” ese clima de violencia, yendo un poco más allá e intentar proponer al Centro que elaboren medidas para todos (EEF Integral)

En contraposición, los padres que responden en minorías lo hacen desde un EEF Autoritario (2,1%) diciendo que lo que harían sería castigar y prohibir; EEF Permisivo

(3,0%) considerando que Sergio debe ser quien se resuelva el problema y con un 4,1% desde el EEF Sobreprotector proponiendo una solución de acompañamiento pero no intentar solucionar el problema de raíz.

Historia 3. La directora del Centro Escolar de Laura cita a sus padres para informarles que ha sido sorprendida apropiándose de dinero de una mochila que no es suya en el Centro. Laura lo niega. Sus padres la defienden con firmeza ante la Directora, y le indican que están muy ofendidos por las dudas que demuestra hacia su hija. Ya en casa, Laura confiesa a sus padres que es culpable de la apropiación sin mostrar ningún arrepentimiento.		¿Qué cree que hará esta familia? Porcentaje válido	Frecuencia	Media Proporción de elección.	Desviación típica	Varianza
Autoritario.	Castigarán a Laura con toda la dureza que piensan que merece su actuación, sintiéndose mal por si el Centro llegara a demostrarlo.	5,8	232	0,06	0,233	0,054
Democrático.	Pactarán un castigo con ella e informarán ambos al Centro, con la promesa de que no volverá a ocurrir.	76,9	3095	0,77	0,422	0,178
Permisivo.	Pensarán que el centro no ha podido demostrar su culpabilidad; así que, mientras no la pillen, a los padres no les parece tan grave el asunto.	1,5	61	0,02	0,122	0,015
Sobreprotector.	Ocultarán su confesión al Centro y la vigilarán muy de cerca para que no vuelva a cometer otro robo.	2,8	114	0,03	0,166	0,028
Integral.	Pactarán una compensación con el Centro y otra con su hija para recobrar su confianza en ella.	15,9	640	0,16	0,366	0,134
Número total de respuestas en esta pregunta:			4142			

En esta Historia en la que se describe una situación de apropiación indebida, el 16,9% de los padres consideran que deberán pactar con ella un castigo e informar al Centro, además de comprometerse bajo promesa de no volverlo a hacer (EEF Democrático). Los padres que responden en minoría lo hacen no atendiendo a ninguna repercusión ni buscando solución al problema, sino que piensan que no deben de actuar por falta de pruebas (EEF Permisivo, en un 1,5%), ocultarán el problema y además la vigilarán de cerca (EEF Sobreprotector, en un 3,8%) o le castigarán pero sin que nadie se entere (EEF Autoritario, en un 5,8%).

Historia 4. Desde hace bastante tiempo, Jesús se ha acostumbrado a levantarse y desayunar solo. Come en su Centro Educativo y cuando regresa a casa, merienda solo. Hasta que sus padres llegan a casa, Jesús se dedica a ver la TV y a jugar a la consola-Wii... Jesús no molesta a sus padres más que para pedirles dinero para el almuerzo y materiales de clase. Toma sus propias decisiones desde hace mucho tiempo y ni obedece ni atiende a razones de nada de lo que puedan plantearle sus padres, ni sobre sus estudios, ni en casa.		¿Qué cree que sería más adecuado hacer?	Frecuencia	Media Proporción de elección.	Desviación típica	Varianza
Autoritario.	Le dejan una nota cada día con las cosas que quieren que haga. Posteriormente comprueban si ha cumplido.	3,4	137	0,03	0,181	0,033
Democrático.	Le permiten tomar sus decisiones, hasta cierto punto; buscan pactar con Jesús para que se equilibre su libertad con sus obligaciones.	26,2	1056	0,26	0,44	0,194
Permisivo.	Su preocupación fundamental es adaptarse a las necesidades que les impone su trabajo.	2,9	116	0,03	0,167	0,028
Sobreprotector.	Piensan: “para el poco tiempo que estamos con él no nos lo vamos a pasar castigándole”.	2,2	87	0,02	0,145	0,021
Integral.	Se dan cuenta que deben resolver sus horarios para estar más tiempo con Jesús.	69,4	2793	0,69	0,461	0,212
Número total de respuestas en esta pregunta:			4189			

Ante la situación que se plantea con Jesús, los padres de alguna manera demuestran que se dan cuenta de lo que está sucediendo en un 69,4% (EEF Integral) y van a intentar reorganizar sus horarios para poder pasar más tiempo con su hijo.

Del resto de padres y de forma minoritaria, un 2,2 % no les merece la pena castigarles ya que es mínimo el tiempo que pasan con ellos y no quieren problemas (EEF Sobreprotector), otros piensan que las necesidades prioritarias son sus trabajos (EEF Permisivo, en un 2,9%) y por último un % de padres de un 3,4% encuentran como solución dejar a su hijo las tareas en notas y después comprobar que las ha cumplido.

Historia 5. La tutora de María envía una nota a sus padres porque María ha copiado de otra compañera durante un examen. María les cuenta a sus padres con una absoluta falta de respeto hacia su tutora que no se puede entender con “esa” profesora. También les cuenta que ha sido ella quien ha copiado de su compañera a quien piensa culpar ante su tutora para protegerse ella misma, no importándole nada lo que le pueda ocurrir a su compañera. Aunque no le dicen nada a María, sus padres encuentran justificada su actuación ante “lo mal que les cae esa profesora” a la que desprecian absolutamente.		¿Qué cree que sería más adecuado hacer? Porcentaje válido	Frecuencia	Media Proporción de elección.	Desviación típica	Varianza
Autoritario.	Le dicen que hay listos y tontos, que ella ha elegido bien dónde estar. Que no le dan más importancia.	1,8	72	0,02	0,133	0,018
Democrático.	Le explican que debe asumir su responsabilidad ante su tutora y su compañera.	41,8	1682	0,42	0,493	0,243
Permisivo.	Aunque saben que no está bien, no hacen nada. Todo el mundo ha copiado alguna vez. Parece que puede librarse con pocas consecuencias.	2,2	90	0,02	0,148	0,022
Sobreprotector	Le escriben una nota a la tutora asegurando que María no ha copiado en el examen y le hacen prometer que no lo volverá a hacer.	56,7	2282	0,57	0,496	0,246
Integral.	Apoyan las medidas que su tutora dicte ante esa situación y además refuerzan el correctivo en casa.	2,9	115	0,03	0,167	0,028
Número total de respuestas en esta pregunta:			4241			

La situación que se plantea con María (copiar durante un examen y no soporta la profesora) pone de manifiesto que los padres que han contestado a la escala consideran que lo mejor sería escribir una nota a la profesora diciendo que su hija no ha copiado en el examen y con una promesa de no volverlo a hacer (EEF Sobreprotector) (56,7%) o la en contraposición, los padres le explican a María que debe asumir su responsabilidad (41,8%) (EEF Democrático).

Por lo tanto, se observa que las dos respuestas otorgadas de forma mayoritaria se podrán considerar distantes e incluso contrarias la una de la otra.

Historia 6. Jugando un partido durante el recreo, José lastima a un compañero. No ha habido premeditación, pero podía haberlo evitado. El compañero queda en el suelo dolorido. La reacción de todos los jugadores en lugar de ayudarlo es reírse de él. El muchacho debe ser atendido y le escayolan la pierna durante un mes. Cuando José llega a casa les cuenta el incidente a sus padres presumiendo como si hubiera cometido una heroicidad. Sus padres siempre han creído que el deporte ha de ser limpio. Los rivales, aunque jueguen en equipos diferentes, deben respetarse y apreciarse.		¿Qué cree que sería más adecuado hacer?	Frecuencia	Media Proporción de elección.	Desviación típica	Varianza
		Porcentaje válido				
Autoritario.	No volverá a jugar a ese deporte en todo lo que queda de curso.	2,5	102	0,24	0,428	0,183
Democrático.	Deberá pedir disculpas al compañero.	44,2	1774	0,25	0,430	0,185
Permisivo.	Lástima por el chaval, le podría haber ocurrido a José.	2,6	103	0,14	0,351	0,123
Sobreprotector.	Ellos irán a hablar con el profesor de deportes y con los padres del chico lesionado, para que quede claro que no había intención de lastimar al muchacho	33,1	1331	0,13	0,338	0,114
Integral.	Acompañará al compañero durante todos los recreos hasta que pueda volver a jugar, de acuerdo con el monitor de deportes.	27,4	1100	0,23	0,418	0,175
Número total de respuestas en esta pregunta:			4410			

En esta Historia en la que se ha producido una agresión supuestamente no intencionada, pero ante la que José no muestra la mínima reacción empática, los padres demuestran mayoritariamente, desde tres EEF diferentes, que lo que mayormente consideran es que hay que afrontar la solución, viéndolo desde diferentes maneras: en primer lugar, pedir disculpas al compañero (EEF Democrático, 44,2%), en segundo lugar hablar con el centro y padres para pedir disculpas (EEF Sobreprotector 33,1%) y por último hacer comprender a José las consecuencias de sus actos, y pedirle la reparación del daño, haciendo compañía al niño que supuestamente ha lesionado hasta que se recupere y puedan jugar juntos (EEF Integral, 27,4%).

Historia 7. Isabel tiene una habilidad especial para engañar a sus padres todos los días y no realizar nunca los deberes que le mandan para casa. Eso repercute inevitablemente de manera negativa en sus notas. Sus padres se han dado cuenta de eso y creen que es necesario que Isabel llegue a responsabilizarse para corregir esta actuación, aunque piensan que ella sola por sí misma no lo podrá llegar a hacer.		¿Qué cree que sería más adecuado hacer?	Frecuencia	Media Proporción de elección.	Desviación típica	Varianza
Autoritario.	Propondrán al Centro que Isabel se quede a hacer los deberes todos los días al acabar las clases.	2,9	118	0,03	0,169	0,029
Democrático.	Pactarán un horario para que realice los deberes y estarán en contacto con su profesor/a para comprobar si los realiza o no.	62,7	2513	0,63	0,484	0,234
Permisivo.	Realizar los deberes es su responsabilidad. En el Centro deberían habérselo enseñado ya.	2,3	91	0,02	0,149	0,022
Sobreprotector.	Cada día se sentarán a hacer los deberes con ella. No se puede permitir que sus notas sigan bajando.	20	801	0,20	0,400	0,160
Integral.	Razonarán con ellos acerca de la importancia de hacerlos y la incentivarán para sacar mejores notas.	20,8	835	0,21	0,406	0,165
Número total de respuestas en esta pregunta:			4358			

La situación de Isabel demuestra que más de la mitad de los padres que han contestado a la escala piensa que los deberes son importantes, pero de alguna manera también dejan claro que en estas edades (de 8 a 12 años principalmente) ya son los niños los que los deben hacer solos pero con supervisión de que se cumpla. Es por eso que un 62,7% de los padres se han situado en un EEF Democrático como el más acorde para dar solución a este problema, pactando con ellos un horario y con una supervisión posterior de la profesora.

Historia 8. La abuela de Pedro ha enfermado de gravedad y por ello la madre de Pedro dedica casi todo su tiempo a atenderla. Es el padre de Pedro quien ahora se encarga de la casa y su hermano mayor quien hace las compras. Pedro se va distanciando de esa situación. Cada vez habla menos en casa, ha dejado de hacer los deberes y tiene amigos bastante poco recomendables. Ante cualquier situación que le plantea su familia, sólo cuenta la opinión de sus amigos. Sus padres temen que estas amistades le lleven por muy mal camino.		¿Qué cree que sería más adecuado hacer?	Frecuencia	Media Proporción de elección.	Desviación típica	Varianza
Autoritario.	Le plantearán que o deja de salir con esas amistades o le prohibirán salir de casa.	6	240	0,06	0,237	0,056
Democrático.	Le explicarán la situación actual de la familia y esperarán que la comprenda y no les cree más problemas, pues ya tienen bastantes.	13,8	552	0,14	0,345	0,119
Permisivo.	Piensan que cuando se harte de estar con esa gente, no se volverán a acordar de que existen.	1,8	71	0,02	0,132	0,017
Sobreprotector.	Irán a llevarle y a traerle del cole todos los días, para que no vea a esa gente, ni falte a clase.	5,9	235	0,06	0,235	0,055
Integral.	Piensan que con este comportamiento realmente está reclamando su atención y hablarán con él para que sea consciente de ello y se involucre con alguna tarea en la familia.	78,2	3133	0,78	0,413	0,170
Número total de respuestas en esta pregunta:			4231			

La situación que se está viviendo en estos momentos en la familia de Pedro se puede considerar bastante complicada, ya que el tener que atender a un miembro de la familia de forma especial y de repente puede trastocar muchas actividades y comportamientos habituales que se estaban haciendo con normalidad, tal y como pasa con este muchacho.

Los padres, en esta ocasión consideran que para dar solución a la situación lo más adecuado sería actuar desde un EEF Integral (78,2%) entendiendo en primer lugar el comportamiento de su hijo, hablándolo con él, haciéndole consciente de la situación y haciendo que se involucre en la marcha de la familia.

Tan solo un 1,8% de los padres toman una solución de abandono y dejar que pase el tiempo para solucionar los problemas (EEF Permisivo).

Historia 9. Sara y Mario son mellizos y en muchas cosas parece que se hayan puesto de acuerdo desde antes de nacer. Sus padres no consiguen que coman nada más que lo que les gusta. Su madre, ante esa situación normalmente pierde los nervios. Se niegan a probar ningún otro tipo de comida y ante cualquier reacción de sus padres al respecto se apoyan el uno y la otra.		¿Qué cree que sería más adecuado hacer?	Frecuencia	Media. Proporción de elección.	Desviación típica	Varianza
Autoritario.	Si no se comen la comida de casa, se quedarán a comer en el Centro, todos los días.	7,1	286	0,07	0,257	0,066
Democrático.	Les propondrán realizar un menú entre todos, que incluya todos los nutrientes que necesitan a su edad.	68,6	2751	0,69	0,464	0,215
Permisivo.	Piensan que si de verdad tuvieran hambre comerían lo que les ponen. Cuando crezcan ya comerán de todo.	5,5	221	0,06	0,228	0,052
Sobreprotector.	Piensan que de momento lo importante es que coman, de forma que adecuamos el menú familiar a sus gustos.	5,5	222	0,06	0,229	0,052
Integral.	Les invitan a aprender a cocinar con ellos todos los días y proponen al Centro realizar Talleres de nutrición.	17,7	710	0,18	0,382	0,146
Número total de respuestas en esta pregunta:			4190			

Los Mellizos Sara y Mario tienen un problema que suele darse generalmente en edades más tempranas. Estos niños tienen dificultades para comer, por lo tanto, la mayoría de estos padres (68,6%) consideran que la mejor forma de actuar sería realizar un menú entre todos, que incluya todos los nutrientes que necesitan a su edad (EEF Democrático). Esta alternativa, se supone que la consideran adecuada porque tan solo haciéndoles conscientes de la necesidad pueden lograr el objetivo.

En contraposición, hay un grupo reducido de padres que piensan de forma diferente: que si no comen es porque no lo necesitan (EEF Permisivo en un 5,5%), no importa lo que coman mientras lo hagan (EEF Sobreprotector en un 5,5%) y se quedarán a comer en el Colegio como solución (EEF Autoritario en un 7,1%).

Historia 10. Ramón no tiene límite pidiendo a sus padres que le compren cosas o que le den dinero para comprarlas él. Siempre está pidiendo. No tiene nunca en cuenta las necesidades de los demás, ni las posibilidades de la familia. Cree que lo único que tiene valor es lo que se puede comprar. Sus padres, aunque hasta el momento no siempre pueden, le dan lo que pide, pues es buen estudiante y no da otro tipo de problemas, pero discuten entre ellos acerca de qué hacer.		¿Qué cree que hará esta familia? Porcentaje válido	Frecuencia	Media Proporción de elección.	Desviación típica	Varianza
Autoritario.	Piensan que no tiene derecho a pedir tanto. Ellos ya cubren sus necesidades con exceso.	5,4	218	0,05	0,227	0,051
Democrático.	Pactarán una cantidad semanal para que pueda dedicarla a comprarse lo que quiera.	22,5	901	0,22	0,417	0,174
Permisivo.	Siendo buen hijo, no le pueden negar lo que pide.	2	82	0,02	0,142	0,020
Sobreprotector.	Opinan que no quieren que le faltara de nada. Si nos lo pide, será que realmente lo necesita.	2,4	97	0,02	0,154	0,024
Integral.	Creer que necesita aprender a no ser tan consumista y a valorar mejor las cosas y su valor.	73,1	2934	0,73	0,443	0,197
Número total de respuestas en esta pregunta:			4232			

Ante la necesidad de consumismo que presenta Ramón, o mejor dicho, la necesidad de que le compren todo lo que pide aun sabiendo las circunstancias familiares, los padres que responden a la escala consideran que la mejor manera de actuar sería que aprendiera a no ser tan consumista y a valorar mejor las cosas (EEF Integral en un 73,1%).

También hay un porcentaje de padres (22,5%) que piensan que la mejor opción es pactar una paga semanal y que se administre (EEF Democrático).

Historia 11. Todas las noches Raquel monta un espectáculo ante sus padres a la hora de irse a la cama para conseguir retrasar la hora de acostarse y quedarse más tiempo viendo la TV. Los padres de Raquel no consiguen que les obedezca cuando tiene que acostarse y todos los días discuten por el mismo tema, aunque Raquel siempre se sale con la suya.		¿Qué cree que sería más adecuado hacer? Porcentaje válido	Frecuencia	Media. Proporción de elección.	Desviación típica	Varianza
Autoritario.	Decidirán que a partir de ese momento apagarán la televisión a una hora todos los días para que Raquel se acueste sin protestar.	18,4	737	0,18	0,388	0,150
Democrático.	Hablarán con ella y le permitirán acostarse media hora más tarde entre semana y una hora más tarde los fines de semana.	6,7	267	0,07	0,249	0,062
Permisivo.	Piensan que a todos los chavales-as les gusta ver las series que hacen por la noche en la televisión y luego se las cuentan.	2,0	80	0,02	0,140	0,020
Sobreprotector.	Le proponen grabarle los programas nocturnos para que los vea al día siguiente.	5,8	231	0,06	0,233	0,054
Integral.	Creer que el horario de descanso y los programas nocturnos no autorizados, no se pueden pactar, afectan a su descanso y a su rendimiento.	70,6	2828	0,71	0,456	0,208
Número total de respuestas en esta pregunta:			4143			

La respuesta que los padres han otorgado generalmente a esta pregunta (EEF Integral en un 70,6%), ha sido la opción “Creer que el horario de descanso y los programas nocturnos no autorizados, no se pueden pactar, afectan a su descanso y a su rendimiento”. Llama la atención que tantos padres creen que lo correcto sea controlar la opción “apago” la tele y no hay negociación. Evidentemente es una alternativa, pero de todas es la más aceptada. Ojalá en la realidad las actuaciones de los padres ante este tipo de conductas sea ésta. Es posiblemente una de las situaciones en que más puede influir el nivel socio-cultural de la familia.

Historia 12. Lamentablemente la mejor amiga de Charo ha fallecido en accidente de automóvil. Charo no se siente capaz de superar su dolor. No quiere salir de casa, no quiere ir a clase, no quiere ver a nadie, apenas come, está muy triste, no encuentra consuelo en nada y no quiere hablar con nadie. La madre también falleció cuando ella era pequeña y su padre tiene una nueva pareja, con la que acaba de tener un bebé. Charo se siente, además, desplazada. Su padre y su nueva mamá están muy preocupados por ella y creen que hay que ayudarla a que se sienta importante en la familia y se haga más fuerte.		¿Qué cree que sería más adecuado hacer?	Frecuencia	Media Proporción de elección	Desviación típica	Varianza
Autoritario.	Creen que deberá reponerse por obligación. Esa reacción no la conduce a ninguna parte. Si sigue así enfermará.	4,3	173	0,04	0,204	0,041
Democrático.	Acuerdan que le harán notar su apoyo y, respetando la expresión de su duelo, le pedirán que los apoye participando en el cuidado de su hermanito.	52,8	2110	0,53	0,499	0,249
Permisivo.	Opinan que si necesita sentir su pena, que se tome el tiempo que necesite. Seguro que un día reaccionará.	3,5	140	0,04	0,184	0,034
Sobreprotector.	Piensan que su obligación es estar a su lado, consolándola en estos momentos tan duros para ella.	24,5	978	0,24	0,430	0,185
Integral.	Creen que deben transmitirle diferentes formas de gestionar sus emociones, las positivas y las dolorosas.	21,2	846	0,21	0,409	0,167
Número total de respuestas en esta pregunta:			4247			

La situación que hipotéticamente está viviendo Charo es bastante complicada a nivel emocional por parte de la niña y también difícil para los padres. La mitad de los padres que han contestado consideran que lo mejor sería que note el cariño de ellos e implicarle en el cuidado de su hermanito (EEF Democrático). Del resto de padres, hay un 24,5% que se centra en el consuelo y acompañamiento solamente (EEF Sobreprotector) y un 21,1% piensa que deben ayudarla a gestionar sus emociones (EEF Integral).

El resto de padres, aunque en minoría, parece que lo toman como un proceso que necesita su tiempo.

Historia 13. Pepa ha insistido durante mucho tiempo para que sus padres le compren un teléfono móvil. Por fin lo consigue. El primer mes sus padres reciben una factura muy alta por el consumo telefónico de Pepa. Los padres se sorprenden por la falta de responsabilidad, cuando en casa ellos y sus hermanos se controlan mucho y Pepa había visto anteriormente cómo hablaban de ello sus padres con sus hermanos.		¿Qué cree que sería más adecuado hacer?	Frecuencia	Media Proporción de elección	Desviación típica	Varianza
Autoritario.	Le retirarán el móvil como castigo durante un mes.	5,9	236	0,06	0,236	0,055
Democrático.	Pactarán con ella un consumo mensual que les parece justo y ponen ese límite de consumo en el propio móvil.	48	1922	0,48	0,500	0,250
Permisivo.	Deciden que sólo usará el móvil cuando ella crea que lo necesita.	5,2	210	0,05	0,223	0,050
Sobreprotector.	Por ser la primera vez se lo tolerarán, pero le advertirán que eso no puede seguir así.	4,5	180	0,04	0,207	0,043
Integral.	Piensan que evidentemente necesita que le expliquen el uso adecuado del teléfono móvil, y sus compromisos con la familia.	43,1	1727	0,43	0,495	0,245
Número total de respuestas en esta pregunta:			4275			

Ante el uso abusivo del móvil que ha realizado Pepa, los padres mayoritariamente consideran que lo adecuado es pactar con ella su uso (48% en un EEF Democrático) o explicarle el uso correcto del teléfono (43,1% en un EEF Integral). Solamente un grupo reducido de padres (4,5%) que responden a la escala se lo toleran por ser la primera vez y no lo toman en cuenta (EEF Sobreprotector), un 5,2% propone un uso restringido a cuando sea necesario (EEF Permisivo) y un 5,9% considera que lo correcto es castigarle un mes sin el teléfono (EEF Autoritario).

Historia 14.		¿Qué cree que sería más adecuado hacer?	Frecuencia	Media Proporción de elección	Desviación típica	Varianza
<p>El Centro Educativo de Pablo ha llevado a los niños y niñas de su curso a una granja-escuela durante una semana. En la granja, Pablo, al igual que todos sus compañeros y compañeras ha realizado todas las tareas que le han asignado: ha hecho su cama, ha lavado, tendido, recogido y guardado su ropa, ha puesto la mesa para él y sus compañeros-as de mesa, ha fregado después de comer, ha recogido el comedor y su habitación, etc., etc. Todas estas cosas Pablo no las realiza nunca en su casa.</p> <p>Al llegar a casa después de la estancia en la granja Pablo sigue sin realizar ninguna de estas tareas que sin embargo sí ha realizado en la granja. Pablo vive con su madre (que está separada) y su abuela. Su madre trabaja como administrativa en una empresa a jornada partida y su abuela lleva todas las tareas de la casa. Pablo ya tiene 12 años y su abuela cada día está peor de salud. Su madre piensa que habría que cambiar algo en casa, pero se sigue sintiendo más hija que madre. Le resulta cómodo, va agobiada.</p> <p>Al final, en las cosas de la casa siempre decide la abuela. Al hablar madre y abuela, deciden sobre las responsabilidades de Pablo en casa.</p>		Porcentaje válido				
Autoritario.	Deciden que a partir de ahora tendrá unas tareas obligatorias todos los días.	11,8	471	0,12	0,322	0,104
Democrático.	Harán un reparto adecuado de tareas y responsabilidades en la casa.	40,9	1635	0,41	0,492	0,242
Permisivo.	Acuerdan que en casa cada uno hace lo que puede.	2,3	92	0,02	0,150	0,022
Sobreprotector.	Su abuela piensa que con todo lo que tiene que estudiar, no pueden cargarle con más tareas ni obligaciones.	2	81	0,02	0,141	0,020
Integral.	Creer que la casa es responsabilidad de todos y todos deben contribuir, cada uno en su adecuada medida.	50,4	2015	0,50	0,500	0,250
Número total de respuestas en esta pregunta:			4294			

En esta Historia que se plantea, los padres toman como mejor solución en primer lugar (50,4%) la correspondiente al EEF Integral considerando que todos deben contribuir a las tareas del hogar, y en segundo lugar (40,9%) el EEF Democrático opinando que lo mejor sería hacer un reparto adecuado de tareas y responsabilidades en casa.

Solamente un 2% de los padres consideran que lo adecuado es que la abuela continúe haciéndolo porque el niño tiene que estudiar y no puede cargarle con más trabajo (EEF Sobreprotector).

Historia 15. Alejandro tiene 12 años y Sonia 6. María, su madre, recién divorciada, siempre quiso tener una hija. Desde su separación cree que todos los hombres acaban traicionando y que terminan siempre abusando de la buena voluntad de las mujeres. Sonia siempre fue muy inquieta y se aprovechaba de su hermano. Alejandro, buen estudiante y paciente con su hermana, lleva un tiempo arisco y llega a hablar mal a Sonia y a pegarle. Ella lo incordia permanentemente, y Alejandro reacciona agriamente con su hermana. Pero María cree que Sonia es pequeña, y en definitiva María tampoco considera tan grave lo que le hace Sonia a Alejandro.		¿Qué cree que sería más adecuado hacer?	Frecuencia	Media Proporción de elección	Desviación típica	Varianza
Autoritario.	Cree que Alejandro es lo suficientemente mayor y lo reñirá para que no reaccione contra su hermana.	3,2	128	0,03	0,176	0,031
Democrático.	Intentará hablar con ambos por separado para que cada uno acepte unas normas de comportamiento.	68,5	2724	0,69	0,464	0,216
Permisivo.	Cree que el tiempo lo arreglará todo.	2,4	95	0,02	0,153	0,023
Sobreprotector.	Piensan que es mejor que Alejandro vaya con su padre más tiempo para que no llegue a discutir con su hermana.	1,8	73	0,02	0,134	0,018
Integral.	Piensa que todos ellos tienen sus emociones alteradas que será necesaria mucha comprensión por parte de todos para que se puedan volver a llevar bien.	28,9	1151	0,29	0,453	0,206
		104,8	4171	1,05		

En esta situación hipotética que se plantea en la que la madre aparentemente va desbordada, los padres que contestan consideran que la mejor actuación al respecto es intentar hablar con los niños por separado y hacerles aceptar unas normas de comportamiento (68,5% en un EEF Democrático). El resto de padres que contestan se sitúan principalmente en un EEF Integral pensando que en estos momentos sus emociones están muy alteradas y que hay que echar mano de la comprensión (EEF Integral en un 28,9%).

Con el fin de concluir una vez analizado cómo responden los padres, se observa una síntesis a través de la figura que se encuentra a continuación, a nivel general.

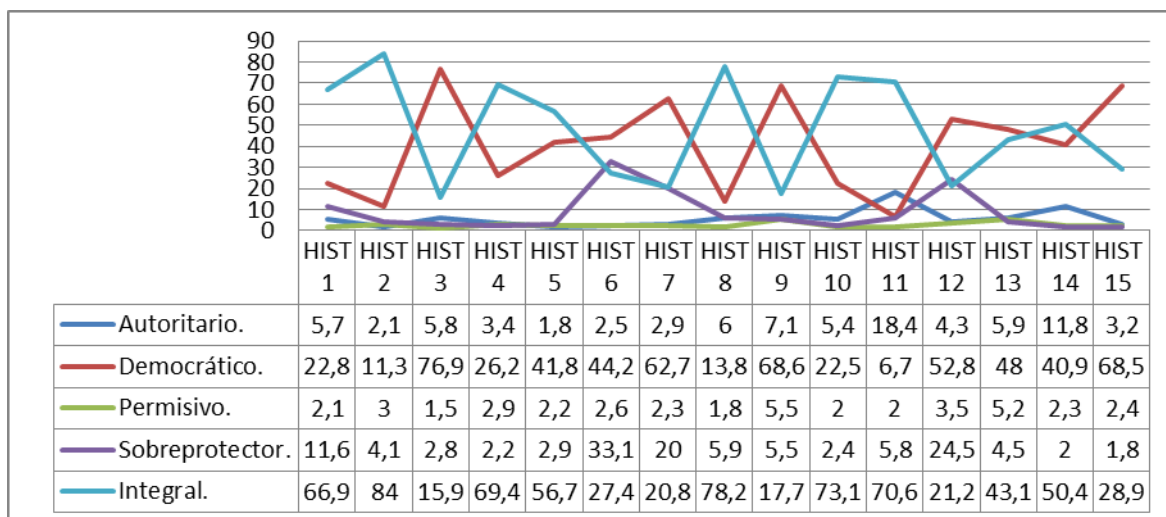


Figura 37: Relación historias y EEF elegido en la Pregunta 2, en porcentaje.

Fuente: elaboración propia.

Se observa que el EEF Integral junto con el Democrático han sido los EEF más elegidos por los padres. Los EEF Permisivo, Autoritario y Sobreprotector tienen una representación mínima; siendo de ellos el Permisivo el menos elegido.

15.1.5 Historias incompletas- Pregunta 1 y Pregunta 2.

A lo largo de este apartado, se pretende analizar las respuestas de los padres que han contestado a la escala comparando las obtenidas en la Pregunta 1 “¿Qué cree que hará esta familia?” y en la Pregunta 2 “¿Qué cree que sería más adecuado hacer?” para poder observar cómo han sido los resultados: si coinciden o no. Es decir, si coinciden las respuestas de cómo actuará la hipotética familia y cómo deberían actuar ellos en la supuesta situación.

Para ello, se utilizan tablas de las Historias ordenadas del 1 al 15 con las posibles respuestas ordenadas por EEF (orden seguido a lo largo de toda la Tesis Doctoral: Autoritario, Democrático, Permisivo, Sobreprotector e Integral) con los datos de porcentaje válido, acompañadas de unas figuras que ilustran de manera gráfica dicha información y ayudan a entenderla e interpretarla.

A continuación, se observará el número de padres que han contestado a cada una de las Preguntas por Historias, ya que no todos los padres contestan de la misma manera. Se recuerda que en la Pregunta 1 tan solo han marcado como correcta una alternativa,

pero en la Pregunta 2 pese a que la escala estaba diseñada desde el mismo principio, los padres en algunas ocasiones han contestado varias.

Historia 1.		¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
Eva habla con sus padres sobre qué le gustaría ser de mayor y les dice que no piensa seguir estudiando cuando acabe la enseñanza obligatoria (ESO). Eva piensa que no sirve para nada estudiar; y que, estudie lo que estudie, después tendrá que trabajar de lo que pueda, con un contrato basura. Sus padres le indican que el mundo cambia con rapidez y que la mayor riqueza que ellos le pueden dar es la educación.		Porcentaje válido	Porcentaje válido
Autoritario.	No importa lo que ella piense o diga. Estudiar es su obligación a su edad. Estudiará lo que ellos decidan.	8,2	5,7
Democrático.	Cuando llegue el momento ya decidirán entre todos lo que les parezca más adecuado teniendo en cuenta lo que Eva piense.	13,2	22,8
Permisivo.	No intentarán nada: no sirve de nada obligarla a estudiar.	3,8	2,1
Sobreprotector.	Ellos la ayudarán a estudiar todo lo que pueda, y si no estudia, le ayudarán a encontrar un trabajo.	18	11,6
Integral.	Intentarán que entienda que ahora debe centrarse en sus estudios e intentar aprovecharlos al máximo, sin crearse falsas imágenes del mundo del trabajo.	57,7	66,9

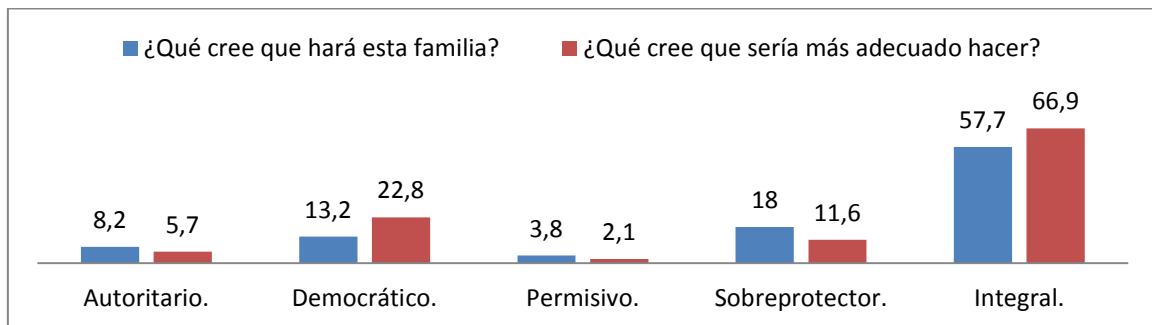


Figura 38: Porcentaje respuestas Historia 1.

Fuente: elaboración propia.

En esta Historia relacionada con el tema de los estudios y en la que se plantea una situación complicada en la que Eva quiere abandonar el sistema educativo, los padres que han contestado a la escala se han posicionado mayoritariamente en el EEF Integral desde las dos preguntas realizadas; considerando que intentar convencer a la niña es tanto lo que cree que hará la familia de la historia hipotética planteada, como lo que ellos consideran más adecuado como padres.

Vuelve a llamar la atención, que ante la situación de los estudios y futuro profesional y laboral, es una minoría de padres que no intentarían hacer nada (EEF Permisivo); tanto como respuesta a la primera pregunta (3,8%), como a la segunda (2,1%).

En cuanto al resto de respuestas otorgadas, hay una aproximación en los resultados obtenidos en las dos en los EEF Autoritarios (8,2 -5,7%) Democrático (13,2- 22,8%) y Sobreprotector (18-11,6%).

A lo largo del apartado se irá confirmando, que estos padres que han contestado pueden tener una tendencia a los EEF Democrático e Integral, ya que se observa que lo identifican y lo consideran como alternativa más adecuada casi en la misma proporción en las diferentes historias.

Historia 2.		¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
		Porcentaje válido	Porcentaje válido
<p>Alguien cuenta a los padres de Sergio que algunos compañeros le insultan y se burlan de él. Sergio lo niega absolutamente y se mantiene en silencio. Tras un tiempo, les confiesa a sus padres que hay varios compañeros que le insultan, le escupan, le esconden la mochila, y varias cosas parecidas, siempre con bastante violencia, aunque a Sergio le parece normal porque casi todos sus compañeros lo hacen.</p> <p>Los padres proponen a Sergio ir a hablar con su tutor al Centro e intentar que se resuelva la situación, a lo que Sergio responde que no vayan, pues no le importa lo que le digan sus compañeros, que él va a la suya, y que él se encargará de resolverlo. Sus padres creen que eso lo traumatizará y que ellos no deben permitirlo en absoluto.</p>			
Autoritario.	Le castigan y le prohíben relacionarse con ninguno de sus compañeros para evitar que le insulten, le escupan o le agredan.	2,9	2,1
Democrático.	Deberán respetar que él quiera resolverlo por sí mismo, pero deberán tener cuidado para que no ocurra nada.	14,3	11,3
Permisivo.	Creen que si él quiere resolverlo así, que lo resuelva, pues resolverlo es cuestión de Sergio, son cosas de chavales.	6,8	3,0
Sobreprotector.	A partir de ese día le llevarán y le recogerán del Centro todos los días, para que sus compañeros no puedan insultarle ni nada de todo lo que le hacen.	14,8	4,1
Integral.	Explicarán a Sergio que no puede considerar “normal” ese clima de violencia. Y quieren proponer al Centro que elaboren medidas para todos.	60,8	84,0

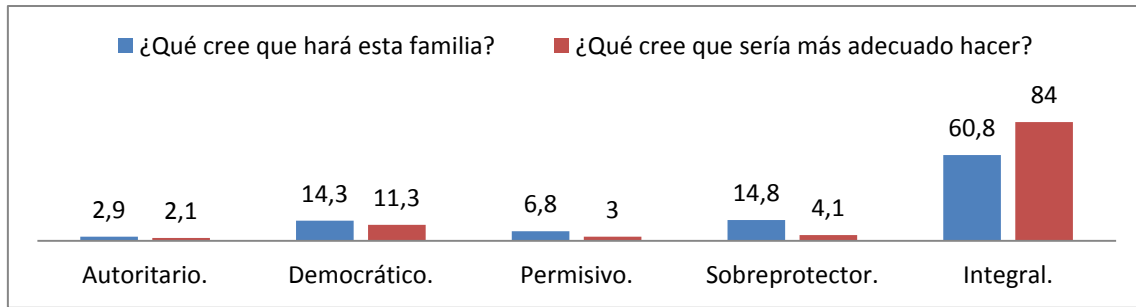


Figura 39: Porcentajes respuestas historia 2.

Fuente: elaboración propia.

Ante la Historia presentada de Sergio, que se diseña para mostrar una familia con EEF Sobreprotector, los resultados obtenidos no son los esperados. La mayoría de los padres identifican (pregunta 1) que los padres de esta historia actuarán desde el EEF Integral (60,8%) explicando a Sergio que no puede considerar “normal” ese clima de violencia, proponiendo al Centro que elaboren medidas para todos. Además, un grupo mayor de padres contestan en la pregunta 2, que consideran esta misma respuesta la más adecuada en un 84%.

En cuanto a la respuesta esperada al EEF Sobreprotector se observa justo lo contrario, tan solo un 14,8 % de los padres que han contestado creen que los padres de esta historia llevarán a Sergio y le recogerán del colegio todos los días...y tampoco la toman como opción para actuar de forma adecuada, tan solo lo hacen un 3% de los padres.

Si observamos el resto de EEF elegidos por los padres en ambas preguntas, alrededor de un 2% se posicionan en las dos repuestas en un EEF Autoritario, por lo tanto no optan en ninguna de las ocasiones por el castigo; entre un 14,3 % (Pregunta 1) y un 11,3% (Pregunta 2) se posicionan los padres desde un EEF Democrático considerando que deben estar pendientes pero sin actuar de momento; y un 6,8 % (Pregunta 1) y un 3% (Pregunta 2) los padres consideran que es Sergio quien debe resolverlo desde un EEF Permisivo.

Historia 3.		¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
La directora del Centro Escolar de Laura cita a sus padres para informarles que ha sido sorprendida apropiándose de dinero de una mochila que no es suya en el Centro. Laura lo niega. Sus padres la defienden con firmeza ante la Directora, y le indican que están muy ofendidos por las dudas que demuestra hacia su hija. Ya en casa, Laura confiesa a sus padres que es culpable de la apropiación sin mostrar ningún arrepentimiento.		Porcentaje válido	Porcentaje válido
Autoritario.	Castigarán a Laura con toda la dureza que piensan que merece su actuación, sintiéndose mal por si el Centro llegara a demostrarlo.	11,7	5,8
Democrático.	Pactarán un castigo con ella e informarán ambos al Centro, con la promesa de que no volverá a ocurrir.	32,4	76,9
Permisivo.	Pensarán que el centro no ha podido demostrar su culpabilidad; así que, mientras no la pillen, a los padres no les parece tan grave el asunto.	17,5	1,5
Sobreprotector.	Ocultarán su confesión al Centro y la vigilarán muy de cerca para que no vuelva a cometer otro robo.	28,7	2,8
Integral.	Pactarán una compensación con el Centro y otra con su hija para recobrar su confianza en ella.	8,5	15,9

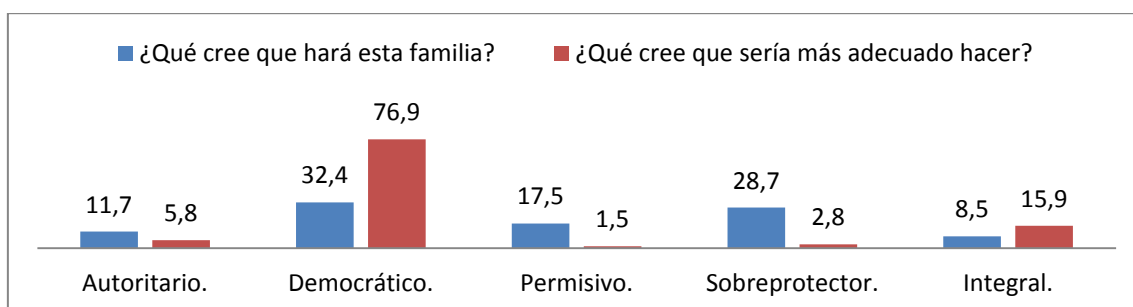


Figura 40: Porcentajes respuestas historia 3.

Fuente: elaboración propia.

Esta hipotética historia se ha diseñado y validado teniendo presente que esta familia debiera ser identificada como una familia que actúa desde un EEF Sobreprotector, pero si se observan los resultados obtenidos hay mucha variedad en las opiniones y por tanto en los resultados obtenidos según estos padres que han contestado a la escala.

Los resultados de la Primera pregunta, en su mayoría se posicionan entre el EEF Democrático (32,4%) y en EEF Sobreprotector (28,7%), con lo cual casi un 30% de los padres han sido capaces de identificar el EEF que se pretendía. No obstante, en el momento de decir qué es lo más adecuado (Pregunta 2), los padres se posicionan mayoritariamente (76,9%) en un EEF Democrático considerando que lo más adecuado

sería pactar un castigo con ella e informar al Centro, con la promesa de que no vuelva a ocurrir.

En el resto de EEF, llama la atención los resultados de la Segunda Pregunta siendo muy bajos en los EEF Autoritario (5,8%), EEF Permisivo (1,5%) y EEF Sobreprotector (2,8%).

Una posible interpretación es que los padres en esta ocasión sí que han identificado el EEF, pero consideran que realmente es más adecuado actuar desde otro EEF, que en este caso sería el Democrático. Este es un claro indicio de buen funcionamiento de la escala, diferenciando ambas preguntas.

Historia 4. Desde hace bastante tiempo, Jesús se ha acostumbrado a levantarse y desayunar solo. Come en su Centro Educativo y cuando regresa a casa, merienda solo. Hasta que sus padres llegan a casa, Jesús se dedica a ver la TV y a jugar a la consola-Wii... Jesús no molesta a sus padres más que para pedirles dinero para el almuerzo y materiales de clase. Toma sus propias decisiones desde hace mucho tiempo y ni obedece ni atiende a razones de nada de lo que puedan plantearle sus padres, ni sobre sus estudios, ni en casa.		¿Qué cree que hará esta familia? Porcentaje válido	¿Qué cree que sería más adecuado hacer? Porcentaje válido
Autoritario.	Le dejan una nota cada día con las cosas que quieren que haga. Posteriormente comprueban si ha cumplido.	11,8	3,4
Democrático.	Le permiten tomar sus decisiones, hasta cierto punto; buscan pactar con Jesús para que se equilibre su libertad con sus obligaciones.	16,3	26,2
Permisivo.	Su preocupación fundamental es adaptarse a las necesidades que les impone su trabajo.	16	2,9
Sobreprotector.	Piensan: “para el poco tiempo que estamos con él no nos lo vamos a pasar castigándole”.	31,5	2,2
Integral.	Se dan cuenta que deben resolver sus horarios para estar más tiempo con Jesús.	24	69,4

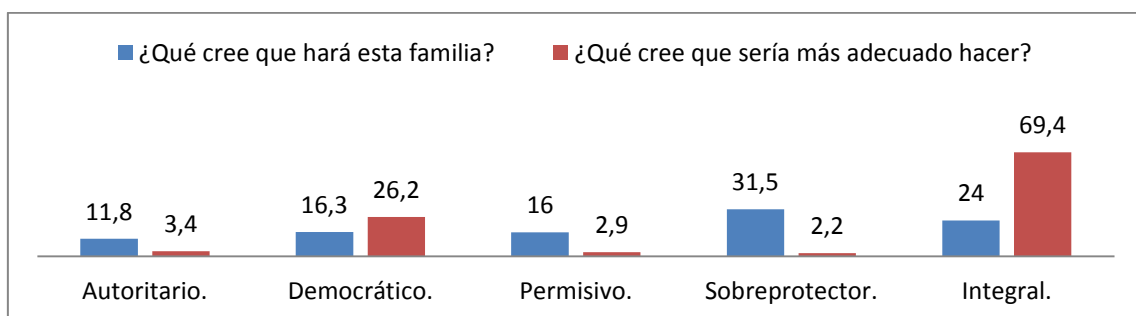


Figura 41: Porcentajes respuestas historia 4.

Fuente: elaboración propia.

Esta Historia en la que se presenta la situación hipotética de Jesús en la que el niño intenta hacer lo que quiere y toma distanciamiento con la familia, se diseña con el objetivo de presentar una familia cuyo EEF es Permisivo, y por tanto lo esperado es que los padres que contesten a la escala identifiquen la respuesta de esta familia desde el EEF Permisivo, pero si observamos los resultados no es así. Los padres que han contestado, identifican en la Pregunta 1 la actuación de la familia presentada desde un EEF Sobreprotector (31,5%) e Integral (24%) mayoritariamente, el EEF Permisivo tan solo lo identifican un 16% de los padres.

En cambio, en la Pregunta 2, los padres que contestan se sitúan principalmente ante un EEF Integral (69,4%) ofreciendo una solución a esta situación desde un cambio en ellos mismos y desde un EEF Democrático (26,2%) buscando un pacto con Jesús. El EEF Permisivo en esta ocasión, solo un 2,9% de los padres lo consideran como el adecuado.

Historia 5. La tutora de María envía una nota a sus padres porque María ha copiado de otra compañera durante un examen. María les cuenta a sus padres con una absoluta falta de respeto hacia su tutora que no se puede entender con “esa” profesora. También les cuenta que ha sido ella quien ha copiado de su compañera a quien piensa culpar ante su tutora para protegerse ella misma, no importándole nada lo que le pueda ocurrir a su compañera. Aunque no le dicen nada a María, sus padres encuentran justificada su actuación ante “lo mal que les cae esa profesora” a la que desprecian absolutamente.		¿Qué cree que hará esta familia? Porcentaje válido	¿Qué cree que sería más adecuado hacer? Porcentaje válido
Autoritario.	Le dicen que hay listos y tontos, que ella ha elegido bien dónde estar. Que no le dan más importancia.	19,4	1,8
Democrático.	Le explican que debe asumir su responsabilidad ante su tutora y su compañera.	17,6	41,8
Permisivo.	Aunque saben que no está bien, no hacen nada. Todo el mundo ha copiado alguna vez. Parece que puede librarse con pocas consecuencias.	39,3	2,2
Sobreprotector.	Apoyan las medidas que su tutora dicte ante esa situación y además refuerzan el correctivo en casa.	13,3	2,9
Integral.	Le escriben una nota a la tutora asegurando que María no ha copiado en el examen y le hacen prometer que no lo volverá a hacer.	9,3	56,7

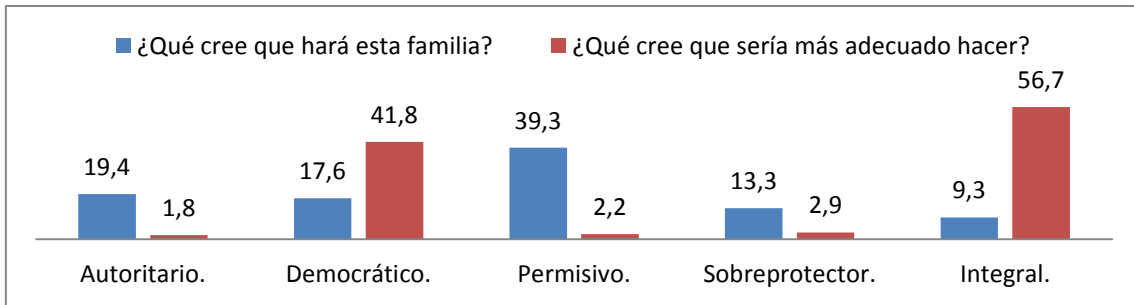


Figura 42: Porcentajes respuestas historia 5.

Fuente: elaboración propia.

En esta Historia que ha sido diseñada para que los padres identifiquen en la Pregunta 1 como EEF de los padres de María el Autoritario, tan solo lo hacen un 19,4%. Del resto de padres, la mayoría en esta pregunta se sitúan en un EEF Permisivo (39,3%). En cambio, ante la Pregunta 2, los padres que han contestado piensan que se debería actuar desde un EEF Integral (56,7%) y desde un EEF Democrático (41,8%) mayoritariamente.

En esta Historia, tras observar los resultados obtenidos en ambas preguntas, se podría pensar que a los padres que han contestado les ha llamado bastante la atención y que están en bastante contradicción entre lo que ellos piensan que opinan los padres de la historia y lo que consideran correcto según su forma de entender la situación, ya que los resultados en cada uno de los ítems son bastante distantes.

Historia 6. Jugando un partido durante el recreo, José lastima a un compañero. No ha habido premeditación, pero podía haberlo evitado. El compañero queda en el suelo dolorido. La reacción de todos los jugadores en lugar de ayudarlo es reírse de él. El muchacho debe ser atendido y le escayolan la pierna durante un mes. Cuando José llega a casa les cuenta el incidente a sus padres presumiendo como si hubiera cometido una heroicidad. Sus padres siempre han creído que el deporte ha de ser limpio. Los rivales, aunque jueguen en equipos diferentes, deben respetarse y apreciarse.		¿Qué cree que hará esta familia? Porcentaje válido	¿Qué cree que sería más adecuado hacer? Porcentaje válido
Autoritario.	No volverá a jugar a ese deporte en todo lo que queda de curso.	3	2,5
Democrático.	Deberá pedir disculpas al compañero.	39,1	44,2
Permisivo.	Lástima por el chaval, le podría haber ocurrido a José.	5,1	2,6
Sobreprotector.	Ellos irán a hablar con el profesor de deportes y con los padres del chico lesionado, para que quede claro que no había intención de lastimar al muchacho	39,5	33,1
Integral.	Acompañará al compañero durante todos los recreos hasta que pueda volver a jugar, de acuerdo con el monitor de deportes.	12,7	27,4

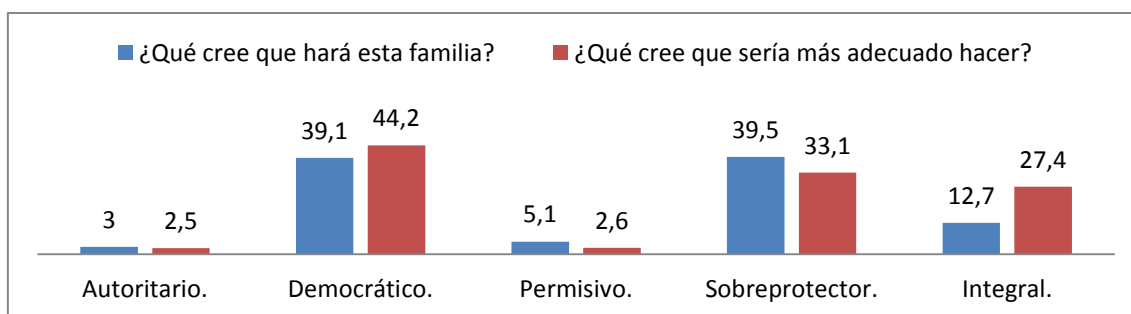


Figura 43: Porcentajes respuestas historia 6.

Fuente: elaboración propia.

En un primer lugar, esta Historia aunque es definida para ser identificada como EEF Integral, se observa que los padres la identifican (Pregunta 1) en un 39% tanto en EEF Democrático como en EEF Sobreprotector, identificándola tan solo un 12,7% de los padres como EEF Integral. En cambio en la forma en que los padres creen que deben de actuar ante la situación de José, los padres piensan que deberá pedir disculpas (44,2% desde un EEF Democrático) y que deben ir a hablar con el profesor y con los padres del chico lesionado (33,1 % desde un EEF Sobreprotector). En esta misma pregunta, sí que un 27,4% de los padres consideran que deben actuar desde un EEF Integra.

Se observa que en los resultados a las dos preguntas los padres están más de acuerdo con aquellas que no se identifican (Pregunta 1) ni que debieran ser las correctas (Pregunta 2), siendo el EEF Autoritario bajo la propuesta de que no vuelva a jugar a este deporte (3- 2,5%) y el EEF Permisivo en el que tan solo siente lástima por el chaval (5,1- 2,6%).

En definitiva, se observa que no se identifica el integral como mayoritaria respuesta en la Pregunta 1, y que en ambas preguntas priman las respuestas de los EEF Democráticos y EEF Sobreprotectores.

<p>Historia 7. Isabel tiene una habilidad especial para engañar a sus padres todos los días y no realizar nunca los deberes que le mandan para casa. Eso repercute inevitablemente de manera negativa en sus notas.</p> <p>Sus padres se han dado cuenta de eso y creen que es necesario que Isabel llegue a responsabilizarse para corregir esta actuación, aunque piensan que ella sola por sí misma no lo podrá llegar a hacer.</p>		¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
		Porcentaje válido	Porcentaje válido
Autoritario.	Propondrán al Centro que Isabel se quede a hacer los deberes todos los días al acabar las clases.	11,5	2,9
Democrático.	Pactarán un horario para que realice los deberes y estarán en contacto con su profesor/a para comprobar si los realiza o no.	34,2	62,7
Permisivo.	Realizar los deberes es su responsabilidad. En el Centro deberían habérselo enseñado ya.	4,5	2,3
Sobreprotector.	Cada día se sentarán a hacer los deberes con ella. No se puede permitir que sus notas sigan bajando.	33,7	20
Integral.	Razonarán con ellos acerca de la importancia de hacerlos y la incentivarán para sacar mejores notas.	15,7	20,8

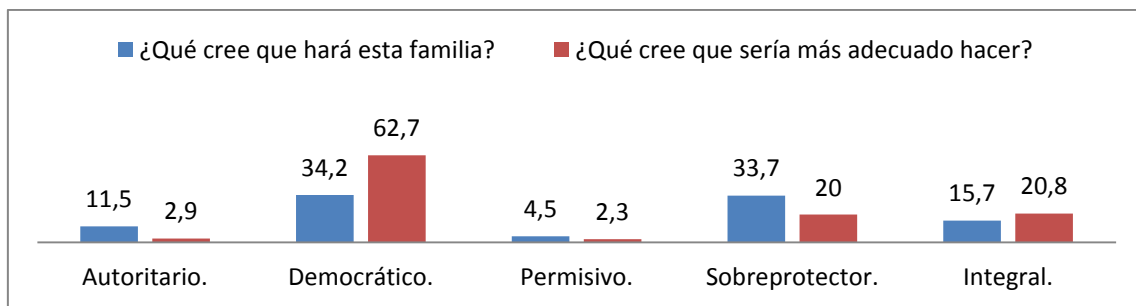


Figura 44: Porcentajes respuestas historia 7.

Fuente: elaboración propia.

Otra vez nos encontramos ante un tema relacionado con los estudios y en este caso la Historia está diseñada para que los padres que respondan a la escala identifiquen a los padres de la Historia como uno padres que actúan según el EEF Democrático. Pues bien, en esta ocasión en ambas preguntas los padres responden en mayor número a este EEF.

En la Pregunta 1, los padres identifican casi en el mismo porcentaje los EEF Democrático (34,2%) y el EEF Sobreprotector (33,7%). En cambio, en la Pregunta 2, consideran que deben actuar desde una EEF Democrático en un porcentaje superior (62,7%) y el resto de opiniones se decantan principalmente entre los EEF Sobreprotector (20%) e EEF Integral (20,8%). Se debe indicar que en este sí se recogen

más de 4300 respuestas en los 4103 cuestionarios. Esto indica que es una historia en la que los padres consideran adecuadas simultáneamente varias opciones Y esto explica que el porcentaje total supere el 100%

Si observamos las respuestas y teniendo en cuenta que se trata de una situación hipotética en la que está en juego los resultados académicos, se vuelve a observar que los padres prefieren opciones en las que se impliquen como: pactar horario y estar en contacto con la profesora (EEF Democrático), hacer los deberes con ella (EEF Sobreprotector) y razonar e incentivarles por hacer los deberes (EEF Integral). La posible interpretación es que no quieren dejar en manos de otras personas ni del azar la totalidad de la responsabilidad de cumplir o no con los deberes y que eso repercuta en el nivel de rendimiento académico de sus hijos.

Historia 8. La abuela de Pedro ha enfermado de gravedad y por ello la madre de Pedro dedica casi todo su tiempo a atenderla. Es el padre de Pedro quien ahora se encarga de la casa y su hermano mayor quien hace las compras. Pedro se va distanciando de esa situación. Cada vez habla menos en casa, ha dejado de hacer los deberes y tiene amigos bastante poco recomendables. Ante cualquier situación que le plantea su familia, sólo cuenta la opinión de sus amigos. Sus padres temen que estas amistades le lleven por muy mal camino.		¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
		Porcentaje válido	Porcentaje válido
Autoritario.	Le plantearán que o deja de salir con esas amistades o le prohibirán salir de casa.	18,4	6
Democrático.	Le explicarán la situación actual de la familia y esperarán que la comprenda y no les cree más problemas, pues ya tienen bastantes.	35,4	13,8
Permisivo.	Piensan que cuando se harte de estar con esa gente, no se volverán a acordar de que existen.	3,9	1,8
Sobreprotector.	Irán a llevarle y a traerle del cole todos los días, para que no vea a esa gente, ni falte a clase.	6,5	5,9
Integral.	Piensan que con este comportamiento realmente está reclamando su atención y hablarán con él para que sea consciente de ello y se involucre con alguna tarea en la familia.	34,3	78,2

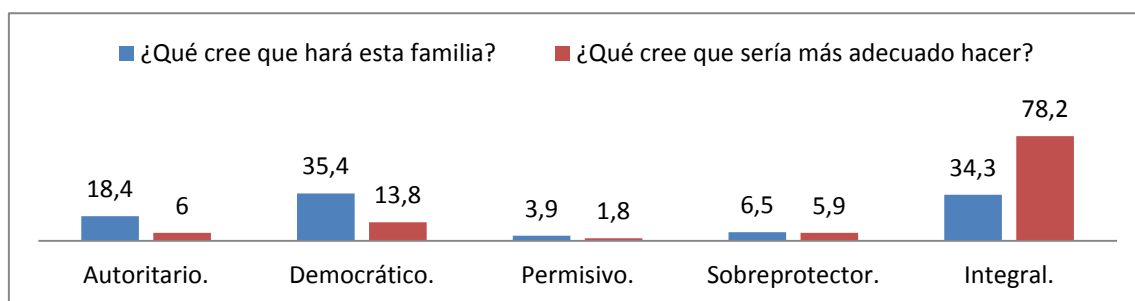


Figura 45: Porcentajes respuestas historia 8.

Fuente: elaboración propia.

La historia de la abuela de Pedro se plantea para que los padres identifiquen la forma de actuar de los padres de Pedro desde un EEF Integral, pero, si observamos los resultados, los padres que han contestado a la escala identifican casi por igual y de forma mayoritaria los EEF Democrático (35,4%) y el EEF Integral (34,4%). En cambio responden a la Pregunta 2 en un 78,2% que ellos mismos consideran que deben de actuar ante este caso desde un EEF Integral.

Los EEF que en esta ocasión casi no se consideran en ambas preguntas son el EEF Permisivo y el EEF Sobreprotector.

Historia 9. Sara y Mario son mellizos y en muchas cosas parece que se hayan puesto de acuerdo desde antes de nacer. Sus padres no consiguen que coman nada más que lo que les gusta. Su madre, ante esa situación normalmente pierde los nervios. Se niegan a probar ningún otro tipo de comida y ante cualquier reacción de sus padres al respecto se apoyan el uno y la otra.		¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
		Porcentaje válido	Porcentaje válido
Autoritario.	Si no se comen la comida de casa, se quedarán a comer en el Centro, todos los días.	23,7	7,1
Democrático.	Les propondrán realizar un menú entre todos, que incluya todos los nutrientes que necesitan a su edad.	28,4	68,6
Permisivo.	Piensan que si de verdad tuvieran hambre comerían lo que les ponen. Cuando crezcan ya comerán de todo.	11,1	5,5
Sobreprotector.	Piensan que de momento lo importante es que coman, de forma que adecuamos el menú familiar a sus gustos.	27,6	5,5
Integral.	Les invitan a aprender a cocinar con ellos todos los días y proponen al Centro realizar Talleres de nutrición.	8,1	17,7

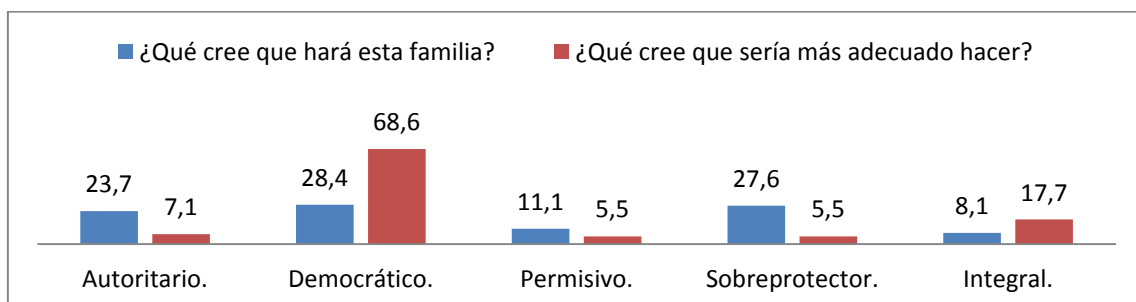


Figura 46: Porcentajes respuestas historia 9.

Fuente: elaboración propia.

La historia que se plantea de forma hipotética tiene que ver con una conducta relacionada con una necesidad básica como es comer; pues bien, ante esta situación que en principio se diseña para que los padres que contesten la identifiquen desde un EEF Autoritario ocurre lo siguiente:

- En la Pregunta 1, los padres identifican que los padres de esa historia actúan desde un EEF Sobreprotector (27,6%), Democrático (28,4%) y Autoritario (23,7%).
- En cambio, en la Pregunta 2 demuestran que ellos ante este caso actuarían desde un EEF Democrático (68,6 %) principalmente.

En ambos casos, tan solo la minoría responde desde un EEF Permisivo, ya que tratándose de la alimentación, los padres se supone que están demostrando que harían cualquier cosa para conseguir que los niños coman correctamente.

Historia 10. Ramón no tiene límite pidiendo a sus padres que le compren cosas o que le den dinero para comprarlas él. Siempre está pidiendo. No tiene nunca en cuenta las necesidades de los demás, ni las posibilidades de la familia. Cree que lo único que tiene valor es lo que se puede comprar. Sus padres, aunque hasta el momento no siempre pueden, le dan lo que pide, pues es buen estudiante y no da otro tipo de problemas, pero discuten entre ellos acerca de qué hacer.		¿Qué cree que hará esta familia? Porcentaje válido	¿Qué cree que sería más adecuado hacer? Porcentaje válido
Autoritario.	Piensan que no tiene derecho a pedir tanto. Ellos ya cubren sus necesidades con exceso.	11,1	5,4
Democrático.	Pactarán una cantidad semanal para que pueda dedicarla a comprarse lo que quiera.	24,6	22,5
Permisivo.	Siendo buen hijo, no le pueden negar lo que pide.	22,9	2,0
Sobreprotector.	Opinan que no quieren que le faltara de nada. Si nos lo pide, será que realmente lo necesita.	12,9	2,4
Integral.	Creen que necesita aprender a no ser tan consumista y a valorar mejor las cosas y su valor.	26,9	73,1

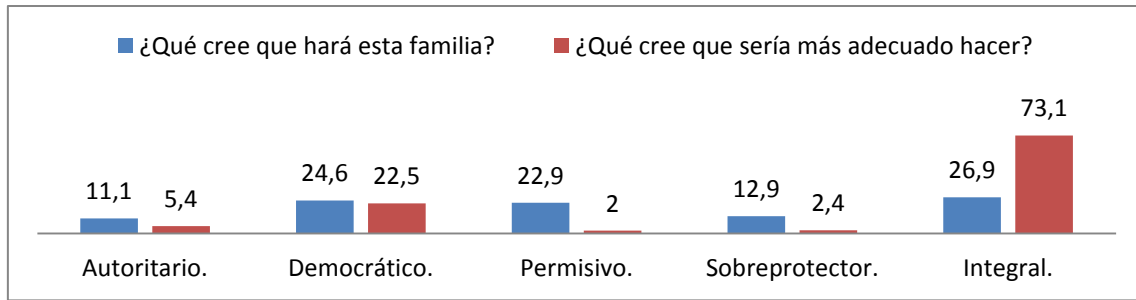


Figura 47: Porcentajes respuestas historia 10.

Fuente: elaboración propia.

Si observamos los resultados de la Pregunta 1, los de mayor porcentaje se sitúan en un EEF Integral (26,9 %) y el resto en porcentajes menores se encuentran repartidos entre los 4 EEF restantes. Esta Historia está diseñada para intentar que los padres identifiquen la forma de actuar de los de la historia como desde un EEF Permisivo, pero tan solo lo hacen un 22,9%.

En cambio, en la Pregunta 2 se observa que estos padres que han contestado piensan que ellos actuarían ante Ramón desde un EEF Integral (73,1%) y tan solo un 2% lo haría desde el EEF Permisivo.

Historia 11.		¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
Todas las noches Raquel monta un espectáculo ante sus padres a la hora de irse a la cama para conseguir retrasar la hora de acostarse y quedarse más tiempo viendo la TV. Los padres de Raquel no consiguen que les obedezca cuando tiene que acostarse y todos los días discuten por el mismo tema, aunque Raquel siempre se sale con la suya.		Porcentaje válido	Porcentaje válido
Autoritario.	Decidirán que a partir de ese momento apagarán la televisión a una hora todos los días para que Raquel se acueste sin protestar.	24,1	18,4
Democrático.	Hablarán con ella y le permitirán acostarse media hora más tarde entre semana y una hora más tarde los fines de semana.	24,5	6,7
Permisivo.	Piensan que a todos los chavales-as les gusta ver las series que hacen por la noche en la televisión y luego se las cuentan.	14,4	2,0
Sobreprotector.	Le proponen grabarle los programas nocturnos para que los vea al día siguiente.	13,1	5,8
Integral.	Creen que el horario de descanso y los programas nocturnos no autorizados, no se pueden pactar, afectan a su descanso y a su rendimiento.	22,5	70,6

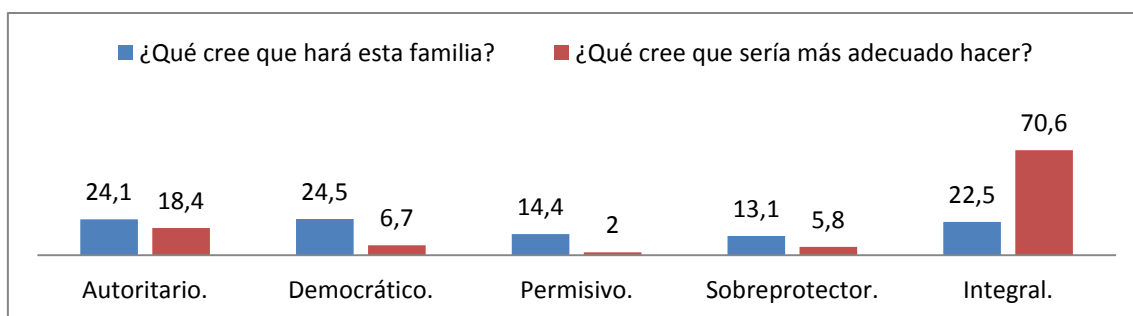


Figura 48: Porcentajes respuestas historia 11.

Fuente: elaboración propia.

Aunque esta Historia se diseña para que se identifique que los padres de Raquel actúan desde un EEF Permisivo, los padres que responden a la escala no se decantan por ningún EEF mayoritariamente, ya que los porcentajes están bastante distribuidos entre todos los Estilos, oscilando entre 24,5 % en el EEF Democrático y el 13,1% del EEF Sobreprotector. En cambio, los padres sí que demuestran tener bastante claro el EEF que piensan que debe ser el correcto para actuar en esta situación, siendo el EEF Integral (70,6%). En este caso, el EEF Permisivo tan solo es elegido por un 2% de los padres.

La interpretación a estos resultados puede ser la historia no esté redactada correctamente para poder identificar con mayor claridad el EEF en la Pregunta 1.

Historia 12. Lamentablemente la mejor amiga de Charo ha fallecido en accidente de automóvil. Charo no se siente capaz de superar su dolor. No quiere salir de casa, no quiere ir a clase, no quiere ver a nadie, apenas come, está muy triste, no encuentra consuelo en nada y no quiere hablar con nadie. La madre también falleció cuando ella era pequeña y su padre tiene una nueva pareja, con la que acaba de tener un bebé. Charo se siente, además, desplazada. Su padre y su nueva mamá están muy preocupados por ella y creen que hay que ayudarla a que se sienta importante en la familia y se haga más fuerte.		¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
		Porcentaje válido	Porcentaje válido
Autoritario.	Creer que deberá reponerse por obligación. Esa reacción no la conduce a ninguna parte. Si sigue así enfermará.	5	4,3
Democrático.	Acuerdan que le harán notar su apoyo y, respetando la expresión de su duelo, le pedirán que los apoye participando en el cuidado de su hermanito.	48,6	52,8
Permisivo.	Opinan que si necesita sentir su pena, que se tome el tiempo que necesite. Seguro que un día reaccionará.	5,6	3,5
Sobreprotector.	Piensan que su obligación es estar a su lado, consolándola en estos momentos tan duros para ella.	25,4	24,5
Integral.	Creer que deben transmitirle diferentes formas de gestionar sus emociones, las positivas y las dolorosas.	13,8	21,2

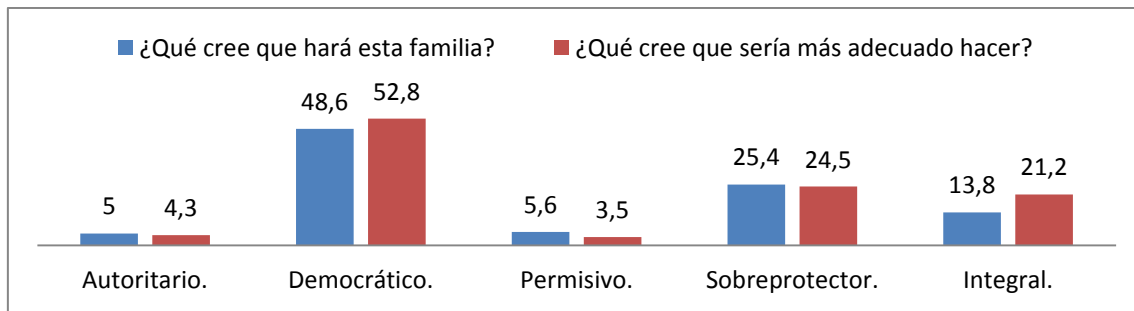


Figura 49: Porcentajes respuestas historia 12.

Fuente: elaboración propia.

En esta hipotética historia basada en una situación de duelo por la que está pasando Charo, se diseña pensando en un EEF Democrático que en esta ocasión los padres son capaces de identificar en un 48,6%; casi en el mismo porcentaje coincide con el número de padres que han contestado y opinan que sería la mejor forma de actuar (EEF Democrático, 52,8%).

Se observa que el 25 % del resto de padres se sitúa en un EEF Sobreprotector tanto en la Pregunta 1 (25,4%) y en la Pregunta 2 (24,5%).

El EEF que los padres no consideran ni el adecuado ni el que coincide con los padres de la Historia presentada es el Autoritario (5% en la Pregunta 1 y 4,3% en la Pregunta 2) ni el Permisivo (5% en la Pregunta 1 y 4,3% en la Pregunta 2).

Historia 13. Pepa ha insistido durante mucho tiempo para que sus padres le compren un teléfono móvil. Por fin lo consigue. El primer mes sus padres reciben una factura muy alta por el consumo telefónico de Pepa. Los padres se sorprenden por la falta de responsabilidad, cuando en casa ellos y sus hermanos se controlan mucho y Pepa había visto anteriormente cómo hablaban de ello sus padres con sus hermanos.		¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
		Porcentaje válido	Porcentaje válido
Autoritario.	Le retirarán el móvil como castigo durante un mes.	16,2	5,9
Democrático.	Pactarán con ella un consumo mensual que les parece justo y ponen ese límite de consumo en el propio móvil.	36,3	48
Permisivo.	Deciden que sólo usará el móvil cuando ella crea que lo necesita.	6,0	5,2
Sobreprotector.	Por ser la primera vez se lo tolerarán, pero le advertirán que eso no puede seguir así.	17,4	4,5
Integral.	Piensan que evidentemente necesita que le expliquen el uso adecuado del teléfono móvil, y sus compromisos con la familia.	23,0	43,1

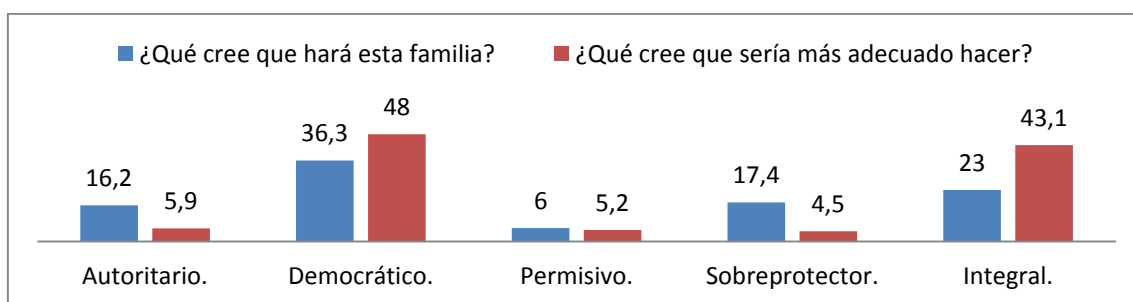


Figura 50: Porcentajes respuestas historia 13.

Fuente: elaboración propia.

Esta Historia plantea un caso muy habitual actualmente entre los niños de estas edades (en las que los hijos de los padres para los que se ha diseñado la escala, de 8 a 12 años), que se define teniendo en cuenta que esta hipotética familia actúa desde el EEF Democrático.

Si se observan los datos obtenidos en la Pregunta 1, los padres mayoritariamente sí que han sido capaces de identificar este EEF en un 36,3% y el resto de respuestas se sitúan en un EEF Integral (23%), Sobreprotector (17,4%), Autoritario (16,2%) y un Permisivo (6%).

Además, en las respuestas obtenidas en la Pregunta 2 coincide con que casi la mitad de los padres (48%) consideran que el EEF más adecuado es el Democrático, seguido del Integral (41,3%). El resto de los EEF reciben muy pocas respuestas: Autoritario (5,9%), Permisivo (5,2%) y Sobreprotector (4,5%). Nuevamente, se recogen más de 4300 respuestas en los 4103 cuestionarios. Esto indica que es una historia en la que los padres consideran adecuada simultáneamente varias opciones, lo que explica que el porcentaje total supere el 100%.

<p>Historia 14. El Centro Educativo de Pablo ha llevado a los niños y niñas de su curso a una granja-escuela durante una semana. En la granja, Pablo, al igual que todos sus compañeros y compañeras ha realizado todas las tareas que le han asignado: ha hecho su cama, ha lavado, tendido, recogido y guardado su ropa, ha puesto la mesa para él y sus compañeros-as de mesa, ha fregado después de comer, ha recogido el comedor y su habitación, etc., etc. Todas estas cosas Pablo no las realiza nunca en su casa.</p> <p>Al llegar a casa después de la estancia en la granja Pablo sigue sin realizar ninguna de estas tareas que sin embargo sí ha realizado en la granja. Pablo vive con su madre (que está separada) y su abuela. Su madre trabaja como administrativa en una empresa a jornada partida y su abuela lleva todas las tareas de la casa. Pablo ya tiene 12 años y su abuela cada día está peor de salud. Su madre piensa que habría que cambiar algo en casa, pero se sigue sintiendo más hija que madre. Le resulta cómodo, va agobiada.</p> <p>Al final, en las cosas de la casa siempre decide la abuela. Al hablar madre y abuela, deciden sobre las responsabilidades de Pablo en casa.</p>		¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
		Porcentaje válido	Porcentaje válido
Autoritario.	Deciden que a partir de ahora tendrá unas tareas obligatorias todos los días.	17,3	11,8
Democrático.	Harán un reparto adecuado de tareas y responsabilidades en la casa.	19,7	40,9
Permisivo.	Acuerdan que en casa cada uno hace lo que puede.	5,8	2,3
Sobreprotector.	Su abuela piensa que con todo lo que tiene que estudiar, no pueden cargarle con más tareas ni obligaciones.	30,0	2
Integral.	Creer que la casa es responsabilidad de todos y todos deben contribuir, cada uno en su adecuada medida.	26,2	50,4

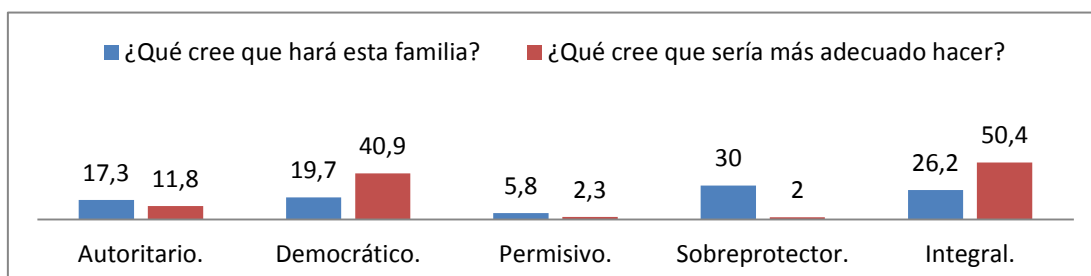


Figura 51: Porcentajes respuestas historia 14.

Fuente: elaboración propia.

Pablo, es un niño como muchos otros y su situación es bastante común, además de ser una situación que incomoda mucho en las familias. Se diseña la historia pensando en el EEF Sobreprotector.

Al observar las respuestas de los padres que contestan a la escala, se observa que un 30% de los padres lo entienden de esta manera. También, en un 28% de los padres, creen que la familia de la historia actuará según el EEF Integral.

En cuanto a las respuestas otorgadas a la Pregunta 2 los porcentajes varían bastante. En un primer lugar se observa que tan solo un 2% consideran que deben actuar desde el EEF Sobreprotector y la mitad de los padres creen que lo correcto sería actuar desde el EEF Integral y en un 40,9% desde el EEF Integral.

Estos datos tan distantes y a estas alturas de la Escala, parece que nos indican que la escala funciona adecuadamente y que los padres realmente leen las preguntas y contestan según su forma de pensar, ya que se muestra una clara diferencia entre las respuestas dadas a la pregunta 1 y 2. Los datos parecen reflejar que no hay un efecto significativo del sesgo vinculado a “tendencia de respuesta”.

Historia 15. Alejandro tiene 12 años y Sonia 6. María, su madre, recién divorciada, siempre quiso tener una hija. Desde su separación cree que todos los hombres acaban traicionando y que terminan siempre abusando de la buena voluntad de las mujeres.		¿Qué cree que hará esta familia?	¿Qué cree que sería más adecuado hacer?
Sonia siempre fue muy inquieta y se aprovechaba de su hermano. Alejandro, buen estudiante y paciente con su hermana, lleva un tiempo arisco y llega a hablar mal a Sonia y a pegarle. Ella lo incordia permanentemente, y Alejandro reacciona agriamente con su hermana. Pero María cree que Sonia es pequeña, y en definitiva María tampoco considera tan grave lo que le hace Sonia a Alejandro.		Porcentaje válido	Porcentaje válido
Autoritario.	Cree que Alejandro es lo suficientemente mayor y lo reñirá para que no reaccione contra su hermana.	36,4	3,2
Democrático.	Intentará hablar con ambos por separado para que cada uno acepte unas normas de comportamiento.	22,9	68,5
Permisivo.	Cree que el tiempo lo arreglará todo.	10,6	2,4
Sobreprotector.	Piensen que es mejor que Alejandro vaya con su padre más tiempo para que no llegue a discutir con su hermana.	5,6	1,8
Integral.	Piensa que todos ellos tienen sus emociones alteradas que será necesaria mucha comprensión por parte de todos para que se puedan volver a llevar bien.	24,1	28,9

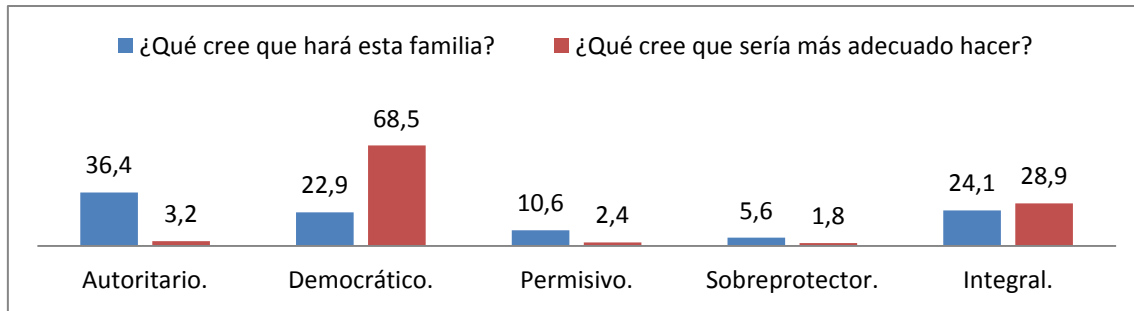


Figura 52: Porcentajes respuestas historia 15.

Fuente: elaboración propia.

Esta Historia fue diseñada para que los padres que contesten identifiquen el EEF de la familia como Autoritario. Se observa que la mayoría de ellos sí que lo hacen (36,4%). El resto contesta pensando que los padres actuarán desde un EEF Integral (24,1%) y desde un EEF Democrático (22,9).

En cambio, en las respuestas otorgadas en la Pregunta 2, los padres que han contestado consideran mayoritariamente que lo más adecuado en este caso es actuar desde un EEF Democrático (68,5%) y desde un EEF Integral (28,9%).

El EEF que los padres ni consideran que actúan ni creen que es el más adecuado es el EEF Sobreprotector y Permisivo. En cuanto al EEF Autoritario, que en la Pregunta 1 es el más elegido, en la Pregunta 2 tan solo un 3,2% consideran adecuado actuar de esta manera.

15.1.6. Historias. Conclusiones.

Finalmente, para terminar este análisis descriptivo de la escala de historias, se presenta las siguientes conclusiones.

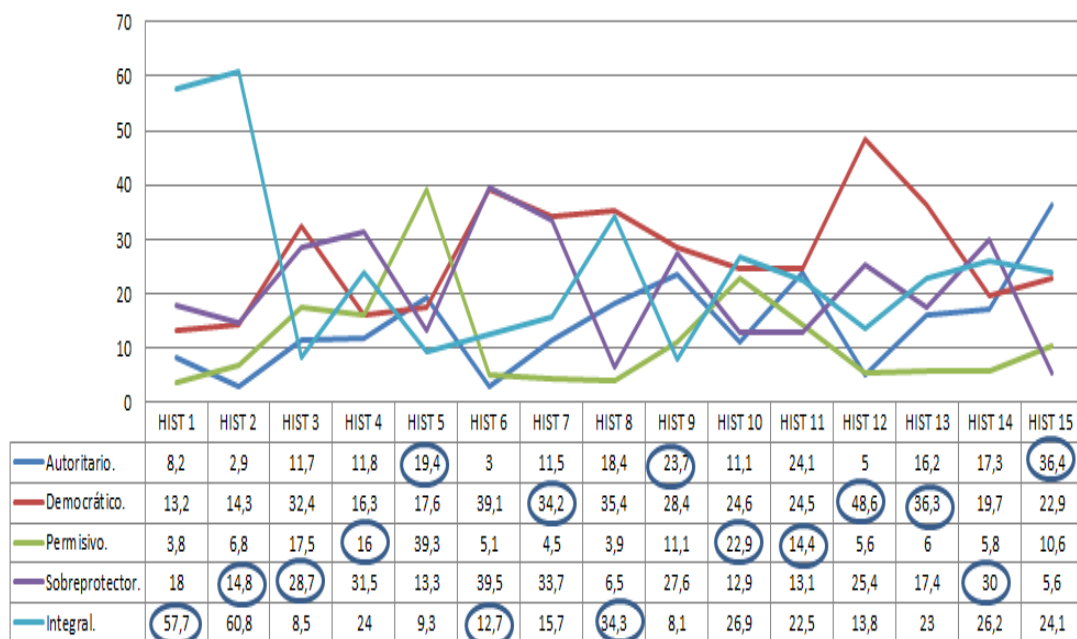


Figura 53: Relación EEF e Historias Pregunta 1.

Fuente: elaboración propia.

Se observa que:

El EEF Autoritario, en la Historia que mejor se identifica es en la 15 (36,4%) y en las dos restantes (5 y 9) pero tan solo menos de un 25% de los padres son capaces de identificarlo.

El EEF Democrático demuestra ser un EEF fácil de identificar según las Historias presentadas. Además, recoge la segunda historia más fácil de identificar de la serie. La historia 12, diseñada para que los padres identificaran a la familia con EEF Democrático, es respondida correctamente por un 48,6% de los casos.

El EEF Permisivo es identificado mayoritariamente por los padres en la Historia 5 (39,3%) pero este caso no corresponde a este EEF sino al EEF Autoritario. La Historia 10, de las tres diseñadas para mostrar familias con EEF Permisivo (historias 4, 10, 11), es la mejor identificada por las familias, y sólo un 22,9% de ellas lo hacen. Estaríamos ante un EEF también complicado de identificar o de plasmar a través de Historias.

El EEF Sobreprotector, es el diseñado para ser identificado en las familias de las historias 2, 3 y 4. Solo en el caso de la historia 14 es el estilo más marcado por los padres, aunque el porcentaje de respuesta refleja que sólo un tercio de ellos identifican

adecuadamente la historia. En la historia 3 es un 28% de los padres quienes lo identifican, pero el EEF más frecuentemente marcado en este caso es el Democrático (33,4%). Finalmente, en la historia 2 los padres creen mayoritariamente que la familia de la historia actuará desde el EEF Integral (más del 60%) y no desde el Sobreprotector. Por otro lado, el EEF Sobreprotector ha sido respuesta mayoritaria en la Historia 6 (39,5%) correspondiente al EEF Integral.

El EEF Integral es el que mejor se identifica de todos en una de sus Historias (1) en un 57,7%. En las dos restantes, en una se identifica con un 34,3 % (Historia 8) y en la otra, Historia 6, apenas lo identifican un 12% de los padres.

Tabla 55
Número de padres que contestan a historias.

EEF – 1 ^o pregunta	Nº Historia	Nº total padres han	Perdidos en el sistema	Nº Historia	Nº total padres han contestado	Perdidos en el sistema	Nº Historia	Nº total padres han contestado	Perdidos en el sistema
Autoritario.	5	4025	78	9	4007	96	15	3981	122
Democrático.	7	4015	88	12	4000	103	13	4002	101
Permisivo.	4	4026	77	10	4012	91	11	4005	98
Sobreprotector.	2	4033	70	3	4021	82	14	3999	104
Integral.	1	4036	67	6	4019	84	8	4011	92

Fuente: elaboración propia.

Es evidente que el número máximo de la escala donde los padres han contestado todas las historias es 3981, correspondiendo con el dato de la Historia que menor número de respuestas ha recibido. Si lo contrastamos con las que más respuesta han obtenido, observamos que por orden son la 1, 2, 3,4 y 3...y la que menos, la 15, a continuación la 14 y la 13.

Por lo tanto, se observa que los padres que han contestado, supuestamente (ya que la diferencia entre el mayor y menor número de respuestas es de 55) se han ido cansando a lo largo de la realización de la escala.

Pues bien, ahora sí se procede al análisis de cada una de las historias y sus respuestas obtenidas.

Tabla 56
Número de padres que contestan.

EEF	Nº Historia	1º Pregunta	2º Pregunta
Autoritario.	Hist.5- A	4025	4241
	Hist.9- A	4007	4190
	Hist.15-A	3981	4171
Democrático.	Hist.7- D	4015	4358
	Hist.12-D	4000	4247
	Hist.13-D	4002	4275
Permisivo.	Hist.4-P	4026	4189
	Hist.10-P	4012	4232
	Hist.11-P	4005	4143
Sobreprotector.	Hist.2-S	4033	4219
	Hist.3-S	4021	4142
	Hist.14-S	3999	4294
Integral.	Hist.1-I	4036	4398
	Hist.6-I	4019	4410
	Hist.- 8-I	4011	4231

Fuente: elaboración propia.

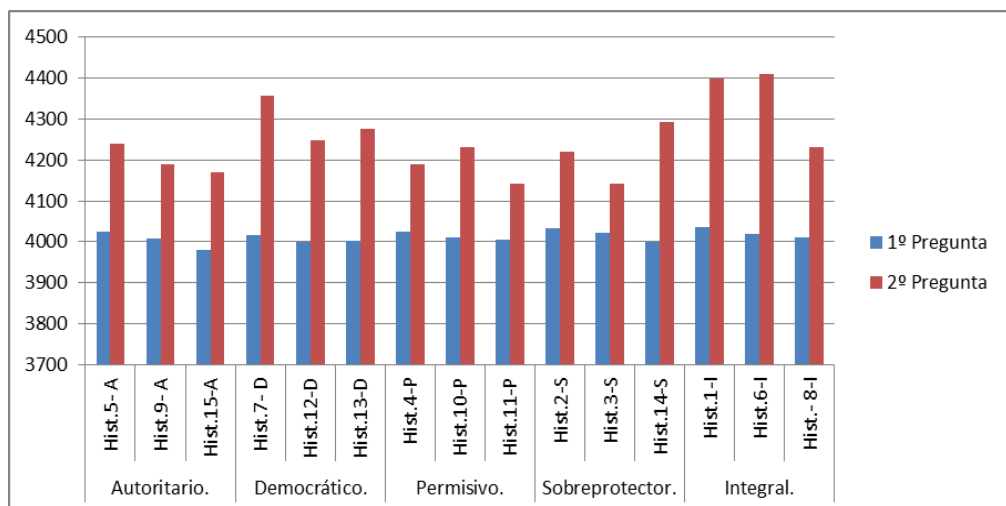


Figura 54: Número de padres que contestan a historias.

Fuente: elaboración propia.

En los EEF donde se observa que más se duplican la respuesta son el EEF Democrático y el EEF Integral.; en el resto de los EEF la diferencia entre ambas preguntas no es tan significativa.

15.2 TCT. Análisis de fiabilidad.

El estudio métrico propiamente dicho se va a iniciar por el análisis de fiabilidad, desde el modelo métrico de la TCT. Se realizará para las dos escalas fundamentales del cuestionario, la escala de Comportamientos Habituales y la escala de Historias Incompletas (sólo para la pregunta 1, de la que se espera un funcionamiento escalar y unidimensional).

15.2.1 TCT: Escala comportamientos habituales.

La escala de Comportamientos Habituales está formada por 20 ítems; a su vez, está construida en torno a cuatro tareas consideradas relevantes en la dinámica familiar: estudiar, aprobar, tareas del hogar y cumplimiento de normas. Para cada una de estas tareas, se diseñan cinco ítems de comportamiento (uno para cada EEF); solicitando a los sujetos que marquen la frecuencia con el que ellos manifiestan uno u otro.

Estos cinco ítems de la escala no se presentan como mutuamente incompatibles y puede darse la situación de que algunos sujetos marquen como simultáneamente habituales (o simultáneamente poco frecuentes) comportamientos vinculados a EEF diferentes. Sin embargo, lo cierto es que desde el diseño de la escala se parte del supuesto de que habrá una escalación de las respuestas (es decir, se supone de base unidimensionalidad), siendo consistentemente más frecuentes en unos sujetos los comportamientos vinculados a un EEF, y en otros sujetos, los comportamientos vinculados a otro estilo.

Considerando la escala globalmente con sus 20 ítems y una escala de respuesta de frecuencia de cuatro puntos (nunca, alguna vez, habitualmente y siempre; identificados con 1, 2, 3 y 4), la puntuación máxima de los sujetos en la escala se sitúa en 80 puntos.

Si se aborda el análisis métrico de la Escala de Comportamientos Habituales desde la Teoría Clásica de los Test (en adelante, TCT), se observa en primer lugar que la media total es de 54,28 (recordando que 80 es la puntuación total máxima posible), y la desviación típica es de 6,017, siendo el cociente de variación de 11,09%. Como consecuencia, se puede considerar que se trata de una distribución muy homogénea.

Tabla 57
Estadísticas de la escala.

Media.	Varianza.	Desviación estándar.	N de elementos.	Coefficiente de variación.
54,27	36,201	6,017	20	11,09%

Fuente: elaboración propia.

Los datos reflejados en esta tabla nos indican que existe homogeneidad en la distribución global de la escala.

El nivel de fiabilidad de la escala, calculado por el α de Cronbach es de 0,65. La matriz de intercorrelaciones muestra que éstas son habitualmente poco intensas, aunque hay pocas correlaciones nulas, y ninguna negativa cuya intensidad deba ser considerada.

Aunque no era seguro un funcionamiento global como escala de esta Escala de comportamientos habituales, pues en realidad está compuesta por cinco subescalas, una para cada EEF, es significativo destacar que los ítems que la componen repercuten en el funcionamiento correcto de la misma, con excepción de cinco ítems. En este sentido se subraya que:

- De los ítems vinculados con el EEF Sobreprotector, el ítem 25 (tareas del hogar) tiene un comportamiento inadecuado, dado que la fiabilidad de la escala se incrementaría si éste fuera eliminado.
- Todos los ítems vinculados con el EEF Permisivo tienen un funcionamiento inadecuado dentro de la escala:
 - ✓ La eliminación del ítem B14 (estudiar) dejaría el α de Cronbach de la escala en el mismo nivel (0,65).
 - ✓ La eliminación de los otros tres ítems, B19 (aprobar), B24 (tarea del hogar) y B29 (cumplimiento de normas), supondría un incremento del nivel de fiabilidad de la escala.

Esta información es relevante para conocer el funcionamiento general de la escala y el comportamiento específico de los ítems, aunque el análisis significativo desde TCT para esta escala será realizado para las cinco subescalas que la componen.

Tabla 58
Resumen de procesamiento de casos.

		N	%
Casos	Válido	3319	80,9
	Excluido	784	19,1
	Total	4103	100,0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 59
Estadísticas de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,649	,664	20

Fuente: elaboración propia.

Tabla 60
Estadísticas de elemento.

Subescala	Ítem.	Media.	Desviación estándar.	N.
Estudiar	A - Le obligo a estudiar [B12]	2,59	,925	3319
	D - Le motivo para que estudie [B13]	3,39	,732	3319
	P - Acepto que estudie en función de su criterio [B14]	2,35	,901	3319
	S - Siempre le ayudo a estudiar [B15]	2,70	,843	3319
	I - Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]	3,60	,596	3319
Aprobar	A - Le dejo claro que su obligación es aprobar [B17]	3,23	,961	3319
	D - Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premio, abrazos, etc.) [B18]	3,61	,667	3319
	P - Si no aprueba no pasa nada. Él/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones [B19]	1,61	,857	3319
	S - Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad [B20]	2,00	,972	3319
	I - Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]	3,47	,729	3319
Tareas del hogar	A - Le dejo claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]	2,81	,874	3319
	D - Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]	2,45	,901	3319
	P - Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ ella quiere [B24]	1,61	,757	3319
	S - Intento no cargarle con las tareas de la casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]	2,55	,996	3319
	I - Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]	3,24	,839	3319

Subescala	Ítem.	Media.	Desviación estándar.	N.
Cumplimiento de normas	A - En casa se le marcan las obligaciones al niño/ la niña [B27]	3,06	,830	3319
	D - Pacto con el niño/ la niña conjuntamente ciertas normas [B28]	2,82	,840	3319
	P - Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]	1,77	,743	3319
	S - Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las malas influencias [B30]	1,80	,936	3319
	I - Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]	3,60	,589	3319

Fuente: elaboración propia.

Tabla 61
Correlación entre elementos.

	A - Le obligo a estudiar [B12]	D - Le motivo para que estudie [B13]	P - Acepto que estudie en función de su criterio [B14]	S - Siempre le ayudo a estudiar [B15]	I - Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]	A - Le dejó claro que su obligación es aprobar [B17]	D - Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premio, abrazos, etc.) [B18]	P - Si no aprueba no pasa nada. Él/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones	S - Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad	I - Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]	A - Le dejó claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]	D - Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]	P - Le dejó que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ ella quiere [B24]	S - Intento no cargarle con las tareas de la casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]	I - Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]	A - En casa se le marcan las obligaciones al niño/ la niña [B27]	D - Pacto con el niño/ la niña conjuntamente ciertas normas [B28]	P - Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]	S - Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las	I - Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]
A - Le obligo a estudiar [B12]	1	,	-	,	,	,	,	-	-	,	,	,	,	,	,	,	,	-	,	,
	,000	187	,089	274	021	269	083	,079	,008	061	102	028	023	065	007	119	096	,002	108	052
D - Le motivo para que estudie [B13]	,	1	,	,	,	,	,	-	,	,	,	,	-	,	,	,	,	-	-	,
	187	,000	044	239	348	093	189	,040	033	128	160	166	,046	022	197	207	169	,004	,006	240
P - Acepto que estudie en función de su criterio [B14]	-	,	1	-	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	-	,	,	,	,
	,089	044	,000	,095	081	036	016	243	069	089	029	067	086	085	075	,018	093	096	080	014
S - Siempre le ayudo a estudiar [B15]	,	,	-	1	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
	274	239	,095	,000	225	090	150	016	112	101	073	107	033	060	116	093	136	033	062	100
I - Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]	,	,	,	,	1	,	,	,	,	,	,	,	-	,	,	,	,	,	-	,
	021	348	081	225	,000	104	322	014	086	212	143	183	,053	032	262	218	172	000	,026	318
A - Le dejó claro que su obligación es aprobar [B17]	,	,	,	,	,	1	,	-	-	,	,	,	,	,	,	,	,	-	,	,
	269	093	036	090	104	,000	182	,130	,073	243	214	108	037	123	083	217	132	,003	111	141
D - Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premio, abrazos, etc.) [B18]	,	,	,	,	,	,	1	,	,	,	,	,	-	,	,	,	,	-	,	,
	083	189	016	150	322	182	,000	018	115	178	138	110	,014	034	184	164	168	,037	002	202

	A - Le obligo a estudiar [B12]	D - Le motivo para que estudie [B13]	P - Acepto que estudie en función de su criterio [B14]	S - Siempre le ayudo a estudiar [B15]	I - Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]	A - Le dejo claro que su obligación es aprobar [B17]	D - Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premio, abrazos, etc.) [B18]	P - Si no aprueba no pasa nada. Él/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones [B19]	S - Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad [B20]	I - Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]	A - Le dejo claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]	D - Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]	P - Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ ella quiere [B24]	S - Intento no cargarle con las tareas de la casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]	I - Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]	A - En casa se le marcan las obligaciones al niño/ la niña [B27]	D - Pacto con el niño/ la niña conjuntamente ciertas normas [B28]	P - Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]	S - Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las su actuaciones [B31]	
P - Si no aprueba no pasa nada. Él/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones [B19]	,079	,040	243	016	014	,130	018	,000	292	,020	017	063	125	045	026	,095	043	170	112	,045
S - Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad [B20]	,008	033	069	112	086	,073	115	292	,000	014	071	087	099	068	089	,023	075	090	163	006
I - Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]	061	128	089	101	212	243	178	,020	014	,000	125	076	,024	116	178	143	102	021	046	205
A - Le dejo claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]	102	160	029	073	143	214	138	017	071	125	,000	534	,117	,121	242	324	150	,066	062	194
D - Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]	028	166	067	107	183	108	110	063	087	076	534	,000	,151	,177	277	276	247	,032	043	180
P - Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ ella quiere [B24]	023	,046	086	033	,053	037	,014	125	099	,024	,117	,151	,000	241	,095	,115	023	171	104	,067
S - Intento no cargarle con las tareas de la casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]	065	022	085	060	032	123	034	045	068	116	,121	,177	241	,000	015	,009	035	137	078	022

	A - Le obligo a estudiar [B12]	D - Le motivo para que estudie [B13]	P - Acepto que estudie en función de su criterio [B14]	S - Siempre le ayudo a estudiar [B15]	I - Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]	A - Le dejo claro que su obligación es aprobar [B17]	D - Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premio, abrazos, etc.) [B18]	P - Si no aprueba no pasa nada. Él/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones	S - Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad	I - Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]	A - Le dejo claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]	D - Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]	P - Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ ella quiere [B24]	S - Intento no cargarle con las tareas de la casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]	I - Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]	A - En casa se le marcan las obligaciones al niño/ la niña [B27]	D - Pacto con el niño/ la niña conjuntamente ciertas normas [B28]	P - Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]	S - Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las malas influencias [B30]	I - Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]	
I - Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]	007	197	075	116	262	083	184	026	089	178	242	277	,095	015	,000	1	219	173	,001	022	278
A - En casa se le marcan las obligaciones al niño/ la niña [B27]	119	207	,018	093	218	217	164	,095	,023	143	324	276	,115	,009	219	,000	1	306	,063	011	262
D - Pacto con el niño/ la niña conjuntamente ciertas normas [B28]	096	169	093	136	172	132	168	043	075	102	150	247	023	035	173	306	1	,000	025	041	177
P - Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]	,002	,004	096	033	000	,003	,037	170	090	021	,066	,032	171	137	,001	-	1	,000	160	,023	-
S - Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las malas influencias [B30]	108	,006	080	062	,026	111	002	112	163	046	062	043	104	078	022	011	041	160	,000	1	005
I - Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]	052	240	014	100	318	141	202	,045	006	205	194	180	,067	022	278	262	177	,023	005	,000	1

Fuente: elaboración propia.

Tabla 62
Estadísticas de elemento de resumen.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	2,713	1,610	3,608	1,997	2,240	,474	20
Varianzas de elemento	,693	,347	,992	,644	2,857	,036	20
Correlaciones entre elementos	,090	-,177	,534	,711	-3,019	,012	20

Fuente: elaboración propia.

Tabla 63
Estadísticas de total de elemento.

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A - Le obligo a estudiar [B12]	51,67	33,316	,190	,176	,643
D - Le motivo para que estudie [B13]	50,88	33,007	,316	,206	,629
P - Acepto que estudie en función de su criterio [B14]	51,92	33,913	,141	,117	,649
S - Siempre le ayudo a estudiar [B15]	51,56	32,906	,267	,172	,634
I - Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]	50,66	33,353	,362	,280	,628
A - Le dejo claro que su obligación es aprobar [B17]	51,03	32,232	,279	,214	,632
D - Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premio, abrazos, etc.) [B18]	50,66	33,424	,302	,167	,632
P - Si no aprueba no pasa nada. Él/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones [B19]	52,66	34,285	,118	,182	,651
S - Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad [B20]	52,27	33,085	,194	,144	,643
I - Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]	50,80	33,339	,277	,136	,633
A - Le dejo claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]	51,46	32,202	,326	,354	,626

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
D - Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]	51,82	32,242	,307	,365	,628
P - Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ella quiere [B24]	52,65	35,166	,051	,126	,657
S - Intento no cargarle con las tareas de la casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]	51,72	33,831	,119	,133	,654
I - Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]	51,03	32,427	,321	,190	,627
A - En casa se le marcan las obligaciones al niño/ la niña [B27]	51,21	32,578	,309	,247	,629
D - Pacto con el niño/ la niña conjuntamente ciertas normas [B28]	51,44	32,300	,335	,168	,626
P - Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]	52,50	34,735	,104	,085	,651
S - Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las malas influencias [B30]	52,47	33,390	,179	,085	,645
I - Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]	50,66	33,747	,308	,200	,633

Fuente: elaboración propia.

15.2.2. TCT: Escala de comportamientos habituales por EEF.

Se recuerda, que cada una de las subescalas de la Escala de Comportamientos Habituales está integrada por cuatro ítems, uno por tarea significativa, que se contestan según una escala de frecuencia de cuatro puntos. Según esto, la puntuación máxima de cada subescala es de 16 puntos.

A continuación, se realiza un análisis de cada una de las escalas por EEF que pretenden medir.

La síntesis de puntuaciones de las cinco subescalas se presenta a continuación:

Tabla 64:
Síntesis de las puntuaciones de las cinco subescalas que componen la Escala de Comportamientos Habituales.

	Medias de los elementos.	Media total.	Desviación típica total.	Coefficiente de Variación.
EEF Autoritario.	2,923	11,69	2,313	19,79%
EEF Democrático.	3,07	12,27	1,952	15,91%
EEF Permisivo.	1,84	7,34	1,979	26,96%
EEF Sobreprotector.	2,28	9,10	2,137	23,48%
EEF Integral.	3,484	13,94	1,799	12,91%

Fuente: elaboración propia.

Fiabilidad Subescala EEF Autoritario.

La subescala referida al EEF Autoritario tiene como media 11,69 y una desviación típica de 2,313, siendo una distribución homogénea. Los ítems que la componen tienen medias entre 2,59 y 3,24. La distribución homogénea nos indica que existe poca dispersión de los datos y por tanto poca variabilidad respecto las medias de los ítems dentro de la subescala EEF Autoritario.

Tabla 65
EEF Autoritario: Estadísticos de la escala.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos	CV
11,69	5,348	2,313	4	19,79

Fuente: elaboración propia.

Tabla 66:
EEF Autoritario: Estadísticos de los elementos.

	Media	Desviación típica	N
Le obligo a estudiar [B12]	2,59	,934	3898
Le dejo claro que su obligación es aprobar [B17]	3,24	,957	3898
Le dejo claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]	2,81	,879	3898
En casa se le marcan las obligaciones al niño/ la niña [B27]	3,06	,834	3898

Fuente: elaboración propia.

Esta subescala muestra un nivel de fiabilidad, calculada por el α de Cronbach, de 0,521. Los cuatro ítems que la componen funcionan de forma adecuada dentro de la escala, pues su eliminación produciría en todos los casos una reducción del nivel de fiabilidad de la escala.

Las correlaciones entre los elementos son positivas, aunque su intensidad es baja o media-baja (la mínima es de 0,122 y la máxima de 0,339).

Tabla 67:
EEF Autoritario: Matriz de Correlaciones entre los elementos.

	Le obligo a estudiar [B12]	Le dejo claro que su obligación es aprobar [B17]	Le dejo claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]	En casa se le marcan las obligaciones al niño/ la niña [B27]
Le obligo a estudiar [B12]	1,000	,270	,122	,134
Le dejo claro que su obligación es aprobar [B17]	,270	1,000	,214	,214
Le dejo claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]	,122	,214	1,000	,339
En casa se le marcan las obligaciones al niño/ la niña [B27]	,134	,214	,339	1,000

Fuente: elaboración propia.

Tabla 68:
EEF Autoritario: Estadísticos descriptivos.

	N	Mínimo	Máximo	Mediana	Desv. Típ.	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Le obligo a estudiar [B12]	4019	1	4	2,58	,935	,093	,039	-,932	,077
Le dejo claro que su obligación es aprobar [B17]	3996	1	4	3,24	,960	-1,024	,039	-,084	,077
Le dejo claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]	3999	1	4	2,81	,880	-,129	,039	-,888	,077
En casa se le marcan las obligaciones al niño/ la niña [B27]	4015	1	4	3,05	,833	-,532	,039	-,407	,077
N válido (según lista)	3898								

Fuente: elaboración propia.

Tabla 69:
EEF Autoritario: Resumen del procesamiento de los casos.

	N	%
Válidos	3898	95,0
Casos Excluidos ^a	205	5,0
Total	4103	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 70:
EEF Autoritario: Estadísticos de resumen de los elementos.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	2,923	2,587	3,238	,651	1,251	,081	4
Varianzas de los elementos	,814	,696	,916	,219	1,315	,010	4
Covarianzas inter-elementos	,174	,100	,249	,149	2,486	,004	4
Correlaciones inter-elementos	,216	,122	,339	,217	2,782	,006	4

Fuente: elaboración propia.

Tabla 71
EEF Autoritario: Estadísticos total-elemento.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Le obligo a estudiar [B12]	9,11	3,584	,252	,081	,502
Le dejo claro que su obligación es aprobar [B17]	8,46	3,248	,343	,122	,419
Le dejo claro que ha de hacer las tareas de la casa que le mando [B22]	8,88	3,517	,321	,138	,441
En casa se le marcan las obligaciones al niño/ la niña [B27]	8,64	3,603	,331	,140	,434

Fuente: elaboración propia.

Fiabilidad Subescala EEF Democrático.

La subescala referida al EEF Democrático tiene como media 12,27 y desviación típica de 1,952, siendo una distribución homogénea. Los ítems que la componen tienen medias entre 2,45 y 3,61. La distribución homogénea nos indica que existe poca dispersión de los datos y por tanto poca variabilidad respecto a las medias de los ítems dentro de la subescala estilo democrático.

Tabla 72
EEF Democrático: Estadísticos de la escala.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos	Coficiente de variación.
12,27	3,809	1,952	4	15,91%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 73

EEF Democrático: Estadísticos de los elementos.

	Media	Desviación típica	N
Le motivo para que estudie [B13]	3,39	,733	3916
Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premio, abrazos, etc.) [B18]	3,61	,664	3916
Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]	2,45	,907	3916
Pacto con el niño/ la niña conjuntamente ciertas normas [B28]	2,82	,844	3916

Fuente: elaboración propia.

Muestra un nivel de fiabilidad, calculada por el α de Cronbach, de 0,45. Los cuatro ítems que la componen funcionan de forma adecuada dentro de la escala, pues su eliminación produciría en todos los casos una reducción del nivel de fiabilidad de la escala.

Las correlaciones entre los elementos son positivas, aunque su intensidad es baja o media-baja (la mínima es de 0,101 y la máxima 0,247).

Tabla 74

EEF Democrático: Matriz de correlaciones inter-elementos.

	Le motivo para que estudie [B13]	Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premio, abrazos, etc.) [B18]	Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]	Pacto con el niño/ la niña conjuntamente ciertas normas [B28]
Le motivo para que estudie [B13]	1,000	,189	,167	,158
Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premio, abrazos, etc.) [B18]	,189	1,000	,101	,173
Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]	,167	,101	1,000	,247
Pacto con el niño/ la niña conjuntamente ciertas normas [B28]	,158	,173	,247	1,000

Fuente: elaboración propia.

Tabla 75
EEF Democrático: Estadísticos descriptivos.

	N	Míni mo	Máxi mo	Medi a	Desv. Típ.	Asimetría		Curtosis	
	Estadís tico	Estadís tico	Estadís tico	Estadís tico	Estadís tico	Estadís tico	Er ror típico	Estadís tico	Er ror típico
Le motivo para que estudie [B13]	4039	1	4	3,39	,733	-,971	,039	,286	,077
Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premio, abrazos, etc.) [B18]	4033	1	4	3,60	,667	-1,647	,039	2,120	,077
Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]	3999	1	4	2,45	,905	,197	,039	-,749	,077
Pacto con el niño/ la niña conjuntamente ciertas normas [B28]	3985	1	4	2,82	,844	-,279	,039	-,553	,078
N válido (según lista)	3916								

Fuente: elaboración propia.

Tabla 76
EEF Democrático: Estadísticos de resumen de los elementos.

	Media	Míni mo	Máxi mo	Rang o	Máximo/mín imo	Varia nza	N de elementos
Medias de los elementos	3,067	2,451	3,610	1,159	1,473	,279	4
Varianzas de los elementos	,628	,441	,822	,381	1,863	,029	4
Covarianzas inter-elementos	,108	,061	,189	,129	3,114	,002	4
Correlaciones inter-elementos	,173	,101	,247	,146	2,451	,002	4

Fuente: elaboración propia.

Tabla 77

EEF Democrático: Estadísticos total-elemento.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Le motivo para que estudie [B13]	8,88	2,670	,251	,067	,390
Si aprueba le muestro mi reconocimiento (premio, abrazos, etc.) [B18]	8,66	2,868	,222	,058	,416
Acordamos el reparto de tareas en la casa [B23]	9,82	2,265	,265	,080	,380
Pacto con el niño/ la niña conjuntamente ciertas normas [B28]	9,45	2,329	,298	,092	,340

Fuente: elaboración propia.

Fiabilidad subescala EEF Permisivo.

La subescala referida al EEF Permisivo tiene como media 7,34 y su desviación típica de 1,797, siendo una distribución homogénea. Los ítems que la componen tienen medias entre 1,61 y 2,35. La distribución homogénea nos indica que existe poca dispersión de los datos y por tanto poca variabilidad respecto a las medias de los ítems dentro de la subescala EEF Permisivo.

Tabla 78

EEF Permisivo: Estadísticos de la escala.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos	Coficiente de variación
7,34	3,918	1,979	4	26,96%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 79
EEF Permisivo: Estadísticos de los elementos.

	Media	Desviación típica	N
Acepto que estudie en función de su criterio [B14]	2,34	,902	3691
Si no aprueba no pasa nada. Él/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones [B19]	1,61	,864	3691
Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ ella quiere [B24]	1,61	,759	3691
Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]	1,77	,749	3691

Fuente: elaboración propia.

Esta subescala muestra un nivel de fiabilidad, calculada por el α de Cronbach, de 0,42. Los cuatro ítems que la componen funcionan de forma adecuada dentro de la subescala, pues su eliminación produciría en todos los casos una reducción del nivel de fiabilidad de la escala.

Sin embargo, son estos cuatro ítems los que mostraban un funcionamiento inadecuado en la escala considerada globalmente.

Las correlaciones entre los elementos son positivas, aunque su intensidad es baja o media-baja (la mínima es de 0,088 y la máxima de 0,230).

Tabla 80:
EEF Permisivo Matriz de correlaciones entre los elementos.

	Acepto que estudie en función de su criterio [B14]	Si no aprueba no pasa nada. Él/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones [B19]	Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ ella quiere [B24]	Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]
Acepto que estudie en función de su criterio [B14]	1,000	,230	,095	,088
Si no aprueba no pasa nada. Él/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones [B19]	,230	1,000	,138	,175
Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ ella quiere [B24]	,095	,138	1,000	,182

	Acepto que estudie en función de su criterio [B14]	Si no aprueba no pasa nada. Él/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones [B19]	Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ ella quiere [B24]	Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]
Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]	,088	,175	,182	1,000

Fuente: elaboración propia.

Tabla 81
EEF Permisivo: Estadísticos descriptivos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Acepto que estudie en función de su criterio [B14]	3987	1	4	2,36	,906	,229	,039	-,718	,078
Si no aprueba no pasa nada. Él/ ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones [B19]	3893	1	4	1,62	,869	1,297	,039	,752	,078
Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ ella quiere [B24]	3958	1	4	1,61	,758	1,217	,039	1,177	,078
Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]	3927	1	4	1,78	,754	,930	,039	,921	,078
N válido (según lista)	3691								

Fuente: elaboración propia.

Tabla 82

EEF Permisivo: Estadísticos de resumen de los elementos.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	1,836	1,613	2,345	,732	1,454	,121	4
Varianzas de los elementos	,674	,561	,813	,252	1,449	,016	4
Covarianzas inter-elementos	,102	,059	,180	,120	3,037	,002	4
Correlaciones inter-elementos	,151	,088	,230	,143	2,634	,003	4

Fuente: elaboración propia.

Tabla 83

EEF Permisivo: Estadísticos total-elemento.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Acepto que estudie en función de su criterio [B14]	5,00	2,498	,213	,059	,369
Si no aprueba no pasa nada. Él/ella debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones [B19]	5,73	2,404	,286	,086	,283
Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ella quiere [B24]	5,73	2,824	,203	,048	,374
Nunca le castigo, no serviría de nada [B29]	5,57	2,805	,220	,057	,358

Fuente: elaboración propia.

Fiabilidad. Subescala EEF Sobreprotector.

La subescala referida al EEF Sobreprotector tiene como media 9,10 y como desviación típica 2.137, siendo una distribución homogénea. Los ítems que la componen tienen medias entre 1,82 y 2,71. La distribución homogénea nos indica que existe poca dispersión de los datos y por tanto poca variabilidad respecto a las medias de los ítems dentro de la subescala EEF Sobreprotector.

Tabla 84
EEF Sobreprotector: Estadísticos de la escala.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos	Coefficiente de variación
9,10	4,566	2,137	4	23,48%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 85
EEF Sobreprotector: Estadísticos de los elementos.

	Media	Desviación típica	N
Siempre le ayudo a estudiar [B15]	2,71	,847	3670
Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad [B20]	2,02	,976	3670
Intento no cargarle con las tareas de la casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]	2,56	1,004	3670
Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las malas influencias [B30]	1,82	,952	3670

Fuente: elaboración propia.

Muestra un nivel de fiabilidad, calculada por el α de Cronbach de 0,29. Los cuatro ítems que la componen funcionan de forma adecuada dentro de la subescala, pues su eliminación produciría en todos los casos una reducción del nivel de fiabilidad de la escala.

Las correlaciones entre los elementos son positivas, aunque su intensidad es baja (la mínima es de 0,063 y la máxima de 0,161).

Tabla 86

EEF Sobreprotector: Matriz de correlaciones inter-elementos.

	Siempre le ayudo a estudiar [B15]	Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad [B20]	Intento no cargarle con las tareas de la casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]	Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las malas influencias [B30]
Siempre le ayudo a estudiar [B15]	1,000	,111	,063	,063
Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad [B20]	,111	1,000	,068	,161
Intento no cargarle con las tareas de la casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]	,063	,068	1,000	,081
Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las malas influencias [B30]	,063	,161	,081	1,000

Fuente: elaboración propia.

Tabla 87

EEF Sobreprotector: Estadísticos descriptivos.

	N	Mínimo	Máximo	Mediana	Desv. Típ.	Asimetría	Curtosis
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Siempre le ayudo a estudiar [B15]	4039	1	4	2,70	,844	,120	-,848
Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad [B20]	3886	1	4	2,02	,981	,595	-,712
Intento no cargarle con las tareas de la casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]	3994	1	4	2,56	1,006	-,023	1,088
Me duele que me	3794	1	4	1,82	,953	,974	-,059

	N	Mínimo	Máximo	Medi a	Desv. Típ.	Asimetría	Curtosis
	Estadís tico	Estadístico	Estadí stico	Estadí stico	Estadí stico	Estadí stico	Estadí stico
						^E rror típico	^E rror típico
desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las malas influencias [B30] N válido (según lista)	3670						

Fuente: elaboración propia.

Tabla 88
EEF Sobreprotector: Estadísticos de resumen de los elementos.

	Media	Mínim o	Máxim o	Rango	Máximo/mín imo	Varian za	N de elementos
Medias de los elementos	2,276	1,823	2,707	,883	1,485	,178	4
Varianzas de los elementos	,896	,717	1,009	,291	1,406	,016	4
Covarianzas inter- elementos	,082	,051	,150	,099	2,932	,001	4
Correlaciones inter- elementos	,091	,063	,161	,098	2,545	,001	4

Fuente: elaboración propia.

Tabla 89
EEF Sobreprotector: Estadísticos total-elemento.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Siempre le ayudo a estudiar [B15]	6,40	3,456	,125	,017	,255
Premio siempre su esfuerzo, aunque no apruebe. Tiene demasiados deberes para su edad [B20]	7,08	2,997	,182	,039	,183
Intento no cargarle con las tareas de la casa, ya que lo importante son sus deberes [B25]	6,55	3,161	,111	,013	,278
Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las malas influencias [B30]	7,28	3,103	,166	,033	,205

Fuente: elaboración propia.

Fiabilidad. Subescala EEF Integral.

La subescala referida al EEF Integral tiene como media 13,94 y como desviación típica 1,799, siendo una distribución homogénea. Los ítems que la componen tienen medias entre 3,25 y 3,61. La distribución homogénea nos indica que existe poca dispersión de los datos y por tanto poca variabilidad respecto a las medias de los ítems dentro de la subescala EEF Integral.

Tabla 90
EEF Integral: Estadísticos de la escala.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos	Coficiente de variación
13,94	3,237	1,799	4	12,91%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 91

EEF Integral: Estadísticos de los elementos.

	Media	Desviación típica	N
Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]	3,61	,592	3872
Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]	3,47	,733	3872
Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]	3,25	,840	3872
Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]	3,61	,585	3872

Fuente: elaboración propia.

Muestra un nivel de fiabilidad, calculada por el α de Cronbach, de 0,54. Los cuatro ítems que la componen funcionan de forma adecuada dentro de la subescala, pues su eliminación produciría en todos los casos una reducción del nivel de fiabilidad de la escala.

Las correlaciones entre los elementos son positivas, aunque su intensidad es medio-baja (la mínima es de 0,170 y la máxima de 0,311), siendo las más altas de las revisadas.

Tabla 92

EEF Integral: Matriz de correlaciones inter-elementos.

	Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]	Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]	Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]	Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]
Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]	1,000	,205	,258	,311
Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]	,205	1,000	,170	,210
Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]	,258	,170	1,000	,265
Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]	,311	,210	,265	1,000

Fuente: elaboración propia.

Tabla 93
 EEF Integral: Estadísticos descriptivos.

	N	Míni mo	Máxi mo	Medi a	Desv. Típ.	Asimetría		Curtosis	
	Estadís tico	Estadís tico	Estadís tico	Estadís tico	Estadís tico	Estadís tico	^E rror típico	Estadís tico	^E rror típico
Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]	4023	1	4	3,61	,594	-1,330	,039	1,185	,077
Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]	3982	1	4	3,47	,735	-1,313	,039	1,252	,078
Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]	3973	1	4	3,24	,843	-,816	,039	-,235	,078
Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]	4023	1	4	3,60	,589	-1,301	,039	1,184	,077
N válido (según lista)	3872								

Fuente: elaboración propia.

Tabla 94
EEF Integral: Estadísticos de resumen de los elementos.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	3,484	3,246	3,611	,365	1,113	,030	4
Varianzas de los elementos	,484	,342	,705	,363	2,060	,030	4
Covarianzas inter-elementos	,108	,089	,130	,041	1,458	,000	4
Correlaciones inter-elementos	,237	,170	,311	,141	1,827	,002	4

Fuente: elaboración propia.

Tabla 95
EEF Integral: Estadísticos total-elemento.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos [B16]	10,33	2,235	,367	,145	,436
Aprobar es la recompensa a su esfuerzo [B21]	10,47	2,131	,265	,074	,516
Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros [B26]	10,69	1,805	,322	,112	,477
Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31]	10,33	2,239	,375	,149	,432

Fuente: elaboración propia.

15.2.3 TCT: Escala de comportamientos habituales por tareas.

El análisis de fiabilidad muestra que la Escala de Comportamientos habituales funciona como adecuadamente en sus sub-escalas por EEF, con niveles de fiabilidad en torno al 0.5 analizados mediante α de Cronbach.

Se ha realizado también el análisis para la escala globalmente, aunque métricamente podría no darse un funcionamiento unidimensional. Destaca que casi todos los ítems

funcionan adecuadamente también desde esta perspectiva, pero se identifican cinco ítems con funcionamiento anómalo: uno del EEF Sobreprotector, y los cuatro del EEF Permisivo; siendo los que tienen una media inferior en cada una de las tareas.

El análisis de los porcentajes de frecuencia de cada ítem, y de los descriptivos por escala (presentados en capítulos anteriores), parece mostrar que hay una lógica paralela de funcionamiento vinculada a las propias tareas. Esto vendría a confirmar la hipótesis de partida, derivada de la revisión bibliográfica, de que los EEF no son estables, sino que cada padre o madre tiene un estilo global que se concreta en función de las características de cada uno de sus hijos, su edad... Se trataría por tanto de una característica dinámica y bidireccional de la paternidad, dado que también está influida por las propias respuestas de los hijos e hijas y que también se concreta en función de las situaciones, de forma que una tarea podría vincularse más a un EEF, y otra tarea más con otro.

Para poder explorar esta vinculación con las tareas, se ha replicado el análisis de fiabilidad, considerando las tareas como subescalas. Evidentemente, esto no responde a los presupuestos métricos de construcción de la escala, pero sí se puede vincular con los presupuestos teóricos de definición del constructo, por los motivos señalados.

Cada uno de estos cuatro bloques de ítems de la Escala de Comportamientos habituales (no sería métricamente correcto llamarles subescalas) está integrado por cinco ítems, uno por EEF, que se contestan según una escala de frecuencia de cuatro puntos. Según esto, la puntuación máxima de cada bloque es de 20 puntos.

La síntesis de puntuaciones de los cuatro bloques se presenta a continuación:

Tabla 96
Síntesis de las puntuaciones de los cuatro bloques.

Tareas	Medias de los elementos (máx. 5)	Media total (máximo 20)	Desviación típica total	Cociente de variación (desv. tip / med y después x100)
Estudiar	2,924	14,62	2,151	14,71 %
Aprobar	2,788	13,94	2,164	15,52%
Tareas del hogar	2,532	12,66	2,213	17,48%
Cumpli normas	2,612	13,06	2,101	16,09%

Fuente: elaboración propia.

Fiabilidad. Bloque tarea Estudiar.

El bloque referido a la tarea Estudiar tiene como media 14.62, y desviación típica 2.151, siendo por tanto una distribución homogénea (CV 14.71 %). Los ítems que la componen tienen medias entre 2.35 y 3.61 (con un máximo de 4).

Las respuestas vinculadas con los EEF Democrático e Integral tienen un mayor nivel de respuesta y una menor variabilidad, siendo distribuciones que se pueden calificar como homogéneas. Sin embargo, las respuestas vinculadas con los EEF Autoritario y, sobretodo, Permisivo, con medias inferiores, tienen distribuciones que pueden calificarse de heterogéneas.

Tabla 97
Tarea Estudiar: Estadísticos de elemento.

	Media	Desviación estándar	N	CV
EEF Autoritario (B12)	2,58	,934	3921	36,22%
EEF Democrático (B13)	3,39	,734	3921	21,68%
EEF Permisivo (B14)	2,35	,904	3921	38,43%
EEF Sobreprotector (B15)	2,69	,841	3921	31,23%
EEF Integral (B16)	3,61	,593	3921	16,45%

Fuente: elaboración propia.

El bloque muestra un nivel de fiabilidad, calculada por el α de Cronbach, de 0.36. Cuatro de los cinco ítems que lo componen funcionan como escala, mientras que el

quinto ítem (vinculado al EEF Permisivo) tiene un funcionamiento inadecuado, que se refleja en que su eliminación hace incrementar el alfa de Cronbach del bloque.

Las correlaciones entre los elementos son de baja o medio-baja intensidad, y las hay positivas y negativas (la mínima es de -0.093, y la máxima de 0.337). Las correlaciones negativas, aunque de baja intensidad, se muestran entre el EEF Permisivo y el EEF Autoritario, y también entre el EEF Permisivo y el EEF Sobreprotector. Mientras que la correlación positiva más alta se da entre el EEF Democrático y el Integral.

Tabla 98:
Tarea Estudiar: Correlaciones entre EEF.

Estudiar	EEF Autoritario (B12)	EEF Democrático (B13)	EEF Permisivo (B14)	EEF Sobreprotector (B15)	EEF Integral (B16)
EEF Autoritario (B12)	1	,182	-,089	,265	,016
EEF Democrático (B13)	,182	1	,050	,228	,337
EEF Permisivo (B14)	-,089	,050	1	-,093	,083
EEF Sobreprotector (B15)	,265	,228	-,093	1	,214
EEF Integral (B16)	,016	,337	,083	,214	1

Fuente: elaboración propia.

Tabla 99:
Tarea Estudiar: Estadísticas de elemento de resumen.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Correlaciones entre elementos	,119	-,093	,337	,430	-3,627	,021	5

Fuente: elaboración propia.

Tabla 100:
Tarea Estudiar Estadísticas de total de elemento.

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
EEF Autoritario (B12)	12,04	3,219	,159	,097	,333
EEF Democrático (B13)	11,23	3,196	,339	,161	,186
EEF Permisivo (B14)	12,27	3,944	-,038	,026	,498
EEF Sobreprotector (B15)	11,93	3,146	,258	,137	,240
EEF Integral (B16)	11,01	3,658	,271	,146	,263

Fuente: elaboración propia.

Tabla 101:
Tarea Estudiar: Estadísticas de escala.

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos	C.V.
14,62	4,625	2,151	5	14,71%

Fuente: elaboración propia.

Fiabilidad. Bloque tarea Aprobar.

El bloque referido a la tarea Aprobar tiene como media 13.94, y desviación típica 2.164, siendo por tanto una distribución homogénea (CV 15.52 %). Los ítems que la componen tienen medias entre 1.62 y 3.60 (con un máximo de 4).

Las respuestas vinculadas con los EEF Democrático, Integral y Autoritario tienen un mayor nivel de respuesta y una menor variabilidad, siendo distribuciones que se pueden calificar como homogéneas. Sin embargo, las respuestas vinculadas con los EEF Sobreprotector y, sobretodo, Permisivo, con medias inferiores, tienen distribuciones que pueden calificarse de heterogéneas.

Tabla 102:
Tarea Aprobar: Estadísticas de elemento.

		Media	Desviación estándar	N	C.V.
EEF (B17)	Autoritario	3,24	,954	3720	29,41 %
EEF (B18)	Democrático	3,60	,666	3720	18,46 %
EEF (B19)	Permisivo	1,62	,869	3720	53,65 %
EEF (B20)	Sobreprotector	2,01	,976	3720	48,61 %
EEF (B21)	Integral	3,46	,734	3720	21,18 %

Fuente: elaboración propia.

El bloque muestra un nivel de fiabilidad, calculada por el α de Cronbach, de 0.29. Cuatro de los cinco ítems que lo componen funcionan como escala, mientras que el quinto ítem (vinculado al EEF Autoritario) tiene un funcionamiento inadecuado, que se refleja en que su eliminación hace incrementar el alfa de Cronbach del bloque.

Las correlaciones entre los elementos son de baja o medio-baja intensidad, y las hay positivas y negativas (la mínima es de -0.120, y la máxima de 0.298). Las correlaciones negativas, aunque de baja intensidad, se muestran entre el EEF Autoritario y los EEF Permisivo y Sobreprotector, y entre el EEF Integral con el EEF Permisivo. Mientras que la correlación positiva más alta se da entre el EEF Permisivo y Sobreprotector y, en menor medida, entre el EEF Autoritario y el EEF Integral.

Tabla 103:
Tarea Aprobar: Correlación entre elementos.

	EEF Autoritario (B17)	EEF Democrático (B18)	EEF Permisivo (B19)	EEF Sobreprotector (B20)	EEF Integral (B21)
EEF (B17)	1,000	,184	-,120	-,068	,237
EEF (B18)	,184	1,000	,027	,121	,177
EEF (B19)	-,120	,027	1,000	,298	-,024
EEF (B20)	-,068	,121	,298	1,000	,005
EEF (B21)	,237	,177	-,024	,005	1,000

Fuente: elaboración propia.

Tabla 104:

Tarea Aprobar: Estadísticas de elemento de resumen.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Correlacion es entre elementos	,084	-,120	,298	,417	-2,486	,018	5

Fuente: elaboración propia.

Tabla 105:

Tarea Aprobar: Estadísticas de total de elemento.

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
EEF Autoritario (B17)	10,70	3,532	,067	,094	,318
EEF Democrático (B18)	10,33	3,644	,234	,070	,178
EEF Permisivo (B19)	12,32	3,620	,093	,099	,286
EEF Sobreprotector (B20)	11,93	3,186	,156	,104	,226
EEF Integral (B21)	10,48	3,663	,171	,075	,219

Fuente: elaboración propia.

Tabla 106:

Tarea Aprobar: Estadísticas de escala.

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos	C.V.
13,94	4,682	2,164	5	15,52%

Fuente: elaboración propia.

Fiabilidad. Bloque Tareas del hogar.

El bloque referido a las Tareas del hogar tiene como media 12.66, y desviación típica 2.213, siendo por tanto una distribución homogénea (CV 17.48 %). Los ítems que la componen tienen medias entre 1.60 y 3.238 (con un máximo de 4).

La respuesta vinculada con el EEF Integral tiene un mayor nivel de respuesta y una menor variabilidad, siendo la única que puede calificarse de homogénea. Sin embargo, la respuesta vinculada con el EEF Permisivo es la que muestra una media inferior y mayor nivel de heterogeneidad. Entre ellas, con medias similares y distribuciones

normales o también heterogéneas, se sitúan las respuestas vinculadas a los EEF Autoritario, Democrático y Sobreprotector.

Tabla 107:
Tareas del Hogar: Estadísticas de elemento.

	Media	Desviación estándar	N	CV
EEF Autoritario (B22)	2,81	,877	3813	31,25%
EEF Democrático (B23)	2,45	,904	3813	36,89%
EEF Permisivo (B24)	1,60	,752	3813	46,97%
EEF Sobreprotector (B25)	2,56	1,002	3813	39,09%
EEF Integral (B26)	3,24	,841	3813	25,99%

Fuente: elaboración propia.

El bloque muestra un nivel de fiabilidad, calculada por el α de Cronbach, de 0.264. Tres de los cinco ítems que lo componen funcionan como escala, mientras que los otros dos (vinculados a los EEF Permisivo y Sobreprotector) tienen un funcionamiento inadecuado, que se refleja en que su eliminación hace incrementar el alfa de Cronbach del bloque.

Las correlaciones entre los elementos son de baja o medio-baja intensidad, y las hay positivas y negativas (la mínima es de -0.168, y la máxima de 0.537, siendo la más alta de todas). Las correlaciones negativas, aunque de baja intensidad, se muestran entre el EEF Permisivo y el EEF Sobreprotector por un lado, y por otro se dan entre el EEF Democrático y entre los EEF Permisivo y Sobreprotector.

Las correlaciones de mayor intensidad de la escala se da para esta tarea entre los EEF Autoritario y Democrático.

Tabla 108:
Tareas del hogar: Correlación entre elementos.

	EEF Autoritario (B22)	EEF Democrático (B23)	EEF Permisivo (B24)	EEF Sobreprotector (B25)	EEF Integral (B26)
EEF Autoritario (B22)	1,000	,537	-,111	-,117	,233
EEF Democrático (B23)	,537	1,000	-,147	-,168	,278
EEF Permisivo (B24)	-,111	-,147	1,000	,234	-,095
EEF Sobreprotector (B25)	-,117	-,168	,234	1,000	,023
EEF Integral (B26)	,233	,278	-,095	,023	1,000

Fuente: elaboración propia.

Tabla 109:
Tareas del hogar: Estadísticas de elemento de resumen.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo o / Mínimo	Varianza	N de elementos
Correlaciones entre elementos	,067	-,168	,537	,705	-3,198	,054	5

Fuente: elaboración propia.

Tabla 110:
Tareas del hogar Estadísticas de total de elemento.

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
EEF Autoritario (B22)	9,85	3,286	,266	,297	,077
EEF Democrático (B23)	10,21	3,312	,234	,328	,107
EEF Permisivo (B24)	11,06	4,447	-,036	,073	,344
EEF Sobreprotector (B25)	10,10	4,013	-,029	,081	,383
EEF Integral (B26)	9,42	3,505	,218	,097	,133

Fuente: elaboración propia.

Tabla 111:
Tareas del hogar: Estadísticas de escala.

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos	CV
12,66	4,899	2,213	5	17,48%

Fuente: elaboración propia.

Fiabilidad. Bloque Normas.

El bloque referido a la tarea Cumplimiento de normas tiene como media 13.06, y desviación típica 2.101, siendo por tanto una distribución homogénea (CV 16.08 %). Los ítems que la componen tienen medias entre 1.78 y 3.60 (con un máximo de 4).

La respuesta vinculada con el EEF Integral tiene claramente un mayor nivel de respuesta y una menor variabilidad, siendo la distribución más homogénea. En el otro extremo, las respuestas vinculadas con los EEF Sobreprotector y Permisivo, con medias inferiores, tienen distribuciones claramente heterogéneas.

Tabla 112:
Tarea Normas: Estadísticas de elemento.

	Media	Desviación estándar	N	CV
EEF Autoritario (B27)	3,05	,832	3701	27,25%
EEF Democrático (B28)	2,82	,842	3701	29,82%
EEF Permisivo (B29)	1,78	,748	3701	42,11%
EEF Sobreprotector (B30)	1,81	,945	3701	52,21%
EEF Integral. (B31)	3,60	,589	3701	16,36%

Fuente: elaboración propia.

El bloque muestra un nivel de fiabilidad, calculada por el α de Cronbach, de 0.34. Tres de los cinco ítems que lo componen funcionan como escala, mientras que los otros dos (nuevamente vinculados a los EEF Permisivo y Sobreprotector) tienen un funcionamiento inadecuado, que se refleja en que su eliminación hace incrementar el alfa de Cronbach del bloque.

Las correlaciones entre los elementos son de baja o medio-baja intensidad, y las hay positivas y negativas (la mínima es de -0.050, y la máxima de 0.312). Las correlaciones

negativas, aunque de baja intensidad, se muestran entre el EEF Permisivo y los EEF Autoritario e Integral. Mientras que la correlación positiva más alta se da entre también entre los mismos EEF (Autoritario y Democrático).

Tabla 113:
Tarea normas: Correlación entre elementos.

	EEF Autoritario (B27)	EEF Democrático (B28)	EEF Permisivo (B29)	EEF Sobreprotector (B30)	EEF Integral (B31)
EEF Autoritario (B27)	1,000	,312	-,050	,018	,254
EEF Democrático (B28)	,312	1,000	,034	,062	,183
EEF Permisivo (B29)	-,050	,034	1,000	,168	-,020
EEF Sobreprotector (B30)	,018	,062	,168	1,000	,016
EEF Integral (B31)	,254	,183	-,020	,016	1,000

Fuente: elaboración propia.

Tabla 114:
Tarea normas: Estadísticas de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,343	,351	5

Fuente: elaboración propia.

Tabla 115:
Tarea normas: Estadísticas de elemento de resumen.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Correlaciones entre elementos	,098	-,050	,312	,363	-6,191	,014	5

Fuente: elaboración propia.

Tabla 116:
Tarea normas: Estadísticas de total de elemento.

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
EEF Autoritario (B27)	10,01	3,068	,224	,141	,243
EEF Democrático (B28)	10,24	2,942	,264	,114	,204
EEF Permisivo (B29)	11,29	3,654	,070	,033	,370
EEF Sobreprotector (B30)	11,26	3,139	,114	,031	,353
EEF Integral (B31)	9,46	3,635	,192	,077	,286

Fuente: elaboración propia.

Tabla 117:
Ítems con funcionamiento inadecuado.

Tareas	Alfa de Cronbach	Ítems con funcionamiento inadecuado
Estudiar	0,361	B14. EEF Permisivo
Aprobar	0,289	B17. EEF Autoritario.
Tareas del hogar	0,264	B24. EEF Permisivo B25. EEF Sobreprot
Cumplim normas	0,343	B 19. EEF Permisivo B 30EEF Sobreprot

Fuente: elaboración propia.

En todos los bloques por tareas (excepto en el de aprobar) los ítems vinculados con el EEF Permisivo funcionan de forma inadecuada, de acuerdo con la TCT, pues su eliminación incrementa el valor del α de Cronbach. En dos tareas, además, los ítems vinculados con el EEF Sobreprotector también funcionan inadecuadamente. Se trata en todos los casos de los ítems con una media inferior y una mayor variabilidad. Mención aparte merece el ítem B17 (EEF Autoritario, en el bloque de tarea de Aprobar). Aunque tiene una media alta y una distribución homogénea, el análisis muestra que tendría un funcionamiento inadecuado si se calculase el porcentaje para el bloque.

El análisis de las correlaciones entre elementos muestra que éstas son habitualmente de intensidad baja o medio-baja, con excepción de la correlación entre los ítems del EEF Autoritario y el EEF Democrático en las “tareas del hogar”, que es de 0,357. Además, este anal muestra dos bloques de ítems; por un lado los vinculados con los

EEF Autoritario, Democrático e Integral, y por otro lado los EEF Permisivo y Sobreprotector. Cada bloque muestra correlaciones positivas entre sus ítems, y negativas con los ítems del otro bloque.

15.2.4 TCT: Escala historias identificadas correctamente Pregunta 1.

La escala de Historias identificadas correctamente está formada por 15 ítems. Como se ha indicado anteriormente, se trata de 15 historias incompletas. Se han diseñado de acuerdo con los patrones de comportamiento previsibles en los diferentes EEF, contextualizándolos en diferentes situaciones significativas. En concreto, se diseñan tres historias con familias cuyo comportamiento se vincula con cada uno de los cinco EEF (por tanto, quince historias). Se solicita a los padres y madres que identifiquen entre las opciones de respuesta (una para cada EEF, cinco opciones de respuesta) aquella que refleja lo que previsiblemente hará la familia de la historia.

La escala, por tanto, pretende identificar la capacidad de padres y/o madres para analizar situaciones reales e identificar en ellas diferentes tipos de comportamiento. Parte de la premisa, como se ha indicado, de que sólo con una adecuada capacidad para analizar situaciones ajenas será posible trabajar adecuadamente los propios estilos de comportamiento, en este caso los propios EEF.

Según ésto, la Escala de Historias identificadas correctamente funciona como una prueba de logro o competencia. Cada ítem es puntuado como acierto o error (1 o 0) según se haya identificado correctamente o no el EEF de la familia presentada. Desde esta premisa, por tanto, se aborda el análisis de la calidad métrica de la escala tanto desde TCT (ahora) como desde TRI (en el siguiente apartado)

Tabla 118
Resumen de procesamiento de casos.

		N	%
Casos	Válido	3898	95,0
	Excluido	205	5,0
	Total	4103	100,0

Fuente: elaboración propia.

Considerando la escala globalmente con sus 15 ítems y con una escala de puntuación de acierto / error (1 o 0), la puntuación máxima de los sujetos en la escala es de 15 puntos. En este caso, la media total es de 4.34 y la desviación típica es de 2.482, siendo el cociente de variación por tanto de 57,18%. Se trata, por tanto, de una distribución heterogénea. Los datos de asimetría y curtosis muestran que se trata de una escala difícil, con un agrupamiento de los sujetos en la parte baja de la escala. El análisis por elementos muestra también que los diferentes ítems tienen distribuciones heterogéneas. De forma complementaria se puede señalar que los ítems tienen una proporción de aciertos que se sitúa entre el 0.13 (historia 6, la más difícil, correspondiente al EEF Integral) y el 0.58 (historia 1, la más fácil, pese a ser identificada correctamente sólo por un 58 % de los sujetos, también del EEF Integral).

Tabla 119
Estadísticas de elemento.

	Media/ Proporción de aciertos	Desviación estándar	N	Cociente de variación
Historia 1 EEF Integral.	,58	,493	3898	117,76
Historia 2 EEF Sobreprotector	,15	,356	3898	41,89
Historia 3 EEF Sobreprotector	,29	,454	3898	63,85
Historia 4 EEF Permisivo	,16	,368	3898	43,94

	Media/ Proporción de aciertos	Desviación estándar	N	Cociente de variación
Historia 5 EEF Autoritario	,20	,397	3898	49,41
Historia 6 EEF Integral	,13	,333	3898	38,18
Historia 7 EEF Democrático	,34	,475	3898	72,29
Historia 8 EEF Integral	,35	,475	3898	72,57
Historia 9 EEF Autoritario	,24	,428	3898	56,36
Historia 10 EEF Permisivo	,23	,422	3898	54,98
Historia 11 EEF Permisivo	,15	,353	3898	41,38
Historia 12 EEF Democrático	,49	,500	3898	98,06
Historia 13 EEF Democrático	,37	,482	3898	75,98
Historia 14 EEF Sobreprotector	,30	,460	3898	66,08
Historia 15 EEF Autoritario	,37	,482	3898	76,28

Fuente: elaboración propia.

El nivel de fiabilidad de la escala, calculado por el α de Cronbach es de 0,58. Todos los ítems funcionan adecuadamente dentro de la escala, pues la eliminación de cada uno de ellos produciría una disminución del nivel global de fiabilidad de la escala.

Tabla 120
Estadísticas de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,577	,588	15

Fuente: elaboración propia.

La matriz de intercorrelaciones muestra que éstas son habitualmente poco intensas, habiendo incluso correlaciones nulas o casi nulas. Si se analizan por grupos de historias según el EEF que reflejan y que debería haber sido identificado por los padres y madres, se puede indicar que:

- Las correlaciones entre las tres historias diseñadas para el **EEF Integral** oscilan entre 0,087 y 0,176, siendo positivas pero de intensidad medio-baja. Hay correlaciones positivas (también de intensidad medio-baja) con las historias de EEF Democrático y, en menor medida, Autoritario; y correlaciones negativas (también de baja intensidad) con las historias de EEF Permisivo y Sobreprotector.
- Las correlaciones entre las historias diseñadas desde el **EEF Democrático** oscilan entre 0,111 y 0,112, siendo también positivas pero de intensidad baja. Hay correlaciones positivas (también de intensidad baja o medio-baja) con las historias de EEF Integral; y correlaciones negativas (también de baja intensidad) con las historias de EEF Autoritario, Permisivo y Sobreprotector.
- Las correlaciones entre las tres historias diseñadas desde el **EEF Autoritario** oscilan entre 0,103 y 0,191, siendo positivas pero de intensidad baja. Hay correlaciones positivas (también de intensidad baja o medio-baja, pero más frecuentes y más intensas) con las historias de EEF Permisivo y Sobreprotector; y correlaciones negativas (también de baja intensidad, menos frecuentes) con las historias de EEF Integral y Democrático.
- Las correlaciones entre las tres historias diseñadas desde el **EEF Sobreprotector** oscilan entre 0,128 y 0,157, siendo positivas pero de intensidad medio-baja. Hay correlaciones positivas (también de intensidad baja o medio-baja) con las historias de EEF Autoritario y Sobreprotector; y correlaciones

negativas (también de baja intensidad) con las historias de EEF Integral y Democrático.

- Finalmente, las correlaciones entre las tres historias diseñadas desde el **EEF Permisivo** oscilan entre 0,192 y 0,276, siendo positivas pero de intensidad baja o medio-baja. Hay correlaciones positivas (también de intensidad medio-baja, pero más frecuentes y más intensas) con las historias de EEF Autoritario y Sobreprotector; y correlaciones negativas (también de baja intensidad, menos frecuentes) con las historias de EEF Integral y Democrático.

Se puede destacar, por tanto, que las correlaciones son positivas pero de baja intensidad entre las historias definidas desde el mismo EEF. La identificación correcta de una historia vinculada, por ejemplo, con el EEF Democrático, correlaciona positivamente por la identificación correcta de las otras dos historias (consideradas dos a dos), pero esa correlación positiva es de intensidad baja. Y esto sucede en los cinco EEF.

Paralelamente, se pueden identificar ciertos patrones de respuesta. Los padres y/o madres que identifican adecuadamente las historias diseñadas desde el EEF Integral, también suelen identificar adecuadamente las historias diseñadas desde el EEF Democrático; aunque parecen tener más dificultad para identificar correctamente las historias diseñadas desde los EEF Autoritario, Sobreprotector y Permisivo. Complementariamente, los padres y madres que identifican correctamente las historias vinculadas con el EEF Autoritario, Sobreprotector o Permisivo también tienden a identificar correctamente las de los otros dos, mientras que identifican con mayor dificultad las historias vinculadas con los EEF Democrático e Integral. Hay que señalar, no obstante, que todas estas correlaciones, tanto las directas como las inversas, son de intensidad baja o medio-baja.

La existencia de correlaciones negativas (aunque sean poco intensas) entre historias vinculadas a diferentes EEF puede hacer pensar que el supuesto de unidimensionalidad no se cumple estrictamente, y que puede haber agrupaciones de ítems en función del EEF que se pretende reflejar.

Tabla 121
Correlación entre elementos

	Historia 1 EEF Integral	Historia 2 EEF Sobreprotector	Historia 3 EEF Sobreprotector	Historia 4 EEF Permisivo	Historia 5 EEF Autoritario	Historia 6 EEF Integral	Historia 7 EEF Democrático	Historia 8 EEF Integral	Historia 9 EEF Autoritario	Historia 10 EEF Permisivo	Historia 11 EEF Permisivo	Historia 12 EEF Democrático	Historia 13 EEF Democrático	Historia 14 EEF Sobreprotector	Historia 15 EEF Autoritario
Historia 1	1,000	-,035	-,011	0,05	,073	,087	,157	,173	,036	,072	,025	,189	,121	,015	,080
EEF Integral Historia 2	-,035	1,000	,128	0,10	,152	,060	-,045	-,109	,173	,172	,120	,008	-,020	,157	,133
EEF Sobreprotector Historia 3	-,011	,128	1,000	0,14	,100	,029	-,045	-,095	,120	,134	,107	,090	-,007	,141	,167
EEF Sobreprotector Historia 4	,046	,095	,143	1,00	,193	,091	-,030	-,064	,145	,192	,204	,091	,003	,193	,176
EEF Permisivo Historia 5	,073	,152	,100	0,19	1,000	,106	,005	-,019	,103	,267	,253	,125	-,020	,206	,191
EEF Autoritario Historia 6	,087	,060	,029	0,09	,106	1,000	,079	,107	,067	,109	,079	,124	,101	,059	,060
EEF Integral Historia 7	,157	-,045	-,045	-0,03	,005	,079	1,000	,296	-,039	-,023	-,018	,111	,112	-,051	-,044
EEF Democrático Historia 8	,173	-,109	-,095	-0,06	-,019	,107	,296	1,000	-,070	-,090	-,071	,109	,152	-,116	-,105
EEF Integral Historia 9	,036	,173	,120	0,14	,103	,067	-,039	-,070	1,000	,153	,096	,097	,001	,154	,161

Diseño y validación de un instrumento para evaluar los Estilos Educativos Familiares. EVALEF.

	Historia 1 EEF Integral	Historia 2 EEF Sobreprotector	Historia 3 EEF Sobreprotector	Historia 4 EEF Permisivo	Historia 5 EEF Autoritario	Historia 6 EEF Integral	Historia 7 EEF Democrático	Historia 8 EEF Integral	Historia 9 EEF Autoritario	Historia 10 EEF Permisivo	Historia 11 EEF Permisivo	Historia 12 EEF Democrático	Historia 13 EEF Democrático	Historia 14 EEF Sobreprotector	Historia 15 EEF Autoritario
EEF Autoritario															
Historia 10	,072	,172	,134	0,19	,267	,109	-,023	-,090	,153	1,000	,276	,160	-,018	,296	,282
EEF Permisivo Historia 11	,025	,120	,107	0,20	,253	,079	-,018	-,071	,096	,276	1,000	,062	,004	,236	,180
EEF Permisivo Historia 12	,189	,008	,090	0,09	,125	,124	,111	,109	,097	,160	,062	1,000	,112	,147	,192
EEF Democrático Historia 13	,121	-,020	-,007	0,00	-,020	,101	,112	,152	,001	-,018	,004	,112	1,000	-,023	-,014
EEF Democrático Historia 14	,015	,157	,141	0,19	,206	,059	-,051	-,116	,154	,296	,236	,147	-,023	1,000	,283
EEF Sobreprotector Historia 15	,080	,133	,167	0,18	,191	,060	-,044	-,105	,161	,282	,180	,192	-,014	,283	1,000
EEF Autoritario															

Fuente: elaboración propia.

Tabla 122
Estadísticas de elemento de resumen

		Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	de	,289	,127	,581	0,45	4,567	,017	15
Varianzas de elemento	de	,190	,111	,250	0,14	2,250	,002	15
Covariables entre elementos		,016	-,025	,067	0,09	-2,633	,000	15
Correlaciones entre elementos		,087	-,116	,296	0,41	-2,551	,010	15

Fuente: elaboración propia.

Para concluir, se puede apuntar que la Escala de Historias incompletas identificadas correctamente tiene una fiabilidad de 0,58, calculada por el α de Cronbach y que todos los ítems funcionan adecuadamente dentro de la escala, aunque la intensidad de las correlaciones entre ellos es escasa, identificándose patrones de respuesta que parecen mostrar dos tendencias de respuesta: quienes identifican mejor las historias definidas desde el EEF Integral y Democrático, y quienes, por el contrario, identifican mejor las historias definidas desde los EEF Autoritario, Sobreprotector y Permisivo.

Tabla 123
Estadísticas de total de elemento.

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Historia 1 – EEF Integral	3,76	5,459	,200	0,09	,564
Historia 2 – EEF Sobreprotector	4,19	5,748	,168	0,09	,568
Historia 3 – EEF Sobreprotector	4,05	5,586	,173	0,07	,568
Historia 4 – EEF Permisivo	4,18	5,570	,263	0,11	,553
Historia 5 – EEF Autoritario	4,15	5,432	,309	0,15	,544
Historia 6 – EEF Integral	4,21	5,710	,214	0,06	,561
Historia 7 – EEF Democrático	4,00	5,717	,097	0,11	,583
Historia 8 – EEF Integral	4,00	5,861	,033	0,16	,596
Historia 9 – EEF Autoritario	4,10	5,555	,210	0,08	,561
Historia 10 – EEF Permisivo	4,11	5,289	,358	0,21	,534
Historia 11 – EEF Permisivo	4,20	5,579	,275	0,15	,552
Historia 12 – EEF Democrático	3,85	5,201	,312	0,12	,540
Historia 13 – EEF Democrático	3,98	5,704	,098	0,05	,584
Historia 14 – EEF Sobreprotector	4,04	5,312	,301	0,18	,543
Historia 15 – EEF Autoritario	3,97	5,232	,316	0,18	,539

Fuente: elaboración propia.

Tabla 124
Estadísticas de escala.

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos	Cociente de variación
4,34	6,162	2,482	15	57,18

Fuente: elaboración propia.

Es interesante destacar, para terminar, que el patrón de agrupación no coincide con el que se identificaba en el estudio de la Escala de Comportamientos Habituales, donde los comportamientos Autoritarios se vinculaban con mayor frecuencia a los Democráticos e Integrales, frente a los Sobreprotectores y Permisivos.

Por último señalar que en las tres escalas hemos asumido supuestos diferentes en este primer análisis que, en líneas futuras de investigación, deberemos complementar. El supuesto de que el locus de control subyacente a los EEF va desde la inexistencia (EEF Permisivo), pasando por el externo (Sobreprotector y Autoritario) hasta el locus de control interno (Democrático e Integral), nos ha guiado en la selección acerca del modo en que podíamos inicialmente analizar el comportamiento de las Escalas. Es obvio que si el elemento subyacente es el locus de control, lo que ordenaría adecuadamente los EEF, el supuesto sería el de unidimensionalidad. Hecho que hemos asumido para la Escala de Comportamiento, no así para la de Hábitos, pues en ella entendíamos que bien por la influencia de elementos situacionales (definidos por las tareas) o por los propios EEF, era difícil asumir la unidimensionalidad. Ese aspecto queda por comprobar en este momento.

Por su parte, la Escala de Logro o Competencia en el análisis de situaciones conflictivas (escala historias incompletas, pregunta 1), entendemos que debe implicar, como constructo, la unidimensionalidad. Los elementos observados ponen de manifiesto que, probablemente, las familias no están muy formadas para dichos análisis y tienden a confundir aspectos en las historias que podrían haberse entendido como evidentes. Más allá de esto, hay que revisar, sin duda, las alternativas de respuesta en las historias, queda, como señalamos en el caso anterior, para líneas futuras de investigación que éstas sean revisadas por expertos en consejo familiar, con el fin de comprobar si lo que entendíamos desde nuestra posición, y la de los expertos consultados, como definiciones adecuadas de los reactivos, realmente lo son.

En el apartado siguiente comprobaremos la capacidad de escalabilidad de las escalas.

15.3. TRI, Teoría de respuesta al ítem (modelo de Rasch)

Análisis de un parámetro (Modelo de Rasch)

El modelo propuesto por Rasch (1960) se basa en un parámetro, de dificultad (en este caso “coincidencia”). En nuestro caso, al contar con la escala politómica, tipo Likert, hablamos del constructo medido por el conjunto de ítems que componen la sub-escala, identificado éste como la variable latente.

Los supuestos fundamentales a cumplir para poder realizar el análisis Rasch son tres:

- *Unidimensionalidad del espacio latente.* Es decir, la escala debe representar la medición de una variable latente.
- *Independencia local.* Es decir, la probabilidad de respuesta en un ítem de la escala es independiente de la probabilidad de la respuesta a otro ítem.
- *Principio de invarianza.* Es decir, los parámetros del modelo son independientes de los sujetos de la muestra.

En esta ocasión, se considera que, al agrupar los ítems que definen un EEF (Autoritario, Democrático, Permisivo, Sobreprotector e Integral), se puede definir de esta manera una variable latente, y se le da el nombre correspondiente.

Por lo tanto, el análisis Rasch se realiza en función del EEF característico según la Escala de Comportamientos Habituales.

15.3.1. Escala “Comportamientos Habituales”.

Como aproximación complementaria al estudio métrico de la Escala de Comportamientos Habituales, se aborda a continuación el análisis desde TRI. Dado que en realidad se trata de cinco subescalas (una para cada EEF), integradas por cuatro ítems, se presentan a continuación los sucesivos análisis.

Escala “Comportamientos Habituales”. Subescala “EEF Autoritario”.

En primer lugar, se ofrece la Tabla 125 con un sumario de elementos y respondientes de la subescala “EEF Autoritario”. La tabla presenta diferentes estadísticos, que serán comentados de acuerdo con las sugerencias de González-Montesinos (2008). Así, se puede señalar los siguientes estadísticos que ofrece la primera tabla:

- MEASURE es la medida de habilidad en lógitos estimada para los sujetos y de nivel de dificultad para reactivos.
- MODEL ERROR es el error estándar asociado a cada medida.
- INFIT es el estadístico de ajuste interno ponderado por la información y que es más sensible a comportamientos inesperados (según la expectativa del Modelo) que afectan a respuestas a ítems cercanos al nivel de habilidad medida de las personas.
- MNSQ es el estadístico de media cuadrática de ajuste interno que según el Modelo tiene una expectativa de 1.
- ZSTD es el mismo estadístico de media cuadrática de ajuste interno pero estandarizado (con media de 0 y desviación 1).
- OUTFIT es el estadístico de ajuste externo sensible a comportamientos inesperados (según el Modelo) que afecta respuestas a ítems lejanos al nivel de habilidad medida de las personas.
- RMSE es la raíz del error cuadrático medio calculado sobre todas las personas o sobre todos los ítems presentes. Es un indicador del error total en una muestra.
- REAL RMSE es la raíz del error cuadrático medio, pero calculado sobre la base de que los desajustes en los datos se deben a desviaciones de los datos hacia el modelo.
- MODEL RMSE es también la raíz del error cuadrático medio calculado sobre la base de los datos que se ajustan al Modelo.
- ADJ. S.D. es la desviación estándar de los estimados ajustada después de sustraer su varianza de error de su varianza observada.
- SEPARATION es la razón de ADJ. S.D. a RMSE, proporciona una razón medida de separación (entre personas o ítems) en unidades de RMSE y es más fácil de interpretar que la correlación de confiabilidad.

- PERSON (ITEM) SEP REL es una forma de separación (fiabilidad) de las medidas, equivalente a Alfa de Cronbach.
- S.E. OF MEAN es el error estándar de la media de la persona o del ítem.
- REALIABILITY es el índice convencional de confiabilidad Alfa y representa una aproximación a la confiabilidad de una escala, basada en las puntuaciones directas de la muestra.
- RAW SCORE TO MEASURE CORRELATION (de personas o ítems) es el coeficiente de correlación de Pearson entre las puntuaciones directas y las medidas en lógitos que incluye las puntuaciones extremas. Si no hay valores faltantes estos coeficientes deben estar próximos a 1 para personas y -1 para ítems.
- APPRXIMATE LOG LIKELIHOOD CHI SQUARE es el logaritmo de la función de verosimilitud expresada como chi cuadrado. Representa un criterio global de bondad de ajuste entre los datos y el Modelo en la muestra observada. Se busca que el valor de este criterio sea el menor posible, porque eso indica un mejor ajuste global.

Tabla 125
Sumario de elementos.

```

Habitos2 Autoritario 4 ítems politómicos ZOU018WS.TXT

INPUT: 4104 PERSONS 4 ITEMS MEASURED: 4056 PERSONS 4 ITEMS 16 CATS 3.68.2

-----
--

SUMMARY OF 3839 MEASURED (NON-EXTREME) PERSONS

-----
-

|  RAW          MODEL   INFIT   OUTFIT |
|  SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD |
|-----|
|
| MEAN  11.3   4.0    .71   .74   .99  -.1   .98  -.1 |
| S.D.   2.3   .2   1.08   .12   .80  1.2   .82  1.1 |
| MAX.   15.0   4.0   2.85  1.49   5.27  3.5   6.79  3.9 |
| MIN.   2.0   1.0  -2.84   .65   .00  -2.7   .00  -2.5 |
|-----|
|
| REAL RMSE .84 ADJ.SD .67 SEPARATION .80 PERSON RELIABILITY .39 |
|MODEL RMSE .75 ADJ.SD .78 SEPARATION 1.04 PERSON RELIABILITY .52 |
| S.E. OF PERSON MEAN = .02 |
|-----|
-

MAXIMUM EXTREME SCORE: 209 PERSONS

MINIMUM EXTREME SCORE: 8 PERSONS

LACKING RESPONSES: 48 PERSONS

VALID RESPONSES: 98.9%

SUMMARY OF 4056 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSONS

```

```

-----
-
|   RAW          MODEL   INFIT   OUTFIT |
|   SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD |
|-----|
|
| MEAN  11.5  4.0   .87  .80          |
| S.D.   2.4  .3    1.31 .28          |
| MAX.   16.0  4.0  4.16 1.94          |
| MIN.   2.0  1.0  -4.18 .65          |
|-----|
|
| REAL RMSE .93 ADJ.SD .92 SEPARATION 1.00 PERSON RELIABILITY .50 |
|MODEL RMSE .84 ADJ.SD 1.00 SEPARATION 1.18 PERSON RELIABILITY .58 |
| S.E. OF PERSON MEAN = .02          |
|-----|
-
PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .93 (approximate due to missing
data)

CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE RELIABILITY = .60 (approximate due to
missing data)

SUMMARY OF 4 MEASURED (NON-EXTREME) ITEMS
-----
-
|   RAW          MODEL   INFIT   OUTFIT |
|   SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD |
|-----|
|
| MEAN 11703.0 4007.2   .00  .02  1.00 -.1  .98 -.5 |
| S.D.  973.6  9.9   .35  .00   .08  3.7  .09 3.4 |
| MAX. 12931.0 4019.0   .54  .02  1.11 5.2  1.09 4.1 |
|-----|

```



```

| MIN. 10379.0 3996.0  -.34  .02  .88 -5.3 .84 -5.5 |
|-----|
|
| REAL RMSE .02 ADJ.SD  .35 SEPARATION 16.53 ITEM RELIABILITY 1.00 |
|MODEL RMSE .02 ADJ.SD  .35 SEPARATION 16.78 ITEM RELIABILITY 1.00 |
| S.E. OF ITEM MEAN = .20 |
|-----|
-
-
UMEAN=.000 USCALE=1.000
ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.97 (approximate due to missing data)
15188 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 30134.43 with 11338 d.f. p=.0000

```

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 125 ofrece tres apartados, situados uno sobre otro. En la primera parte, se ofrecen estadísticos generales de los sujetos de la muestra. La muestra se conforma por 4103 personas; de ellos, 209 presentan la máxima puntuación, 8 mínima puntuación y 48 personas presentan carencia de respuestas. Estos tres grupos de sujetos se descartan para el análisis de los ítems y se utilizarán 3839 sujetos para los análisis, conformando un 98,9% de las respuestas totales. El nivel de fiabilidad real entre personas es de 0,39, cuando el del Modelo es de 0,52, valor que coincide con el α de Cronbach calculado para TCT.

El segundo apartado de la Tabla 125 describe los estadísticos generales para el grupo con todos los casos. Los niveles de fiabilidad aumentan ligeramente en comparación con la tabla superior, y el error estándar se mantiene igual.

En cuanto al tercer apartado, éste presenta datos sobre los ítems. Todos los estadísticos se sitúan dentro de los límites del Modelo.

La Tabla 126 ofrece estadísticos de ítems, ordenados verticalmente en orden de medida. En esta tabla, los estadísticos a los que se debe prestar la atención son:


```

0 |
| 2 11238 3999 .09 .02|1.01 .5|1.01 .4| .64 .65| 50.9 51.3| Claro_tareas 0
|
| 1 12264 4015 -.29 .02| .98 -.8| .98 -1.0| .62 .61| 56.0 54.2|
Marca_obligac 0 |
| 3 12931 3996 -.34 .02| .88 -5.3| .84 -5.5| .64 .60| 56.7 51.1|
Claro_aprobar 0 |
|-----+-----+-----+-----+-----|
-----+-----|
| MEAN 11703.0 4007.3 .00 .02|1.00 -.1| .98 -.5| | 53.5 51.8| |
| S.D. 973.6 9.9 .35 .00| .08 3.7| .09 3.4| | 2.8 1.4| |
|-----|
|-----|

```

Fuente: elaboración propia.

El ítem 4 (Obligo a estudiar) es el que tienen menor probabilidad de acuerdo o de mayor frecuencia para los sujetos y el 3 (Tiene claro que su deber es aprobar) es el que tiene mayor menor probabilidad de acuerdo o de mayor frecuencia. En cuanto a los estadísticos directos de ajuste, éstos se sitúan dentro de los límites aceptables del Modelo en todos los ítems. Los estadísticos estandarizados señalan anomalías en el caso de ítems 3 y 4.

La figura 55 ofrece la distribución de ítems en relación a los respondientes y se denomina Mapa de Wright.

--

PERSONS - MAP - ITEMS

<more>|<rare>

3 .#### +

.#### T|

. |

|

. |

|

. |

|

. |

|

2 .##### +

|

. S|

|

. |

. |

.##### |

. |

. |

|

1 +

|

. |

M|T

```
. |  
  . | Obligo_estud  
 .##### |S  
  |  
  . |  
    | Claro_tareas  
0 .##### +M  
  . |  
  . |  
    | Claro_aprobar Marca_obligac  
 .##### S|S  
  . |  
  |  
  . |T  
  . |  
 .#### |  
-1  . +  
  |  
  |  
  |  
 .# T|  
  . |  
  . |  
  . |  
  |  
  . |  
-2  . +
```



Figura 55 Mapa de Wright. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Autoritario.

Fuente: elaboración propia.

El Mapa de Wright agrupa a los sujetos a la izquierda de la línea vertical y a los ítems en la parte derecha de la línea. En este análisis, las personas con la puntuación alta son las que mayor acuerdo muestran en cuanto a los ítems, o mayor frecuencia. Los ítems con mayor puntuación son ítems más “difíciles” de puntuar con un acuerdo (Obligo a estudiar), es decir los que muestran menor probabilidad de acuerdo, o de frecuencia de la conducta. La línea vertical tiene letras M, S y T, que son la media, desviación estándar y dos desviaciones estándar, respectivamente. Las letras M, S y T se sitúan a ambos lados de la línea, porque indican los estadísticos para personas y para los ítems. En cuanto a la posición relativa del M de personas sobre el M de ítems, la media de los ítems automáticamente se sitúa en el cero, la media de las personas se sitúa en 0,7 lógitos aproximadamente. Por lo que se observa en este caso que la mayor parte de ítems son adecuados para la actitud entre -0,5 y 0,5 desviaciones estándar del grupo de referencia. Sin embargo, los sujetos del grupo presentan en su mayoría un nivel alto de actitud, medida con esta escala, situándose el grueso del grupo entre 0 y 2 desviaciones estándar.

En cuanto al ajuste del ítem a la ojiva de probabilidad, en la Figura 56 se pueden ver los gráficos de ajuste para los cuatro ítems de la subescala de comportamientos autoritarios. La ojiva (línea roja) varía en función de su punto de inflexión de acuerdo con la puntuación de la abscisa (escala en lógitos de la medida de dificultad). A su vez, la línea quebrada es la puntuación real, y se trata de observar en cuanto la puntuación es próxima a la línea roja. Las líneas verde y azul indican límites superior e inferior de confianza (0,05).

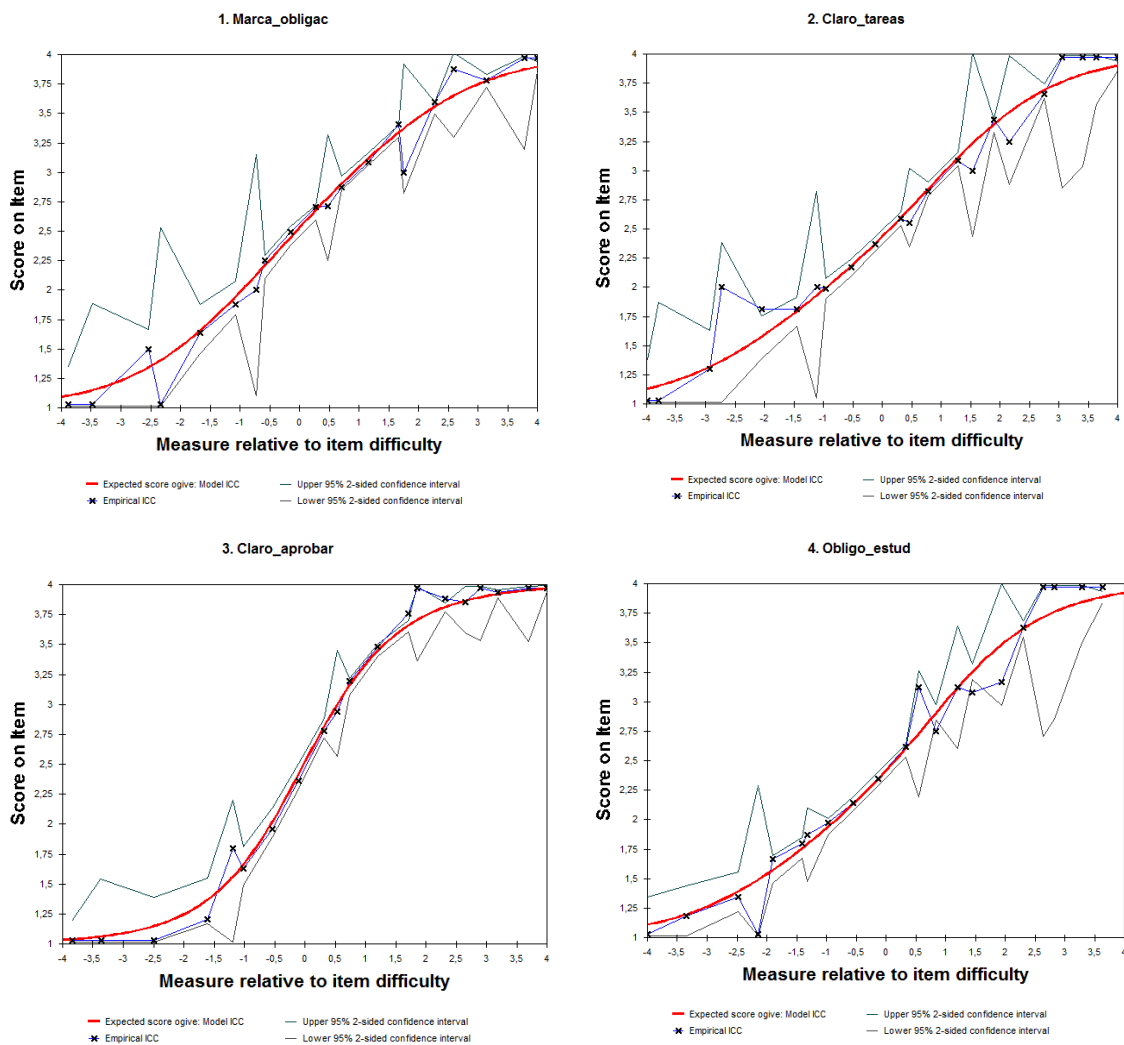


Figura 56: Ajuste real del ítem. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Autoritario
Fuente: elaboración propia.

En la Figura 56 se observa que los ítems presentan un buen ajuste parcial en torno a $\pm 0,5$ desviaciones a la media. Más allá de estas puntuaciones el ajuste es deficiente.

En cuanto a la probabilidad de respuesta para diferentes opciones de los cuatro ítems de la subescala, se pueden observar los gráficos en la Figura 57.

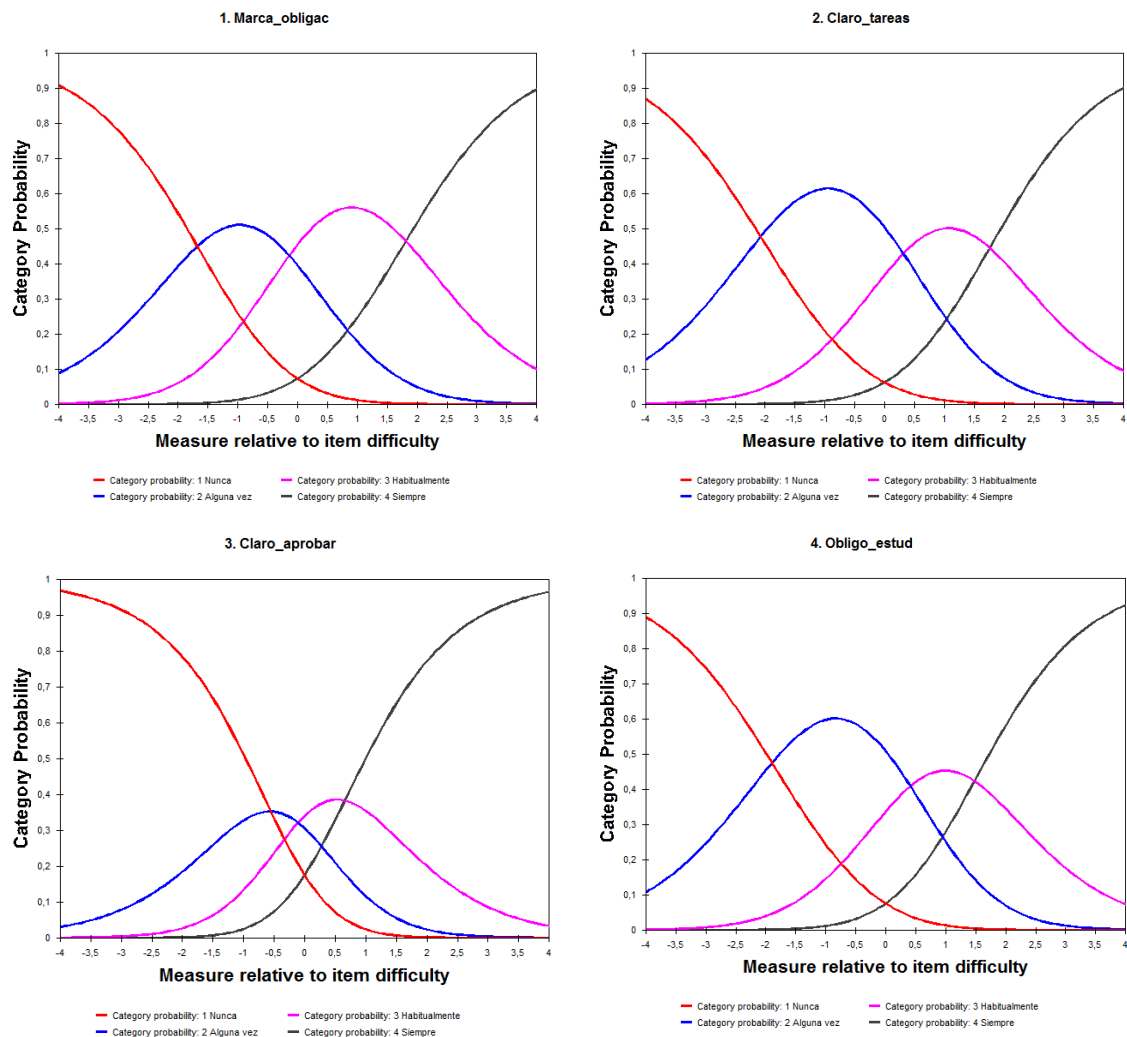


Figura 57: Probabilidades de las categorías. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Autoritario

Fuente: elaboración propia.

Entre los cuatro ítems de la subescala de Comportamientos Habituales para el EEF Autoritario podemos señalar que el ítem 3 (Le dejo claro que su obligación es aprobar) es el que presenta las probabilidades intermedias de respuesta (casi siempre, a veces) más bajas que las opciones extremas (siempre, nunca). En el resto de los ítems, las probabilidades de respuestas tienen unos niveles aceptables.

En cuanto al nivel de información que recoge la escala, podemos observar el gráfico en la Figura 58.

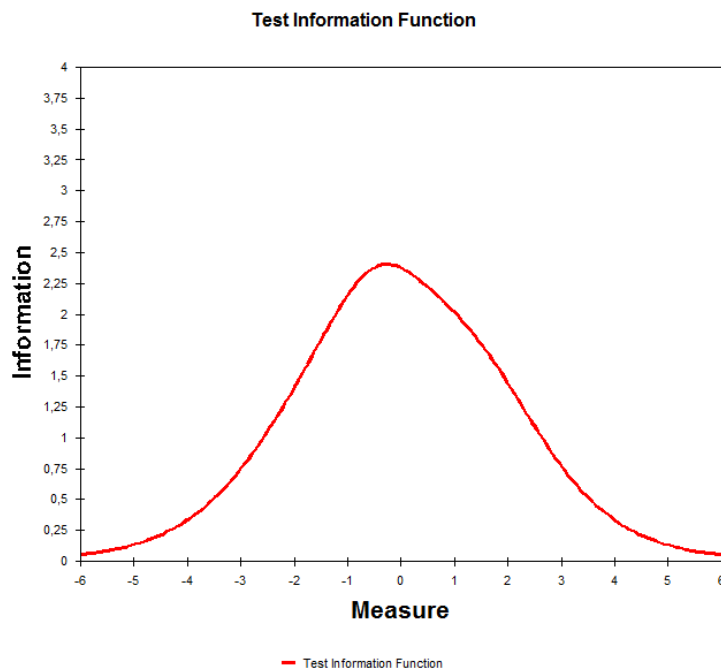


Figura 58: Información que recoge la Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEFAutoritario.

Fuente: elaboración propia.

El nivel máximo de información que recoge la escala se sitúa entre -1 y 1 medidas Rasch. Fuera de este rango, el nivel de información recogida disminuye de forma gradual.

A continuación, se ofrece la descripción de resultados para otras sub-escalas que componen la escala de Hábitos. Cada uno de los apartados analiza estadísticos que explicamos en detalle en el presente apartado.

Escala “Comportamientos habituales”. Sub-escala “EEF Democrático”.

En cuanto a los resultados de análisis Rasch para la subescala del EEF Democrático, podemos observar los diferentes estadísticos a continuación.

Tabla 127

Sumario de elementos. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Democrático.

```
Habitos2 Democrático 4 ítems politómicos ZOU937WS.TXT

INPUT: 4104 PERSONS 4 ITEMS MEASURED: 4054 PERSONS 4 ITEMS 16 CATS 3.68.2

-----
--

SUMMARY OF 3838 MEASURED (NON-EXTREME) PERSONS

-----
-

|  RAW          MODEL    INFIT   OUTFIT  |
|  SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD  |
|-----|
|
| MEAN  12.0   4.0   1.10   .83   .99 - .1  1.02   .0  |
| S.D.   1.9   .2   1.17   .13   .96  1.2   1.18   1.1  |
| MAX.   15.0   4.0   3.45  1.36   8.04  4.9   9.90   5.0  |
| MIN.   2.0   1.0  -3.14   .69   .00 -2.6   .00  -2.6  |
|-----|
|
| REAL RMSE .97 ADJ.SD .66 SEPARATION .68 PERSON RELIABILITY .32 |
|MODEL RMSE .84 ADJ.SD .82 SEPARATION .97 PERSON RELIABILITY .48 |
| S.E. OF PERSON MEAN = .02          |
|-----|
-

MAXIMUM EXTREME SCORE: 216 PERSONS

LACKING RESPONSES: 50 PERSONS
```

VALID RESPONSES: 99.1%

SUMMARY OF 4054 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSONS

```

-----
-
|  RAW          MODEL   INFIT   OUTFIT |
|  SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD |
|-----|
| MEAN  12.1  4.0  1.30  .89          |
| S.D.   2.1  .2  1.41  .27          |
| MAX.   16.0  4.0  4.88  2.02          |
| MIN.   2.0  1.0  -3.14  .69          |
|-----|
| REAL RMSE 1.04 ADJ.SD .95 SEPARATION .92 PERSON RELIABILITY .46 |
|MODEL RMSE .93 ADJ.SD 1.06 SEPARATION 1.14 PERSON RELIABILITY .57 |
| S.E. OF PERSON MEAN = .02          |

```

PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .93 (approximate due to missing data)

CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE RELIABILITY = .55 (approximate due to missing data)

SUMMARY OF 4 MEASURED (NON-EXTREME) ITEMS

```

-----
-
|  RAW          MODEL   INFIT   OUTFIT |
|  SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD |
|-----|

```

```
| MEAN 12309.0 4014.0 .00 .02 .99 -.2 1.03 .6 |
| S.D. 1894.4 22.6 . 91 .00 .01 .6 .04 1.3 |
| MAX. 14536.0 4039.0 1.22 .03 1.01 .4 1.09 2.0 |
| MIN. 9786.0 3985.0 -1.05 .02 .97 -1.2 .97 -1.5 |

-----
|
| REAL RMSE .02 ADJ.SD .91 SEPARATION 38.54 ITEM RELIABILITY 1.00 |
|MODEL RMSE .02 ADJ.SD .91 SEPARATION 38.59 ITEM RELIABILITY 1.00 |
| S.E. OF ITEM MEAN = .53 |

-----
-

UMEAN=.000 USCALE=1.000

ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -1.00 (approximate due to missing
data)

15218 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 26503.87 with 11369 d.f. p=.0000
```

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 127 se observan los estadísticos generales de la subescala de Comportamientos Habituales para el estilo Democrático. En general, los niveles muestran unos niveles buenos de ajuste al Modelo Rasch. Hay un 99,1% de respuestas válidas para realizar los análisis. El nivel de fiabilidad para las personas está en 0,32 y el de los ítems está en 1 quitando sujetos extremos, frente al nivel de 0.45 que arrojaba el cálculo del α desde el modelo de TCT. Aunque la eliminación de sujetos extremos explica una parte de la variación en el indicador, este dato no puede explicar totalmente el resultado diferente, que se vincularía con efectos espúreos del propio cálculo, no controlables desde la investigación.

Tabla 128

Estadísticos de elementos. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Democrático.

```

Habitos2 Democrático 4 ítems politómic ZOU937WS.TXT

INPUT: 4104 PERSONS 4 ITEMS MEASURED: 4054 PERSONS 4 ITEMS 16 CATS 3.68.2

-----
--

PERSON: REAL SEP.: .68 REL.: .32 ... ITEM: REAL SEP.: 38.54 REL.: 1.00

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

-----
-----

|ENTRY TOTAL      MODEL| INFIT | OUTFIT |PT-MEASURE |EXACT MATCH|      |
|NUMBER SCORE COUNT MEASURE S.E. |MNSQ ZSTD|MNSQ ZSTD|CORR. EXP.| OBS% EXP%|
|ITEM      G |
|-----+-----+-----+-----+-----|
|-----+-----|
| 1 9786 3999 1.22 .02|1.01 .4|1.01 .4| .69 .69| 53.2 52.8| Acordamos_repart
0 |
| 3 11235 3985 .52 .02| .97 -1.2| .97 -1.5| .66 .65| 58.4 55.0|
Pacto_normas 0 |
| 2 13679 4039 -.69 .02|1.00 .1|1.04 1.5| .55 .56| 61.3 60.4| Motivo_estudie
0 |
| 4 14536 4033 -1.05 .03| .99 -.3|1.09 2.0| .49 .49| 68.3 66.9|
Muestro_reconoc 0 |
|-----+-----+-----+-----+-----|
|-----+-----|
| MEAN 12309.0 4014.0 .00 .02| .99 -.2|1.03 .6| | 60.3 58.8| |
| S.D. 1894.4 22.6 .91 .00| .01 .6| .04 1.3| | 5.5 5.4| |
-----
-----

```

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 128 muestra estadísticos de ajuste interno y externo, que se sitúan dentro de los límites de ajuste productivo, tanto en el caso de estadísticos directos, como estandarizados. En cuanto al nivel de menor probabilidad de acuerdo, o de frecuencia manifestada con el enunciado del ítem, los más marcados son el ítem 1 (Acordamos el reparto de tareas en casa) y 3 (Pacto con él/ella conjuntamente ciertas normas), y los de mayor probabilidad de acuerdo son el 4 (Si aprueba, le muestro mi reconocimiento) y el 2 (Le motivo para que estudie).

```
Habitos2 Democrático 4 ítems polítomic ZOU937WS.TXT

INPUT: 4104 PERSONS 4 ITEMS MEASURED: 4054 PERSONS 4 ITEMS 16 CATS 3.68.2

-----
--

PERSONS - MAP - ITEMS

<more>|<rare>

4  .### +
   |
   |
   |
   .##### T|
   |
   |
3  +
   . |
   |
   |
   .##### |
   . S|
   . |
2  +
```

```
|T  
  
|  
  
.##### |  
  
. |  
  
. | Acordamos_repart  
  
. M|  
  
1 +  
  
.##### |S  
  
. |  
  
| Pacto_normas  
  
. |  
  
.##### |  
  
|  
  
0 . S+M  
  
.##### |  
  
. |  
  
|  
  
.## |  
  
. | Motivo_estudie  
  
. |S  
  
-1 . + Muestro_reconoc  
  
.# |  
  
. T|  
  
. |  
  
. |  
  
. |  
  
|T
```

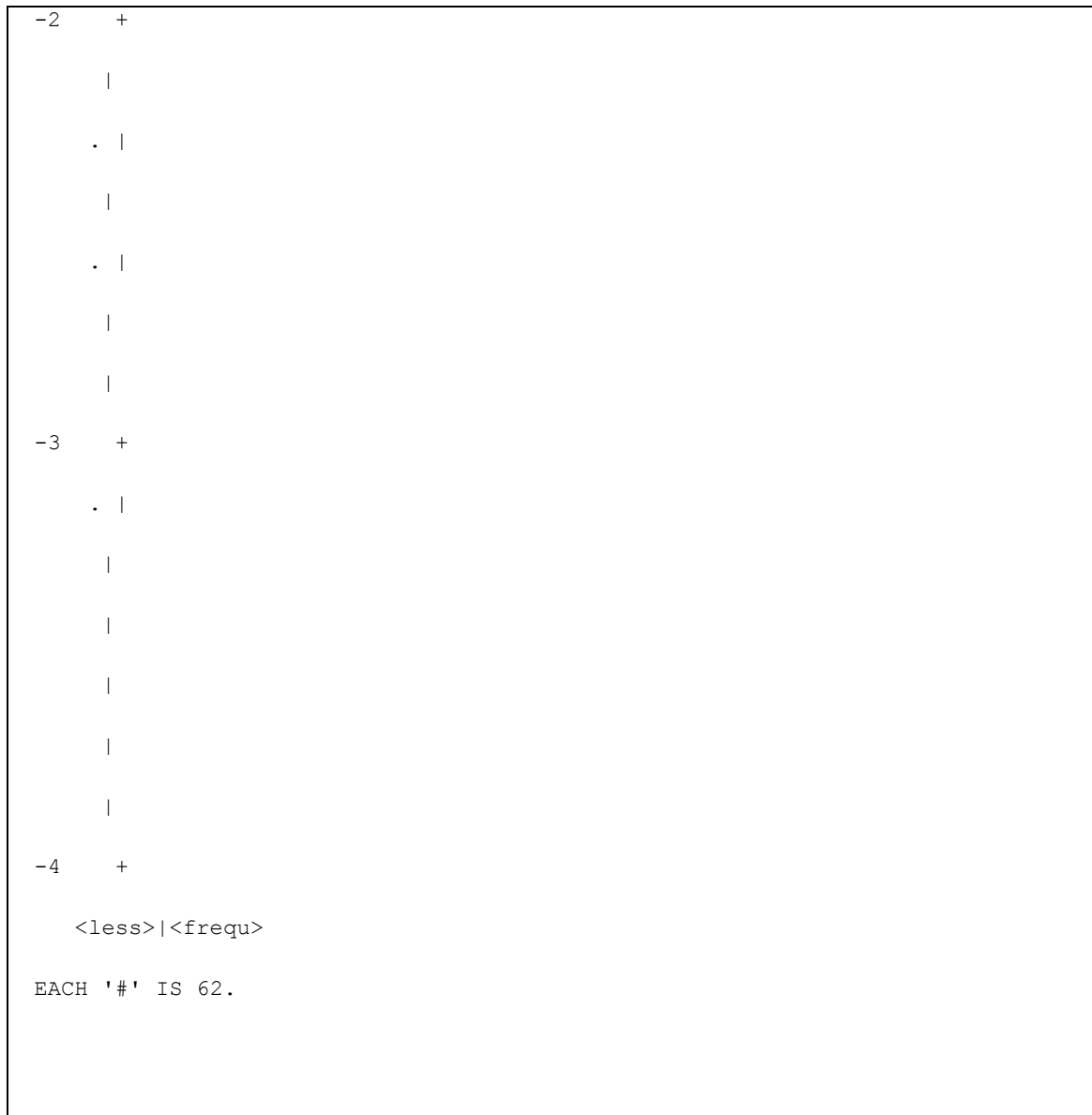


Figura 59 Mapa de Wright Escala Comportamientos Habituales Subescala EEF Democrático-.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la distribución de ítems y sujetos, vemos que la mayoría de los sujetos suelen puntuar alto en la subescala de estilo democrático (figura 60). La media de los sujetos se sitúa por encima de la media de los ítems (aproximadamente 1,1 lógitos). Los ítems son adecuados para medir la actitud en los sujetos que se sitúan entre la media y dos desviaciones negativas (abajo en la figura) de la media de los sujetos.

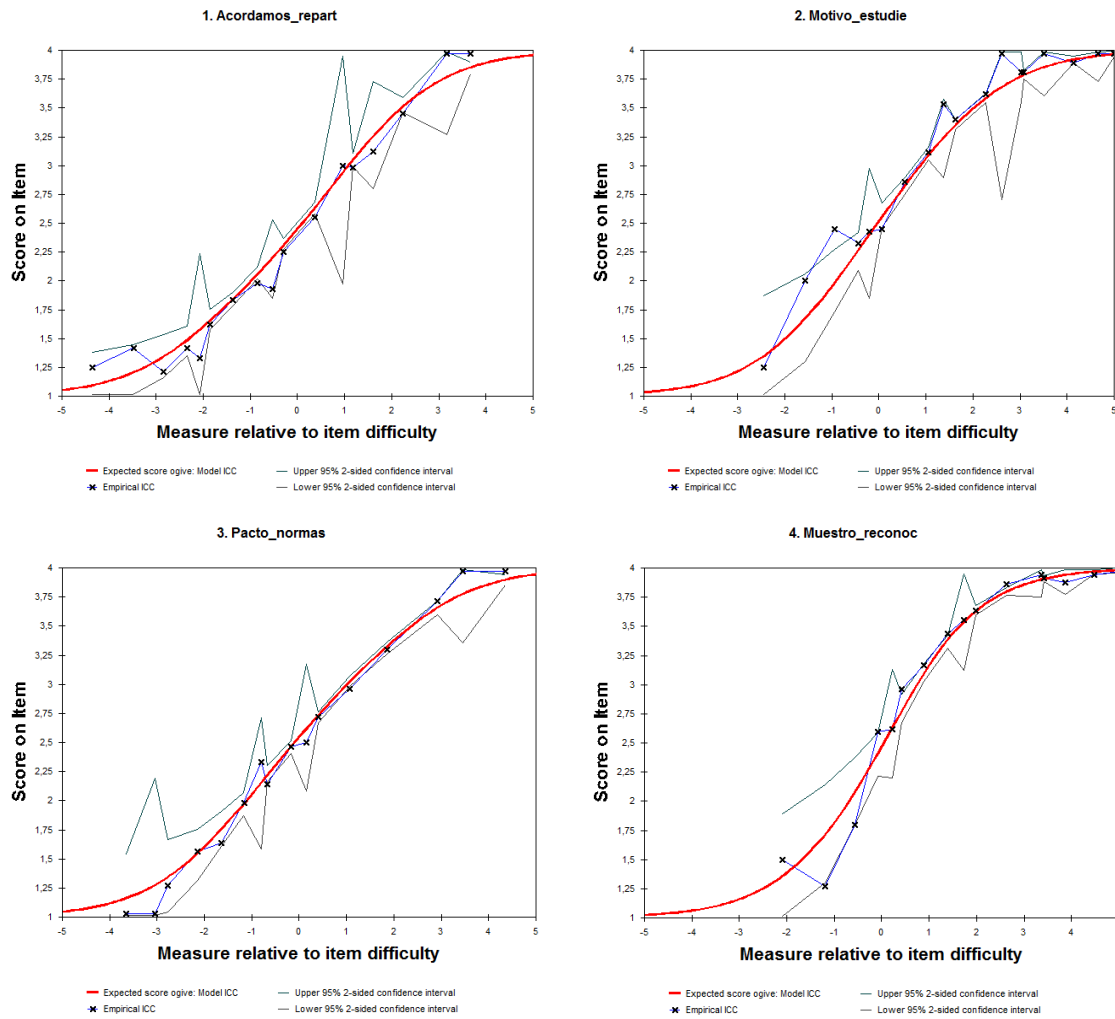


Figura 60: Ajuste real del ítem. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Democrático.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al ajuste de los ítems al modelo, sólo los ítems 3 (Acordamos el reparto de tareas en la casa) y 4 (Pacto con el niño/la niña conjuntamente ciertas normas) se ajustan parcialmente bien en el rango entre 0 a 4 puntuaciones Rasch. Los ítems 1 (Le motivo para que estudie) y 2 (Si aprueba, le muestro mi reconocimiento: premio, abrazos, etc.) de la escala presentan una situación distinta, mostrando un ajuste menor al modelo. La curva de dificultad es más pronunciada en el caso del ítem 4, lo que señala mayor dificultad a la hora de emitir la respuesta afirmativa a la frase que expresa el ítem.

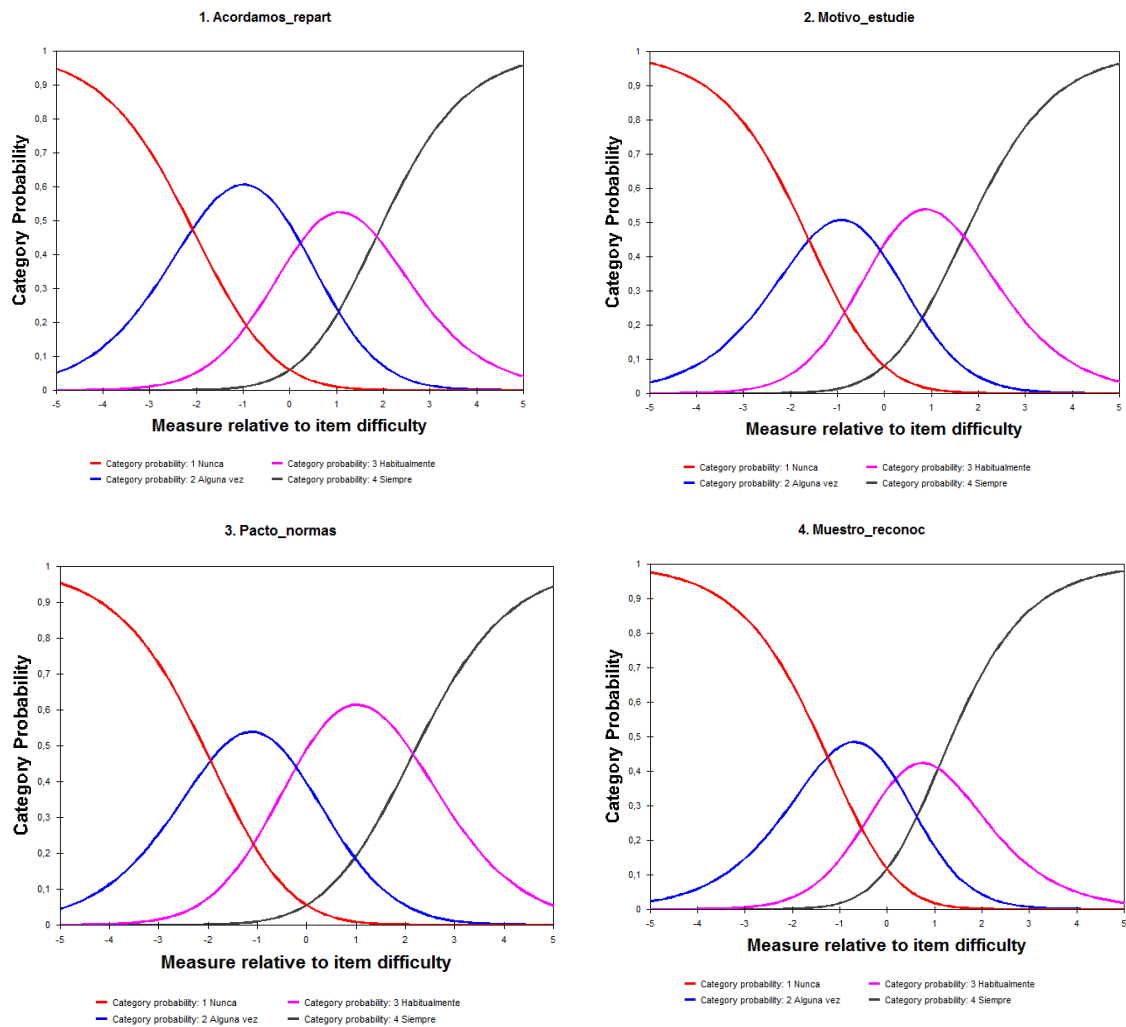


Figura 61: Probabilidades de las categorías. Escala. de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Democrático

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la probabilidad de las diferentes opciones de respuesta de los ítems, éstas se diferencian en el nivel de medida Rasch para su probabilidad máxima, además de alcanzar un nivel similar de probabilidad, salvo dos opciones extremas (Nunca, Siempre), tal y como se puede ver en la Figura 61.

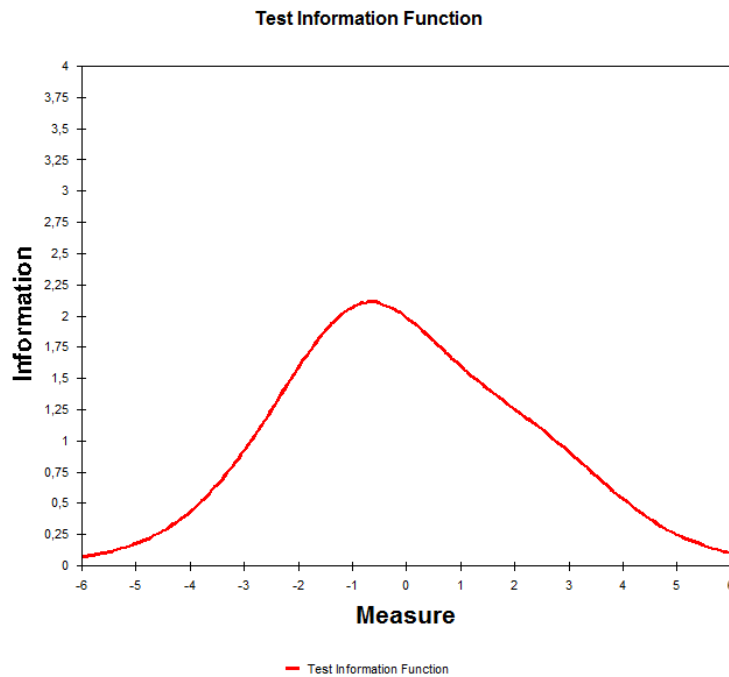


Figura 62: Información que recoge la Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEFD Democrático.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al nivel de información recogida por la escala, éste alcanza el máximo entre las medidas -1,5 hasta 0,5 medidas Rasch, que sería intervalo adecuado para medir la actitud con esta sub-escala.

Escala “Comportamientos habituales”. Subescala “EEFD Permisivo”.

Este apartado ofrece la descripción de estadísticos para subescala de Comportamientos Habituales para el estilo permisivo. La subescala, como en todos los casos, se conforma por cuatro ítems de tipo Likert.

Tabla 129

Sumario de elementos. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEf Permisivo.

```

Habitos2 Permisivo 4 ítems politómicos ZOU424WS.TXT

INPUT: 4104 PERSONS 4 ITEMS MEASURED: 4053 PERSONS 4 ITEMS 16 CATS 3.68.2

-----
--

SUMMARY OF 3809 MEASURED (NON-EXTREME) PERSONS

-----
-
|  RAW          MODEL   INFIT   OUTFIT |
|  SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD |
|-----|
| MEAN   7.4   3.9  -1.02   .81   .97  - .1   .98   .0 |
| S.D.   1.9   .4   1.06   .19   .85  1.1   .90  1.1 |
| MAX.  15.0   4.0   2.39  1.54   5.65  3.3  5.83  3.6 |
| MIN.   2.0   1.0  -2.94   .58   .00  -3.1   .00  -3.1 |
|-----|
|
| REAL RMSE .95 ADJ.SD .47 SEPARATION .50 PERSON RELIABILITY .20 |
|MODEL RMSE .84 ADJ.SD .65 SEPARATION .78 PERSON RELIABILITY .38 |
| S.E. OF PERSON MEAN = .02 |
|-----|
-

MAXIMUM EXTREME SCORE: 6 PERSONS

MINIMUM EXTREME SCORE: 238 PERSONS

LACKING RESPONSES: 51 PERSONS

VALID RESPONSES: 97.5%

SUMMARY OF 4053 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSONS
    
```

```

-----
-
|  RAW          MODEL  INFIT  OUTFIT |
|  SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD |
|-----|
|
| MEAN  7.2  3.9  -1.20  .88          |
| S.D.  2.0  .4  1.30  .33          |
| MAX.  16.0  4.0  3.52  2.09          |
| MIN.  1.0  1.0  -4.45  .58          |
|-----|
|
| REAL RMSE 1.03 ADJ.SD .79 SEPARATION .76 PERSON RELIABILITY .37 |
|MODEL RMSE .94 ADJ.SD .90 SEPARATION .95 PERSON RELIABILITY .48 |
| S.E. OF PERSON MEAN = .02          |
|-----|
-
PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .89 (approximate due to missing
data)

CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE RELIABILITY = .47 (approximate due to
missing data)

SUMMARY OF 4 MEASURED (NON-EXTREME) ITEMS
-----
-
|  RAW          MODEL  INFIT  OUTFIT |
|  SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD |
|-----|
|
| MEAN 7262.7 3941.3 .00 .02 1.00 -.2 .98 -.4 |
| S.D. 1261.3 35.0 .53 .00 .08 3.0 .09 2.8 |
| MAX. 9396.0 3987.0 .44 .02 1.04 1.6 1.06 2.3 |
|-----|

```

```
| MIN. 6295.0 3893.0 -.89 .02 .86 -5.4 .83 -5.1 |
|-----|
| REAL RMSE .02 ADJ.SD .52 SEPARATION 23.23 ITEM RELIABILITY 1.00 |
|MODEL RMSE .02 ADJ.SD .52 SEPARATION 23.58 ITEM RELIABILITY 1.00 |
| S.E. OF ITEM MEAN = .30 |
|-----|
-
UMEAN=.000 USCALE=1.000
ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.99 (approximate due to missing data)
14853 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 26996.92 with 11033 d.f. p=.0000
```

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 129 ofrece estadísticos generales para la sub-escala. Podemos confirmar que la fiabilidad de personas está en 0,37 y para los datos está en 1 punto, frente al nivel de 0.42 que arrojaba el cálculo del α desde el modelo de TCT. Aunque, como se ha indicado antes, la eliminación de sujetos extremos explica una parte de la variación en el indicador, este dato no puede explicar totalmente el resultado diferente, que se vincularía con efectos espúreos del propio cálculo, no controlables desde la investigación.

El nivel de error estándar está en 0,02 puntos en ambos casos (de personas e ítems). Los niveles de correlación punto-media son adecuados tanto para personas como para los ítems. Se utilizará un 97,5% de respuestas para los análisis, debido a omisión de datos extremos y perdidos.

Tabla 130

Estadísticos de elementos. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Permisivo.

```
Habitos2 Permisivo 4 ítems politómicos ZOU424WS.TXT

INPUT: 4104 PERSONS 4 ITEMS MEASURED: 4053 PERSONS 4 ITEMS 16 CATS 3.68.2

-----
--

PERSON: REAL SEP.: .50 REL.: .20 ... ITEM: REAL SEP.: 23.23 REL.: 1.00

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

-----
-----

|ENTRY TOTAL      MODEL| INFIT | OUTFIT |PT-MEASURE |EXACT MATCH|      |
|NUMBER SCORE COUNT MEASURE S.E. |MNSQ ZSTD|MNSQ ZSTD|CORR. EXP.| OBS% EXP%|
|ITEM  G |
|-----+-----+-----+-----+-----|
| 2 6366 3958 .44 .02|1.04 1.6|1.02 .8| .52 .53| 57.8 57.6| Haga_si_quiere
0 |
| 4 6295 3893 .30 .02| .86 -5.4| .83 -5.1| .58 .54| 62.4 58.4| No_pasa_nada
0 |
| 3 6994 3927 .16 .02|1.04 1.6|1.06 2.3| .55 .57| 61.6 60.5| Nunca_castigo
0 |
| 1 9396 3987 -.89 .02|1.03 1.5|1.01 .5| .64 .66| 50.3 50.3| Acepto_criterio
0 |
|-----+-----+-----+-----+-----|
| MEAN 7262.8 3941.3 .00 .02|1.00 -.2| .98 -.4| | 58.0 56.7| |
| S.D. 1261.3 35.0 .53 .00| .08 3.0| .09 2.8| | 4.8 3.8| |

-----
-----
```

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al ajuste de los ítems, podemos observar los estadísticos en la Tabla 130. El ítem 2 (Le dejo que de las tareas de la casa sólo haga lo que él/ ella quiere) es el que presenta menor probabilidad de acuerdo o de frecuencia, y la mayor probabilidad lo presente el ítem 1 (Acepto que estudie en función de su criterio).

Los ajustes INFIT y OUTFIT muestran niveles de puntuación directa aceptables para todos los ítems. Los niveles de ajuste estandarizados se sitúan fuera del rango productivo en los ítems 4 (Si no aprueba no pasa nada. Debe establecer su propio ritmo y tomar sus decisiones) y 3 (Nunca le castigo, no serviría de nada).

```
Habitos2 Permisivo 4 ítems politómicos ZOU424WS.TXT

INPUT: 4104 PERSONS 4 ITEMS MEASURED: 4053 PERSONS 4 ITEMS 16 CATS 3.68.2

-----
--

PERSONS - MAP - ITEMS

<more>|<rare>

3  . +
   |
   |
   |
   |
   |
   . |
   |
   |

2  +
   |
   . |
   |
   . |
```



```
|  
  
.  
.  
.  
1 . +T  
  
# |  
  
.  
  
.## |  
  
|S Haga_si_quiere  
  
.  
  
.#### | No_pasa_nada  
  
| Nunca_castigo  
  
0 . S+M  
  
.##### |  
  
.  
.  
  
|S  
  
.##### |  
  
.  
.  
.  
| Acepto_criterio  
  
-1 . M+T  
  
.##### |  
  
.  
.  
.  
.  
  
|  
  
.##### |
```

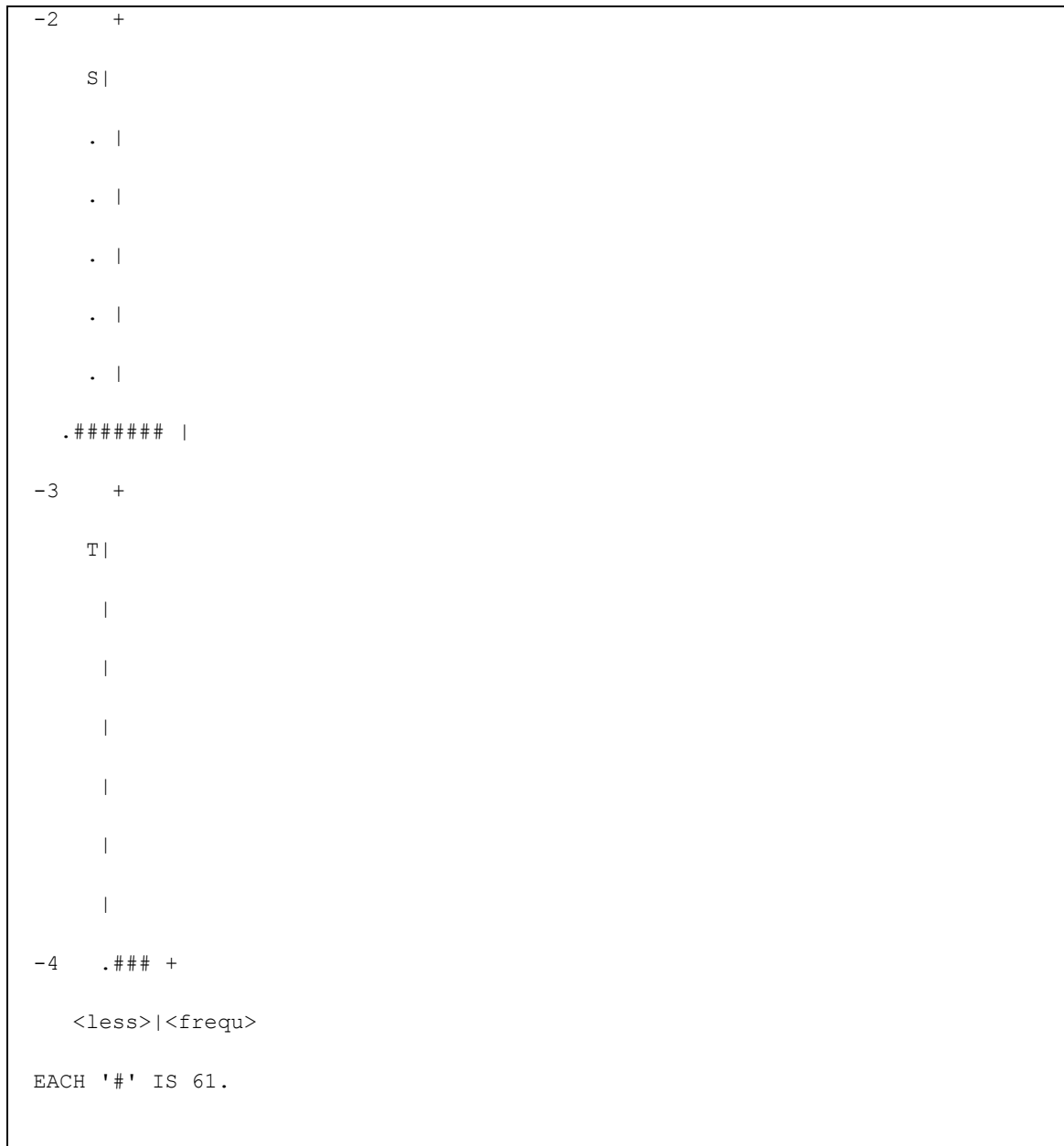


Figura 63 Mapa de Wright. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEf Permisivo.

Fuente: elaboración propia.

La figura de distribución de ítems y sujetos, el Mapa de Wright (figura 63), muestra que los ítems de la escala son adecuados para el nivel de actitud entre -1 y 0,5 desviaciones estándar del grupo. La mayor parte del grupo presenta puntuaciones que se sitúan entre -0,5 a -3 desviaciones de media de los ítems, puntuando bajo y muy bajo en esta escala. La media de los sujetos se sitúa aproximadamente en una puntuación -1 lógitos respecto a los ítems.

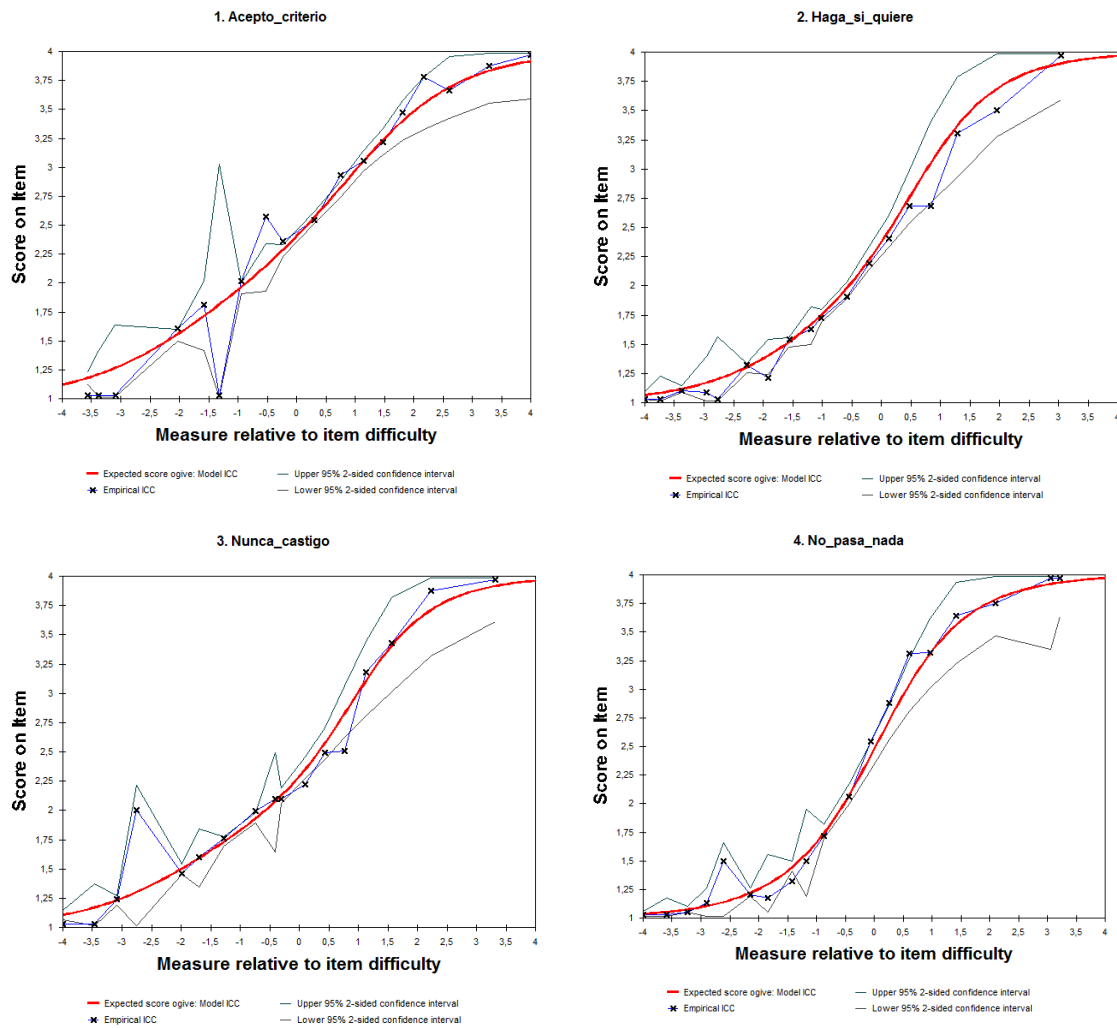


Figura 64: Ajuste real del ítem. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Permisivo

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al ajuste de ítems al modelo, los ítems presentan un ajuste bueno entre 0 y 1 medidas, pero fuera de ese rango el ajuste es deficiente (Figura 64).

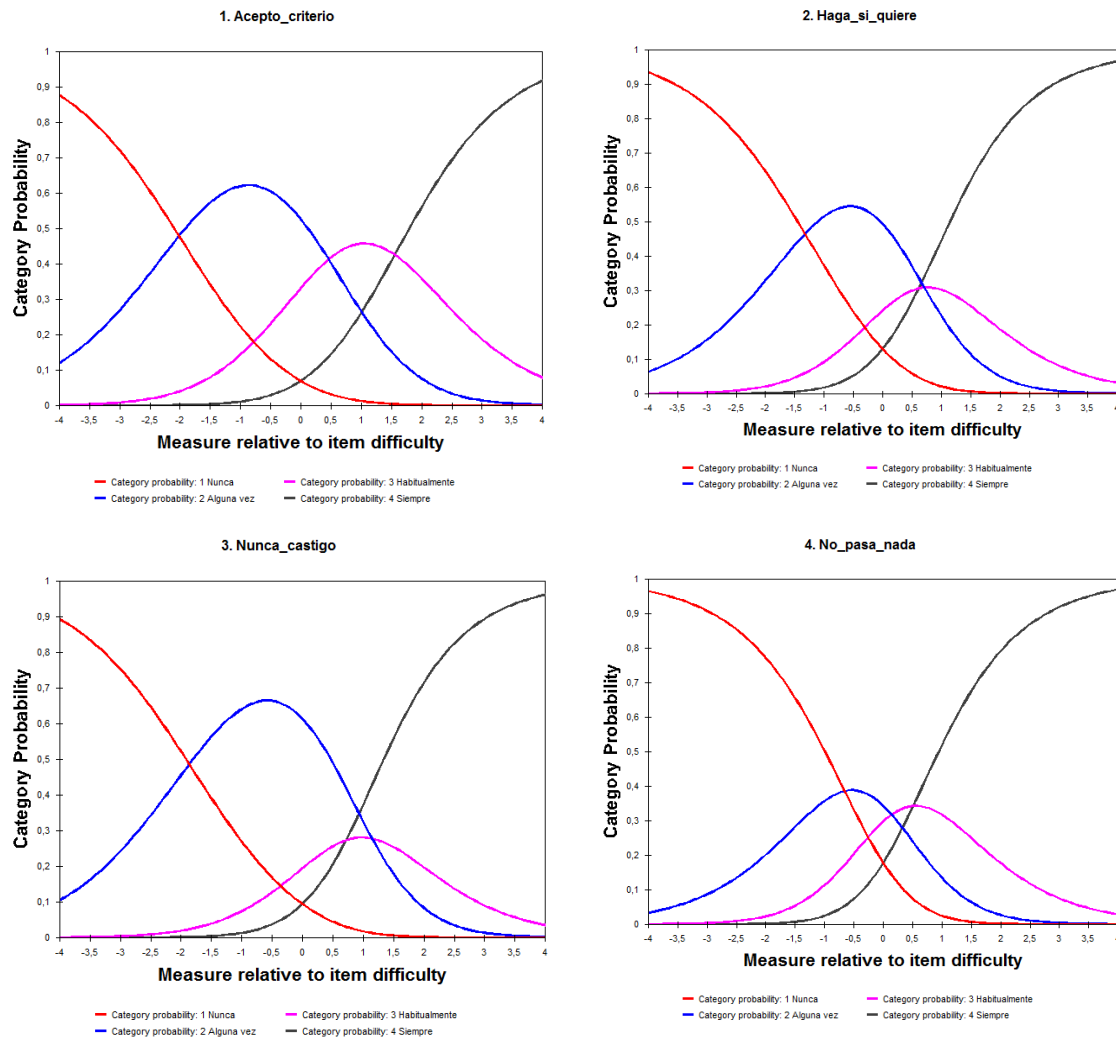


Figura 65: Probabilidades de las categorías. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEFP Permisivo.

Fuente: elaboración propia.

La probabilidad de distribución de las categorías de respuesta muestra la tendencia a un nivel alto de probabilidad para las opciones extremas (siempre, nunca), pero en las opciones intermedias de respuestas, la opción “A veces” tiene más probabilidad que la opción “Casi siempre”, tal y como podemos comprobar en la Figura 65.

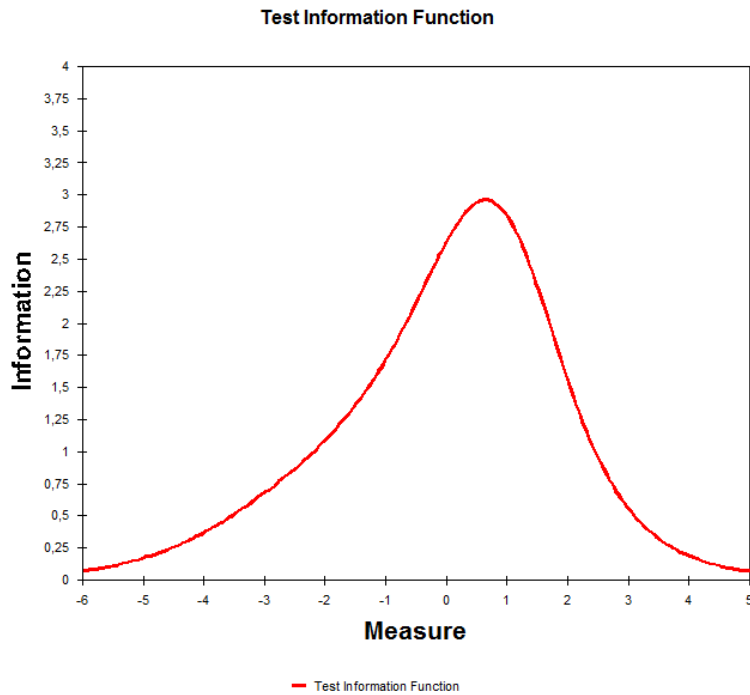


Figura 66: Información que recoge la escala. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Permisivo.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al nivel de información que recoge la escala, en la Figura 66 podemos ver el gráfico, que señala el nivel máximo de información para el tramo entre 0,5 y 1,5 lógitos. Fuera de ese tramo el nivel de información disminuye drásticamente cuando se trata de mayor dificultad, y disminuye gradualmente cuando se trata de menor dificultad.

Escala “Comportamientos habituales”. Subescala “EEF Sobreprotector”.

En cuanto a la subescala de Comportamientos Habituales “EEF Sobreprotector”, se puede ver la descripción de estadísticos Rasch a continuación.

La Tabla 131 muestra el sumario de estadísticos generales para la subescala.

Tabla 131

Sumario de elementos. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEf Sobreprotector.

```
Habitos2 Sobreprotector 4 ítems politóm ZOU207WS.TXT
INPUT: 4104 PERSONS 4 ITEMS MEASURED: 4053 PERSONS 4 ITEMS 16 CATS 3.68.2
-----
--
SUMMARY OF 4023 MEASURED (NON-EXTREME) PERSONS
-----
-
|  RAW      MODEL  INFIT  OUTFIT  |
|  SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD  |
|-----|
| MEAN  8.9  3.9  -.23  .69  .97  -.1  .98  -.1  |
| S.D.   2.2  .4   .94  .16  .77  1.2  .81  1.2  |
| MAX.  15.0  4.0  2.34  1.71  6.34  3.3  7.73  3.6  |
| MIN.   2.0  1.0  -2.85  .57  .00  -3.6  .00  -3.8  |
|-----|
| REAL RMSE .79 ADJ.SD .50 SEPARATION .63 PERSON RELIABILITY .28 |
|MODEL RMSE .71 ADJ.SD .61 SEPARATION .87 PERSON RELIABILITY .43 |
| S.E. OF PERSON MEAN = .01          |
-----
-
MAXIMUM EXTREME SCORE:  17 PERSONS
MINIMUM EXTREME SCORE:  13 PERSONS
LACKING RESPONSES:     51 PERSONS
VALID RESPONSES:      97.1%
```

SUMMARY OF 4053 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSONS									

-									
RAW	MODEL	INFIT	OUTFIT						
SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD		

MEAN	8.9	3.9	-.23	.70					
S.D.	2.3	.4	.99	.19					
MAX.	16.0	4.0	3.50	2.12					
MIN.	1.0	1.0	-4.47	.57					

REAL RMSE	.81	ADJ.SD	.56	SEPARATION	.70	PERSON RELIABILITY	.33		
MODEL RMSE	.72	ADJ.SD	.67	SEPARATION	.93	PERSON RELIABILITY	.46		
S.E. OF PERSON MEAN	= .02								

-									
PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .90 (approximate due to missing data)									
CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE RELIABILITY = .39 (approximate due to missing data)									
SUMMARY OF 4 MEASURED (NON-EXTREME) ITEMS									

-									
RAW	MODEL	INFIT	OUTFIT						
SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD		

```
| MAX. 10890.0 4039.0 .63 .02 1.06 3.1 1.05 2.6 |  
| MIN. 6908.0 3794.0 -.76 .02 .94 -2.7 .90 -4.0 |  
  
|-----|  
|  
| REAL RMSE .02 ADJ.SD .56 SEPARATION 29.65 ITEM RELIABILITY 1.00 |  
|MODEL RMSE .02 ADJ.SD .56 SEPARATION 30.00 ITEM RELIABILITY 1.00 |  
| S.E. OF ITEM MEAN = .32 |  
  
-----  
-  
  
UMEAN=.000 USCALE=1.000  
  
ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.99 (approximate due to missing data)  
15619 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 33238.31 with 11585 d.f. p=.0000
```

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 132 podemos ver que los estadísticos generales de la sub-escala se sitúan dentro de la normalidad. Hay un 97,1% de respuestas válidas que serán utilizadas para los análisis posteriores. El nivel de fiabilidad para las personas es de 0,28, y el de los ítems es de 1, frente al nivel de 0.29 que arrojaba el cálculo del α desde el modelo de TCT. Aunque la eliminación de sujetos extremos explica una parte de la variación en el indicador, este dato no puede explicar totalmente el resultado diferente, que se vincularía con efectos espúreos del propio cálculo, no controlables desde la investigación.

. El límite más bajo para ítems en su ajuste interno (INFIT) está fuera del rango productivo, al igual que el límite máximo. La correlación de ítems a la medida tiene un nivel próximo a -1, mostrando un buen ajuste.

Tabla 132

Estadísticos de elementos. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.

```

Habitos2 Sobreprotector 4 ítems polító ZOU207WS.TXT

INPUT: 4104 PERSONS 4 ITEMS MEASURED: 4053 PERSONS 4 ITEMS 16 CATS 3.68.2

-----
--

PERSON: REAL SEP.: .63 REL.: .28 ... ITEM: REAL SEP.: 29.65 REL.: 1.00

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

-----
-----

|ENTRY TOTAL      MODEL| INFIT | OUTFIT |PT-MEASURE |EXACT MATCH|      |
|NUMBER SCORE COUNT MEASURE S.E. |MNSQ ZSTD|MNSQ ZSTD|CORR. EXP.| OBS% EXP%|
|ITEM  G |
|-----+-----+-----+-----+-----|
|-----+-----+-----+-----+-----|
| 2 6908 3794 .63 .02| .96 -1.7| .95 -1.8| .55 .53| 53.4 51.0| Desobedezca
0 |
| 3 7861 3886 .43 .02| .94 -2.7| .90 -4.0| .58 .55| 48.8 46.4| Premio_siemr
0 |
| 1 10243 3994 -.31 .02|1.03 1.4|1.02 1.0| .58 .59| 44.7 43.3| No_cargarle 0
|
| 4 10890 4039 -.76 .02|1.06 3.1|1.05 2.6| .51 .55| 48.2 49.4| Siempre_ayudo
0 |
|-----+-----+-----+-----+-----|
|-----+-----+-----+-----+-----|
| MEAN 8975.5 3928.3 .00 .02|1.00 .0| .98 -.5|      | 48.8 47.5|      |
| S.D. 1642.3 95.4 .56 .00| .05 2.3| .06 2.6|      | 3.1 2.9|      |
-----
-----
    
```

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los estadísticos de ajuste interno y externo de los ítems, podemos señalar que todos los ítems se ajustan correctamente en su medida directa a los rangos productivos del modelo. Sin embargo, el ítem 3 (Intento no cargarle con las tarea de la casa, ya que lo importante son sus deberes) muestra la falta de ajuste en el estadístico estandarizado y el ítem 4 (Me duele que me desobedezca, y se lo hago entender, pero entiendo que lo hace por las malas influencias) muestra una leve tendencia al desajuste.

```
INPUT: 4104 PERSONS 4 ITEMS MEASURED: 4053 PERSONS 4 ITEMS 16 CATS 3.68.2
-----
--

PERSONS - MAP - ITEMS

<more>|<rare>

3  . +
   |
   |
   |
   |
   |
   . |
   |
   . |
2  . +
   |
   |
   .# T|
   . |
   |
   .### |
   |T
```

```
1 . +
    .#### |
    . S|
    . | Desobedezca
    .##### |S
    . | Premio_siemr
    .##### |
    . |
0 +M
    .##### |
    . M| No_cargarle
    . |
    .##### |S
    |
    . | Siempre_ayudo
    . |
-1 .##### +
    S|T
    . |
    |
    . |
    . |
    .##### |
    |
-2 +
    . T|
    . |
```

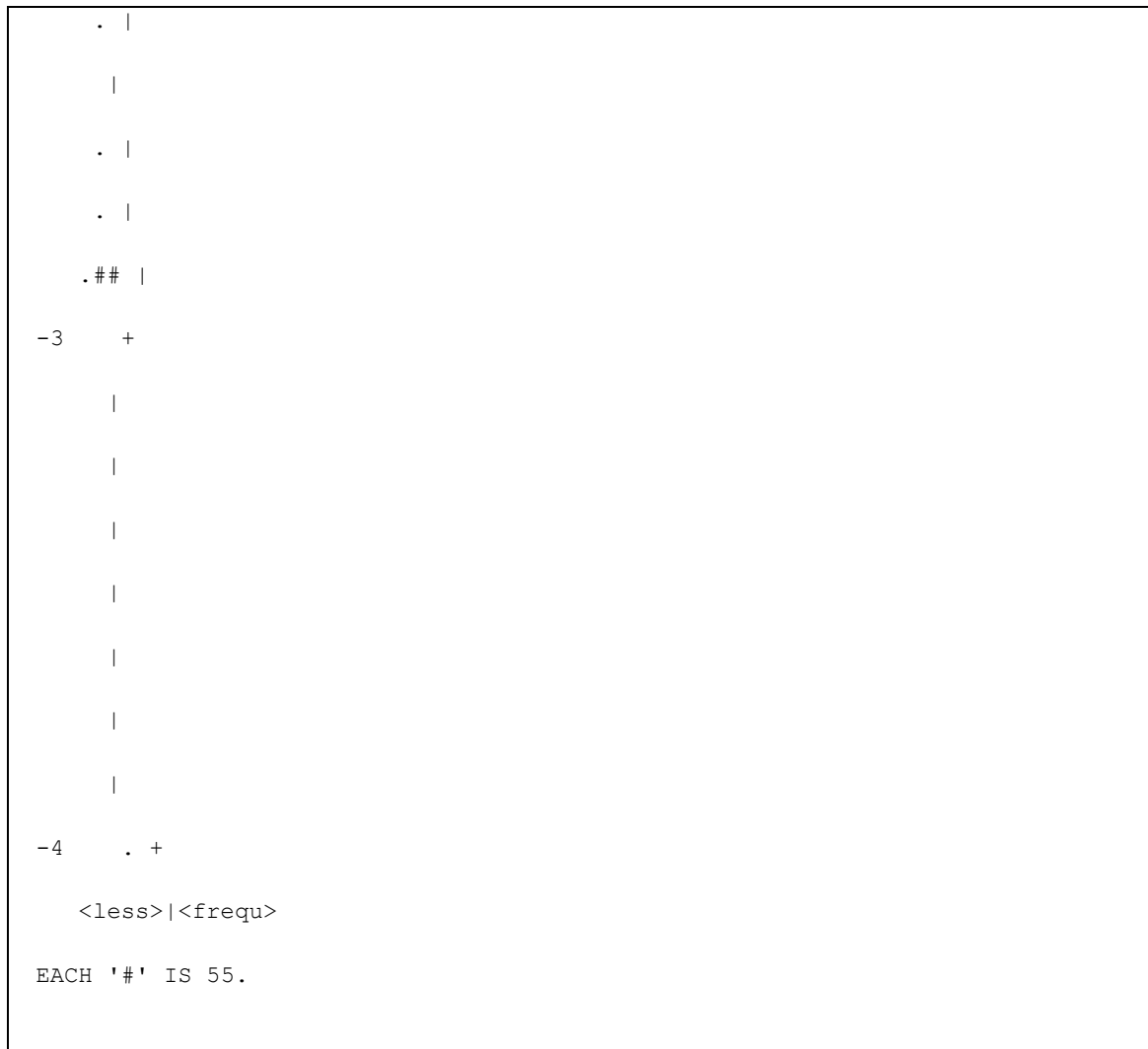


Figura 67: Mapa de Wright de la Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.

Fuente: elaboración propia.

El mapa de Wright, mostrado en la figura 67, señala en general un buen nivel de ajuste de la media de los ítems a la media del grupo de estudio, lo que señala una correcta adecuación de la subescala para el nivel de actitud medida.

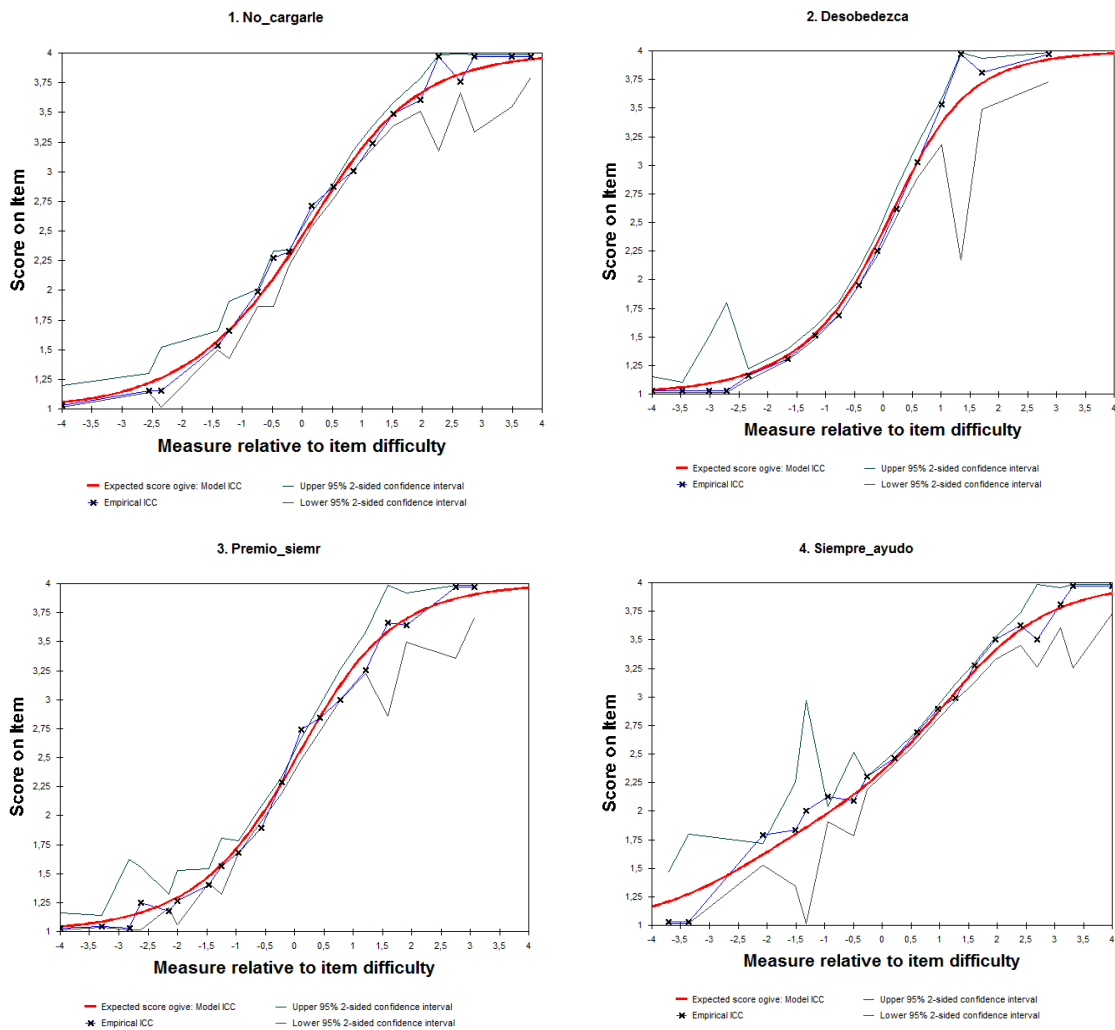


Figura 68: Ajuste real del ítem. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al margen de confianza de la medida Rasch en su ajuste a la curva de la probabilidad, los datos muestran un buen ajuste en las puntuaciones medias, entre -0,5 (en el ítem 2 desde -2 lógitos) hasta 1 y en algún ítem (el ítem 4) hasta 2 lógitos. En el resto de las medidas, el ajuste tiene un margen de confianza más amplio.

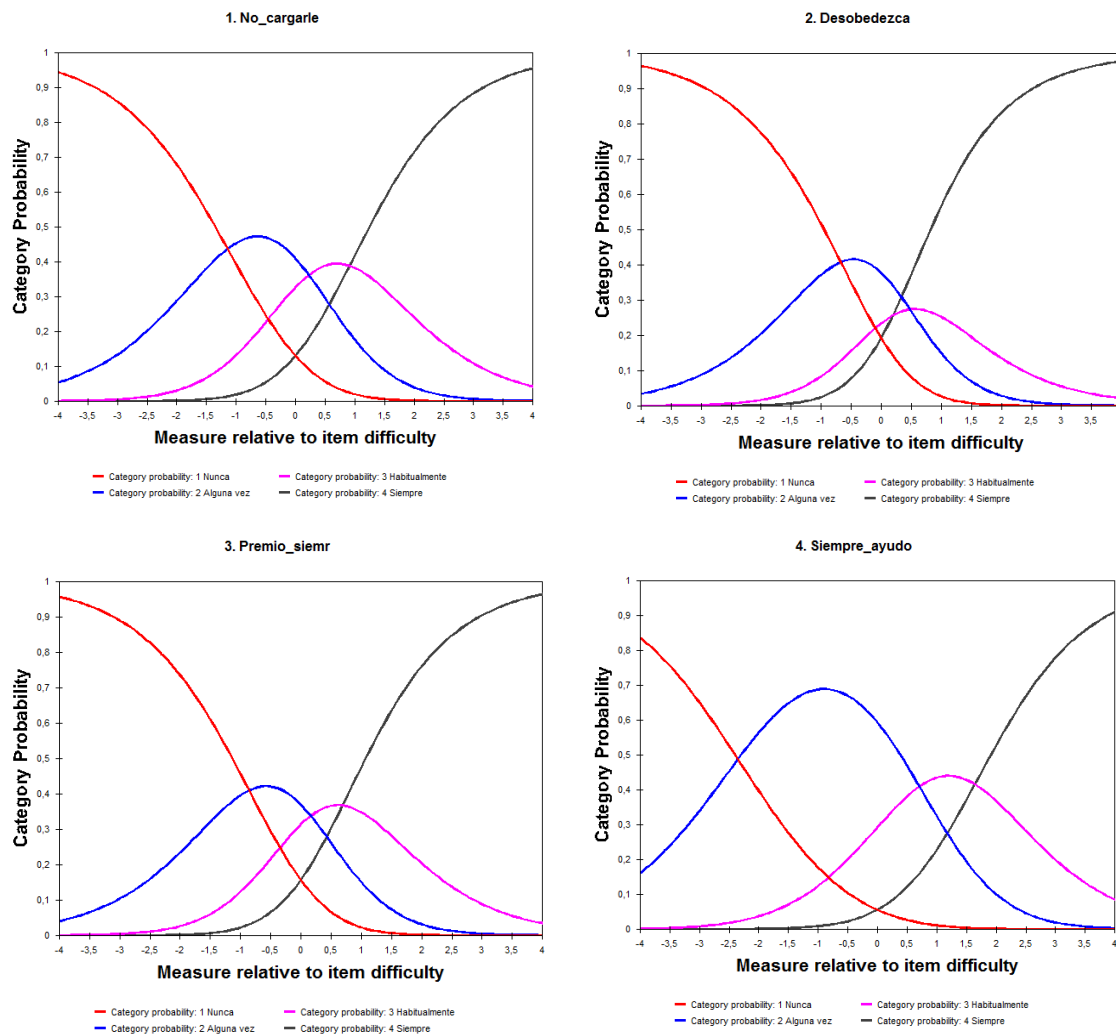


Figura 69: Probabilidades de las categorías. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la probabilidad de respuesta de las opciones de los ítems, el ítem 2 muestra un nivel bajo de probabilidad para la opción “Habitualmente”, superado por la curva de la opción “Alguna vez”; una situación parecida se puede observar en el caso del ítem 4, aunque la probabilidad máxima de la opción “Habitualmente” está distanciada de la opción “Alguna vez” en 1,5 medidas. Al igual que en otras subescalas, las opciones “Nunca” y “Siempre” tienen una probabilidad de respuestas más alta que otras opciones intermedias.

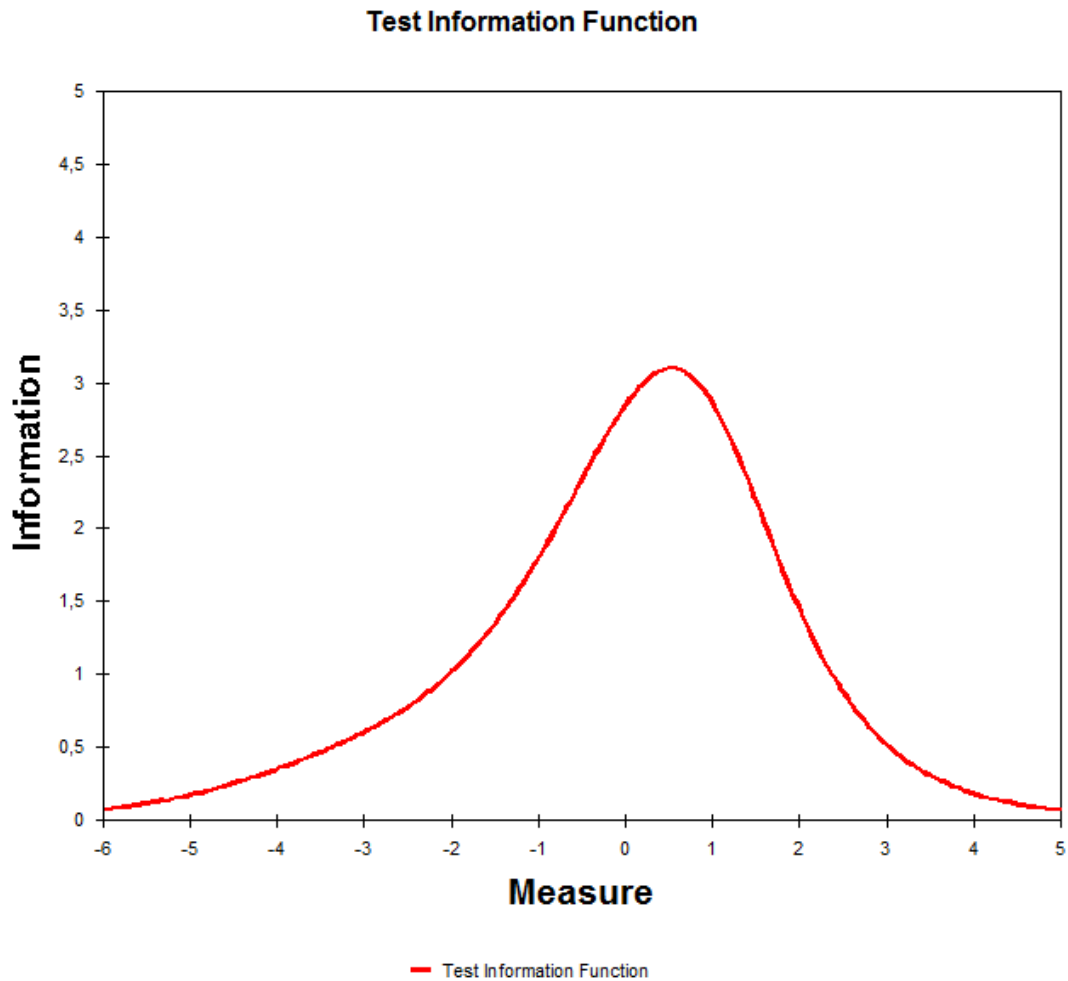


Figura 70: Información que recoge la escala. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al nivel de información recogido por la sub-escala, éste muestra el nivel máximo en el tramo entre 0 y 1,5 medidas Rasch.

Escala “Comportamientos habituales”. Subescala “EEF Integral”.

En cuanto a los estadísticos Rasch para la última subescala de Comportamientos Habituales, la de “EEF Integral”, los podemos observar a continuación.

Tabla 133

Sumario de elementos. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEf Integral.

```
Habitos2 Integral 4 ítems politómicos ZOU156WS.TXT

INPUT: 4104 PERSONS 4 ITEMS MEASURED: 4053 PERSONS 4 ITEMS 16 CATS 3.68.2

-----
--

SUMMARY OF 3029 MEASURED (NON-EXTREME) PERSONS

-----
-

|  RAW          MODEL    INFIT   OUTFIT |
|  SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD |
|-----|
| MEAN  13.1   4.0   1.79   .87   1.00   .0   .99   .0 |
| S.D.   1.8   .2   1.01   .16   .76   1.0   .76  1.0 |
| MAX.   15.0   4.0   3.13  1.25   4.90  3.3  5.56  3.8 |
| MIN.   5.0   2.0   -.99   .68   .00   - 2.5 .00 -2.5 |
|-----|
|
| REAL RMSE .98 ADJ.SD .26 SEPARATION .26 PERSON RELIABILITY .06 |
|MODEL RMSE .89 ADJ.SD .49 SEPARATION .55 PERSON RELIABILITY .24 |
| S.E. OF PERSON MEAN = .02 |
|-----|
-

MAXIMUM EXTREME SCORE: 1023 PERSONS

MINIMUM EXTREME SCORE: 1 PERSONS

LACKING RESPONSES: 51 PERSONS

VALID RESPONSES: 98.8%

SUMMARY OF 4053 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSONS
```



```

-----
-
|  RAW          MODEL  INFIT  OUTFIT |
|  SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD |
|-----|
|
| MEAN  13.7   3.9   2.46  1.13      |
| S.D.   2.0   .3   1.46   .46      |
| MAX.   16.0   4.0   4.50  2.09      |
| MIN.   4.0   1.0  -4.39   .68      |
|-----|
|
| REAL RMSE 1.27 ADJ.SD  .72 SEPARATION .57 PERSON RELIABILITY .25 |
|MODEL RMSE 1.22 ADJ.SD  .81 SEPARATION .66 PERSON RELIABILITY .31 |
| S.E. OF PERSON MEAN = .02      |
|-----|
-
PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .89 (approximate due to missing
data)

CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE RELIABILITY = .70 (approximate due to
missing data)

SUMMARY OF 4 MEASURED (NON-EXTREME) ITEMS
-----
-
|  RAW          MODEL  INFIT  OUTFIT |
|  SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD |
|-----|
|
| MEAN 13920.2 4000.3  .00  .03  1.00  -.1  .99  -.2 |
| S.D.  670.7  23.0  .55  .00  .07  2.4  .06  2.2 |
| MAX. 14511.0 4023.0  .76  .03  1.10  3.4  1.10  3.4 |
|-----|

```

```

| MIN. 12871.0 3973.0 -.54 .02 .93 -2.5 .94 -2.3 |
|-----|
|
| REAL RMSE .03 ADJ.SD .55 SEPARATION 19.39 ITEM RELIABILITY 1.00 |
|MODEL RMSE .03 ADJ.SD .55 SEPARATION 19.63 ITEM RELIABILITY 1.00 |
| S.E. OF ITEM MEAN = .32 |
|-----|
-
|
| UMEAN=.000 USCALE=1.000
|
| ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.98 (approximate due to missing data)
|
| 11966 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 20227.07 with 8926 d.f. p=.0000

```

Fuente: elaboración propia.

Los estadísticos generales de la subescala se ofrecen en la Tabla 133. Podemos observar que el porcentaje de respuestas válidas para el análisis es de 98,8%. El nivel de fiabilidad para personas es casi nulo (0,06), aunque de ítems es de 1. Los máximos y mínimos del ajuste interno y externo se ajustan al modelo en sus puntuaciones directas.

Tabla 134
Estadísticos de elemento. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.

```

Habitos2 Integral 4 ítems politómicos ZOU156WS.TXT
INPUT: 4104 PERSONS 4 ITEMS MEASURED: 4053 PERSONS 4 ITEMS 16 CATS 3.68.2
-----
--
PERSON: REAL SEP.: .26 REL.: .06 ... ITEM: REAL SEP.: 19.39 REL.: 1.00

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER
-----
-----
|ENTRY TOTAL      MODEL| INFIT | OUTFIT |PT-MEASURE |EXACT MATCH|      |
|NUMBER SCORE COUNT MEASURE S.E. |MNSQ ZSTD|MNSQ ZSTD|CORR. EXP.| OBS% EXP%|

```

```

ITEM  G |
|-----+-----+-----+-----+-----|
|  2 12871 3973  .76  .02|1.02 .8|1.00 -.1| .71 .71| 53.5 53.5| Compartimos 0
|
|  1 13800 3982  .28  .03|1.10 3.4|1.10 3.4| .61 .64| 57.0 58.8|
Aprobar_recomp 0 |
|  4 14499 4023 -.50  .03| .93 -2.5| .94 -2.3| .61 .59| 66.8 64.0|
Enseño_asumir 0 |
|  3 14511 4023 -.54  .03| .94 -2.2| .95 -1.9| .61 .59| 64.4 63.6|
Ayudo_valorar 0 |
|-----+-----+-----+-----+-----|
| MEAN 13920.3 4000.3  .00  .03|1.00 -.1| .99 -.2|  | 60.4 60.0|  |
| S.D. 670.7 23.0  .55  .00| .07 2.4| .06 2.2|  | 5.4 4.3|  |
|-----+-----+-----+-----+-----|
|-----+-----+-----+-----+-----|

```

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al ajuste de cada ítem, podemos observar los niveles de ajuste interno y externo en la Tabla 134. En general, todos los ítems se ajustan a los límites productivos del modelo Rasch tanto en su ajuste interno como externo. Los niveles de estadísticos estandarizados se desajustan levemente en el ítem 1 (Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos).

```
Habitos2 Integral 4 ítems politómicos ZOU156WS.TXT

INPUT: 4104 PERSONS 4 ITEMS MEASURED: 4053 PERSONS 4 ITEMS 16 CATS 3.68.2

-----

PERSONS - MAP - ITEMS

<more>|<rare>

4 .##### +

  T|

  |

  |

  |

  |

  |

  |

  .##### |

3  +

  . |

  . S|

  |

  . |

  . |

  |

  .##### |

2  . +

  . |

  . M|

  |

  .##### |
```

```
. |  
|  
. |T  
1 .##### +  
|  
. |  
. S| Compartimos  
|  
. |  
. |S  
.## |  
. | Aprobar_recomp  
|  
0 .# +M  
|  
T|  
|  
. |S Ayudo_valorar Enseño_asumir  
|  
. |  
. |  
|  
-1 . +  
|T  
|  
|  
|  
|  
|  
|  
|
```



Figura 71 Mapa de Wright. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEFS Sobreprotector.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al mapa de distribución de ítems y personas, podemos observar la situación en la figura 71. El mapa de Wright señala un desajuste entre la media de ítems y de sujetos, estando la media del grupo en aproximadamente 3 desviaciones más alta que la media de los ítems. El nivel de probabilidad para emitir acuerdo con el enunciado del ítem (o frecuencia del comportamiento) varía desde el ítem más “probable” – el 1 (Le ayudo a valorar sus logros y a sentirse orgulloso/a de ellos) - hasta “menos probable” – el 3 (Cuando compartimos tareas de casa, todos nos sentimos orgullosos los unos de los otros). La subescala es adecuada para medir la actitud entre -2,5 y -1 desviaciones estándar del comportamiento habitual del EEFS integral.

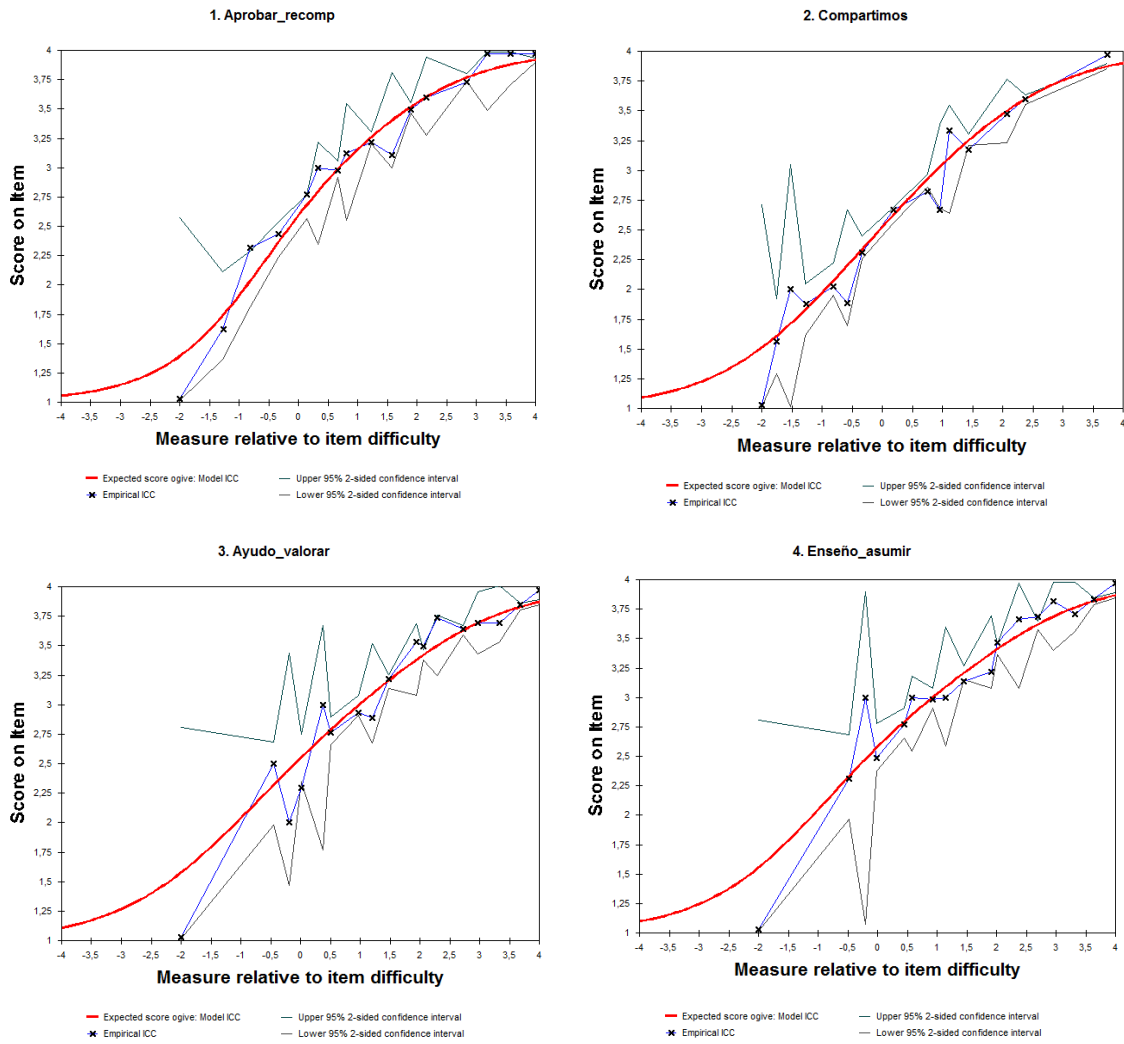


Figura 72: Ajuste real del ítem. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al ajuste de las respuestas a la curva de probabilidad, podemos observar en la Figura 72 que en los ítems 1, 3 y 4 el ajuste no es adecuado. En el ítem 2 (Aprobar es la recompensa a su esfuerzo) presenta un ajuste parcial entre los niveles de actitud entre -0,5 y 1 y entre 2,5 y 3. En el resto de las medidas, las puntuaciones muestran un desajuste al modelo.

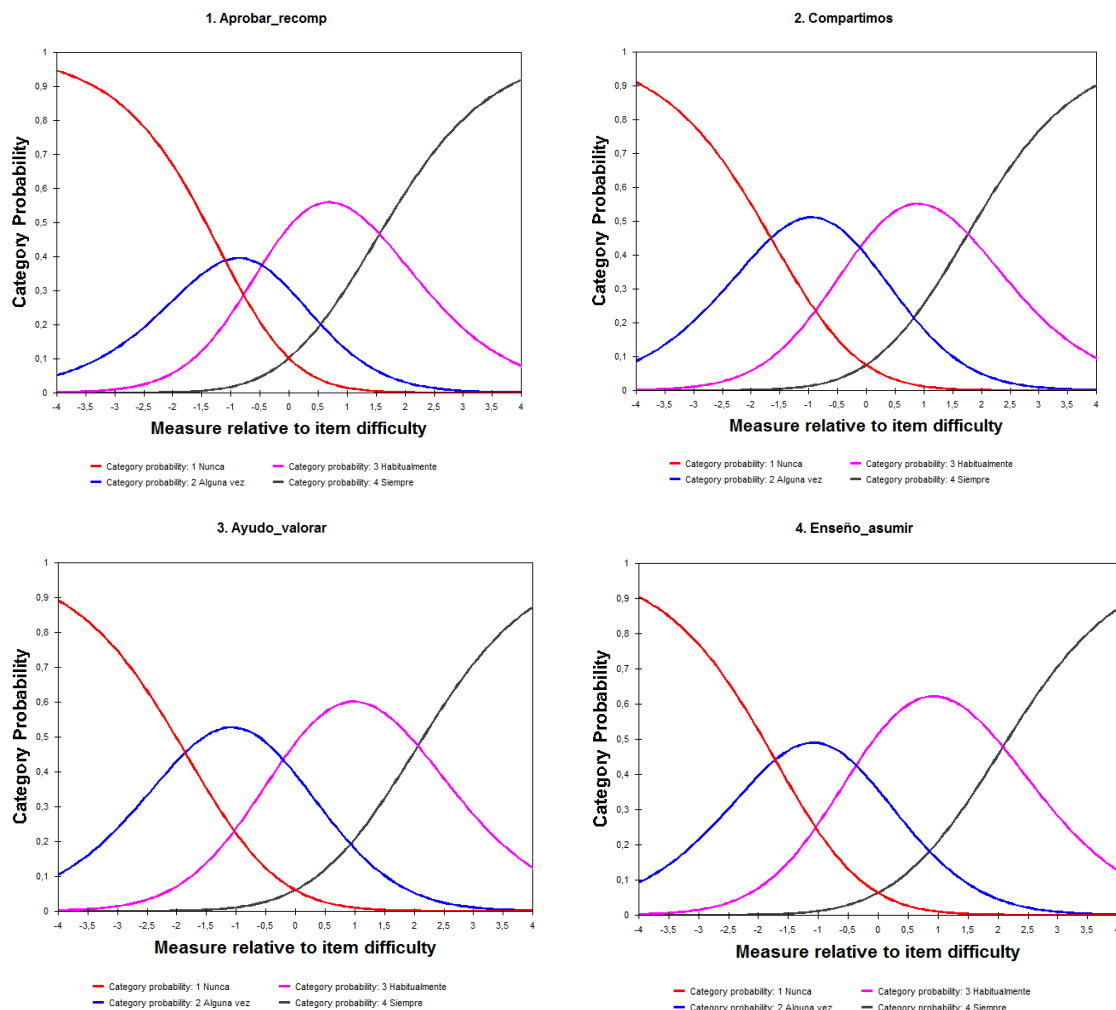


Figura 73: Probabilidades de la categoría. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEF Sobreprotector.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la probabilidad de las opciones de respuesta de los ítems de la escala, podemos observar los gráficos de distribución en la Figura 73. Los ítems 2, 3 y 4 muestran un comportamiento homogéneo en cuanto a la probabilidad de las opciones de respuesta, mostrando una probabilidad de mismo nivel para opciones intermedias de la escala y bien diferenciadas en cuanto al nivel de actitud. En cuanto al ítem 1, éste muestra un nivel más bajo para la opción “Alguna vez”, aunque bien diferenciada en cuanto al nivel de actitud medida.

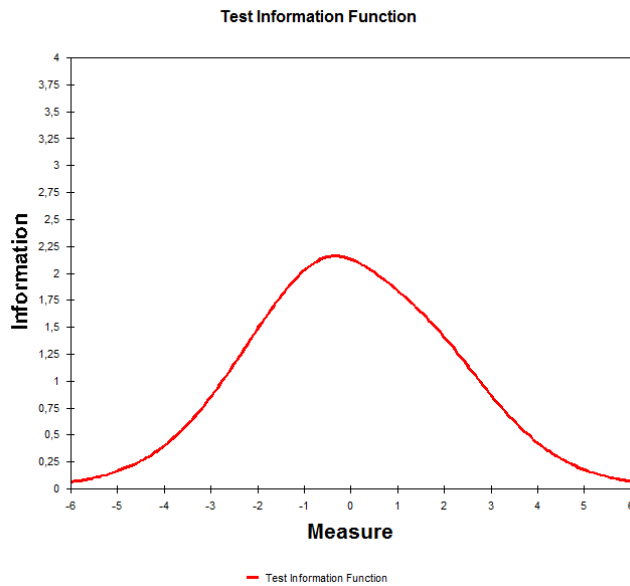


Figura 74: Información que recoge la escala. Escala de Comportamientos Habituales. Subescala EEFSobreprotector.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al nivel de información que recoge la escala, el mayor nivel de información se recoge en el tramo de -1 hasta 1 nivel de actitud medida (estilo integral), en el resto de las puntuaciones el nivel de información baja gradualmente.

15.3.2. Escala “Historias incompletas” Pregunta 1.

Como se ha indicado anteriormente, las “Historias cortas” con un estilo de educación marcado en cada caso (son 15 en su totalidad) tienen la finalidad de identificar el nivel de competencia en los padres a través de selección de la respuesta correcta.

La escala utilizada es de tipo dicotómico, en la que la respuesta correcta está representada por el valor 1 y la incorrectas por el valor 0. Si el sujeto ha identificado correctamente el estilo, marcado por la historia concreta, y la seleccionó de entre las opciones ofrecidas, ésta respuesta se señala como correcta. En el caso contrario, cuando el sujeto no la marca como correcta, se señala como respuesta errónea.

El análisis Rasch determina la capacidad de la escala para la identificación de los sujetos, es decir, la competencia personal en determinar correctamente la respuesta correcta en el caso de la historia.

La Tabla 135 presenta estadísticos generales de la escala, conformada por las 15 historias, de manera global.

Tabla 135

Estadísticos generales historias.

```
INPUT: 4056 Sujetos 15 Items MEASURED: 4056 Sujetos 15 Items 2 CATS 3.68.2
-----
--
SUMMARY OF 3721 MEASURED (NON-EXTREME) Sujetos
-----
-
| RAW      MODEL  INFIT  OUTFIT |
| SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD |
|-----|
| MEAN  4.6  14.9  -1.00  .65  1.00  .1  .98  .1 |
| S.D.  2.2  .7   .87  .13  .21  .8  .38  .9 |
| MAX.  14.0  15.0  2.86  1.69  1.89  4.2  3.70  3.9 |
| MIN.  1.0  2.0  -2.89  .55  .29  -2.5  .29  -2.3 |
|-----|
| REAL RMSE .69 ADJ.SD .53 SEPARATION .77 Sujeto RELIABILITY .37 |
|MODEL RMSE .66 ADJ.SD .56 SEPARATION .85 Sujeto RELIABILITY .42 |
| S.E. OF Sujeto MEAN = .01 |
-----
-
MAXIMUM EXTREME SCORE: 9 Sujetos
```

```

MINIMUM EXTREME SCORE: 326 Sujetos

VALID RESPONSES: 99.5%

SUMMARY OF 4056 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) Sujetos
-----
-
|  RAW          MODEL    INFIT   OUTFIT |
|  SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD |
|-----|
|  |
| MEAN  4.3  14.8  -1.25  .75          |
| S.D.  2.5  1.2  1.19  .36          |
| MAX.  15.0  15.0  4.13  2.18        |
| MIN.  .0  1.0  -4.17  .55          |
|-----|
|  |
| REAL RMSE .85 ADJ.SD .83 SEPARATION .98 Sujeto RELIABILITY .49 |
|MODEL RMSE .83 ADJ.SD .85 SEPARATION 1.02 Sujeto RELIABILITY .51 |
| S.E. OF Sujeto MEAN = .02          |
|-----|
-
Sujeto RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .95 (approximate due to missing
data)

CRONBACH ALPHA (KR-20) Sujeto RAW SCORE RELIABILITY = .59 (approximate due to
missing data)

SUMMARY OF 15 MEASURED (NON-EXTREME) Items
-----
-
|  RAW          MODEL    INFIT   OUTFIT |
|  SCORE  COUNT  MEASURE  ERROR  MNSQ  ZSTD  MNSQ  ZSTD |
|-----|

```

```

|
| MEAN 1149.9 4012.8 .00 .04 1.00 .2 .98 .0 |
| S.D. 505.2 14.1 .75 .00 .09 5.3 .13 5.1 |
| MAX. 2327.0 4036.0 1.09 .05 1.17 9.9 1.21 9.9 |
| MIN. 509.0 3981.0 -1.59 .04 .88 -6.4 .82 -6.1 |
|-----|
|
| REAL RMSE .04 ADJ.SD .75 SEPARATION 18.13 Item RELIABILITY 1.00 |
|MODEL RMSE .04 ADJ.SD .75 SEPARATION 18.39 Item RELIABILITY 1.00 |
| S.E. OF Item MEAN = .20 |
|-----|
-
|
| UMEAN=.000 USCALE=1.000
|
| Item RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.99 (approximate due to missing data)
|
| 55525 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 57334.60 with 51790 d.f. p=.0000
|

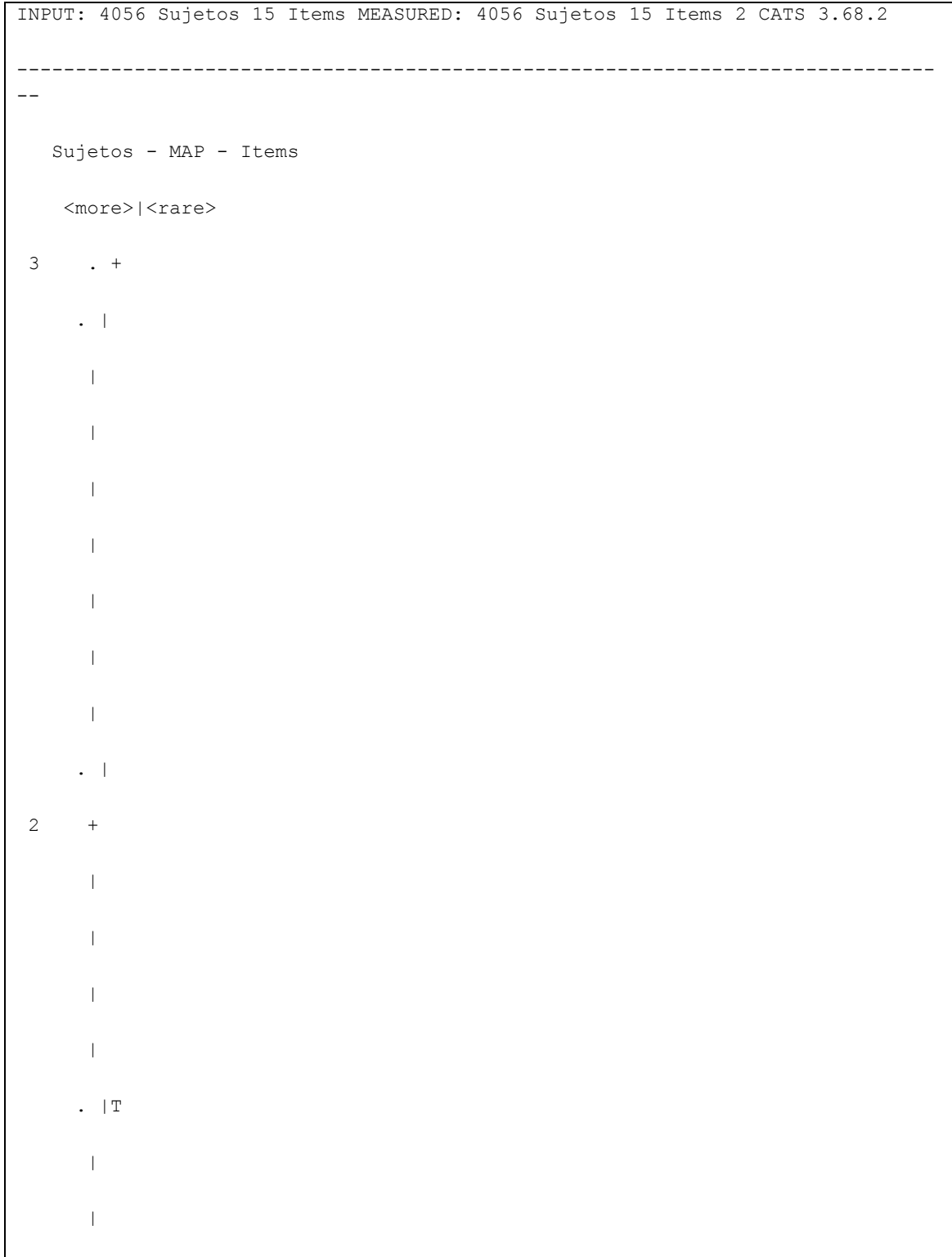
```

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 135 está dividida en tres partes, situadas cada una sobre la otra. El nivel de fiabilidad real para las personas se sitúa en 0,37, cuando se eliminan las puntuaciones extremas. En el caso de utilización de todas las puntuaciones (extremas y no-extremas), la fiabilidad real sube a 0,49, frente al nivel de 0.58 que arrojaba el cálculo del α desde el modelo de TCT. Aunque la eliminación de sujetos extremos explica una parte de la variación en el indicador, este dato no puede explicar totalmente el resultado diferente, que se vincularía con efectos espúreos del propio cálculo, no controlables desde la investigación.

La fiabilidad de los ítems se sitúa en 1 punto. Los niveles de correlación punto-media se sitúa en niveles buenos. Los ajustes INFIT y OUTFIT también muestran un buen nivel de ajuste en el caso de las puntuaciones medias de los ítems. Para los análisis se utilizarán 99,5% de sujetos del grupo total.

A continuación, en la figura 75 se muestra el Mapa de posicionamiento de ítems y personas en el mismo plano, a los dos lados de la línea vertical, en la que se señalan las medias y desviaciones para ítems y para los sujetos.



```
|
. | H6c_INT
1 +
| H11c_PER H2e_SOB
. | H4d_PER
T|S
|
.# | H5b_AUT
|
. | H10d_PER
.### | H9d_AUT
. |
0 . +M
.##### S| H3a_SOB
. | H14d_SOB
. |
.##### | H7e_DEM H8e_INT
. | H13d_DEM H15b_AUT
. |
. |S
.##### |
. |
-1 . M+
.##### | H12b_DEM
. |
. |
```

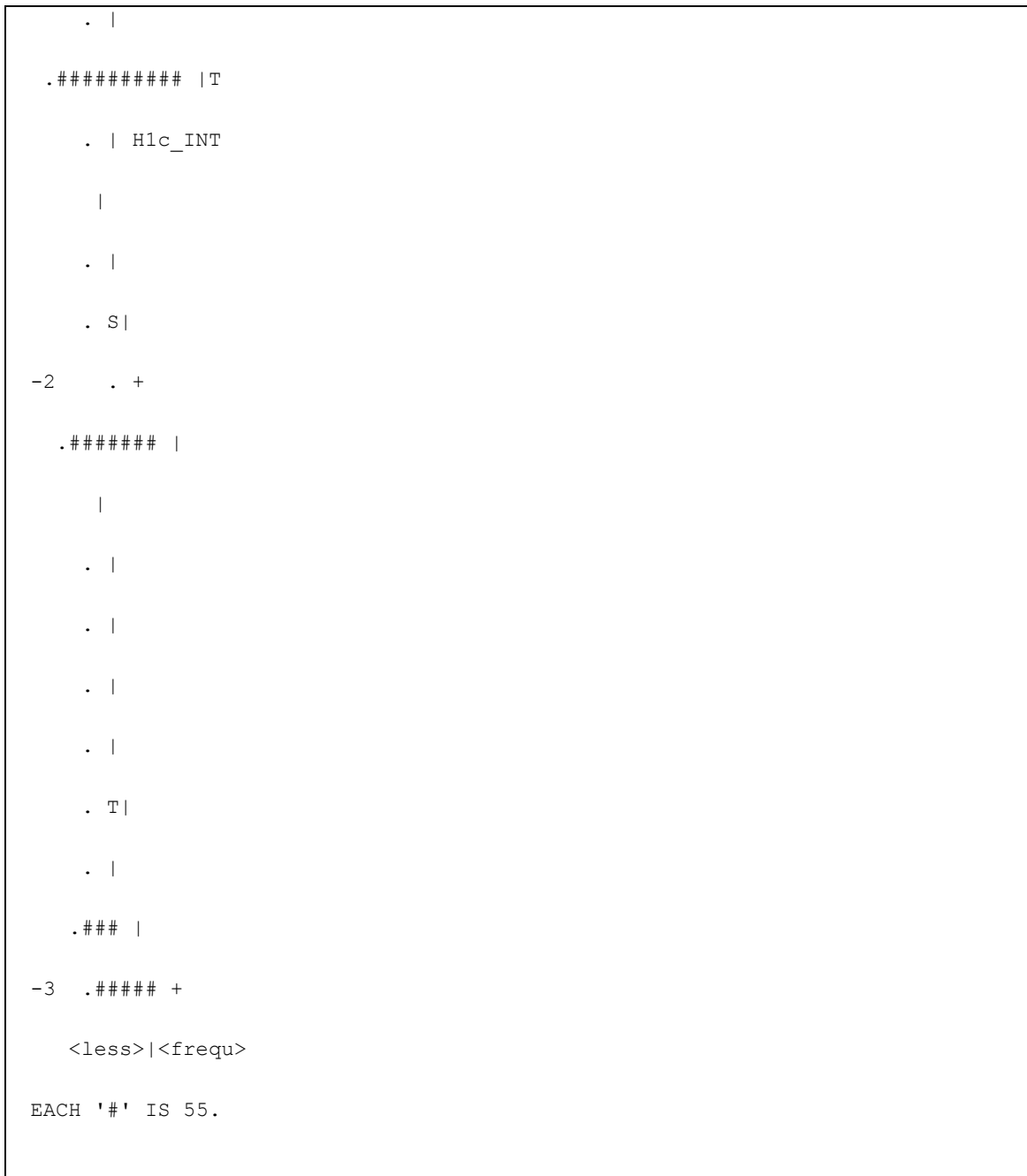


Figura 75 Mapa de Wright historias

Fuente: elaboración propia.

El Mapa de Wright señala que la media de los ítems es casi 1 D.T. más alta que la media de los sujetos. El ítem que se sitúa próximo a la media de los sujetos es el H12b_DEM, correspondiente al estilo democrático. En general, podemos señalar que la mayor parte de los ítems son difíciles de contestar para este grupo de estudio.

La Tabla 136 señala estadísticos de ajuste de ítems.

Tabla 136
Ajuste de ítems.

```

TABLE 13.1 HIST -qué sería lo correcto?  ZOU090WS.TXT Dec 5 14:55 2016

INPUT: 4056 Sujetos 15 Items MEASURED: 4056 Sujetos 15 Items 2 CATS 3.68.2

-----
--
Sujeto: REAL SEP.: .77 REL.: .37 ... Item: REAL SEP.: 18.13 REL.: 1.00

Item STATISTICS: MEASURE ORDER

-----
-----

|ENTRY TOTAL      MODEL| INFIT | OUTFIT |PT-MEASURE |EXACT MATCH|      |
|NUMBER SCORE COUNT MEASURE S.E. |MNSQ ZSTD|MNSQ ZSTD|CORR. EXP.| OBS% EXP%|
Item |
|-----+-----+-----+-----+-----+-----|
| 6 509 4019 1.09 .05| .97 -.9| .93 -1.3| .30 .27| 86.7 86.6| H6c_INT |
| 11 576 4005 .93 .05| .92 -2.6| .82 -3.9| .35 .29| 85.3 84.8| H11c_PER |
| 2 598 4033 .88 .05|1.00 .2|1.09 2.0| .28 .29| 84.4 84.3| H2e_SOB |
| 4 643 4026 .79 .05| .94 -2.2| .86 -3.3| .35 .30| 83.7 83.1| H4d_PER |
| 5 780 4025 .52 .04| .91 -3.9| .84 -4.6| .39 .32| 80.5 79.8| H5b_AUT |
| 10 920 4012 .27 .04| .88 -6.4| .82 -6.1| .44 .34| 79.0 76.5| H10d_PER |
| 9 951 4007 .22 .04|1.00 -.1| .98 -.5| .35 .34| 75.6 75.7| H9d_AUT |
| 3 1154 4021 -.08 .04|1.04 2.6|1.08 3.1| .33 .37| 70.9 71.7| H3a_SOB |
| 14 1199 3999 -.15 .04| .93 -4.5| .89 -5.0| .43 .38| 73.5 70.7| H14d_SOB |
| 7 1372 4015 -.38 .04|1.12 8.2|1.11 5.1| .31 .39| 61.6 68.3| H7e_DEM |
| 8 1377 4011 -.39 .04|1.17 9.9|1.21 9.9| .26 .39| 60.0 68.2| H8e_INT |
| 15 1448 3981 -.49 .04| .93 -5.8| .90 -5.3| .46 .40| 71.1 67.3| H15b_AUT |
    
```


	13	1453	4002	-.50	.04	1.12	9.3	1.17	8.5		.31	.40		60.3	67.3		H13d_DEM			
	12	1942	4000	-1.12	.04		.94	-5.3		.95	-3.0		.49	.45		69.4	65.2		H12b_DEM	
	1	2327	4036	-1.59	.04	1.06	4.5	1.11	5.2		.43	.48		66.2	68.6		H1c_INT			
	-----+-----+-----+-----+-----																			
-----+-----																				
	MEAN	1149.9	4012.8	.00	.04	1.00	.2		.98	.0					73.9	74.5				
	S.D.	505.2	14.1	.75	.00		.09	5.3		.13	5.1					8.9	7.2			
-----	-----																			

Fuente: elaboración propia.

Los estadísticos INFIT y OUTFIT tienen la expectativa de 1; los valores menores a 1 indican dependencia (determinismo) en los datos observados y los valores sustancialmente superiores a 1 indican la presencia de ruido o aleatoriedad en los valores. De acuerdo con González-Montesinos (2008), consideramos que los valores entre 1 y 1,3 indican el ajuste perfecto al Modelo Rasch. En nuestro caso, los ítems que no se ajustan al modelo se señalan en la Tabla 136 sombreados, destacando que los tres ítems vinculados al EEF Permisivo no ajustan, siendo ítems ya detectados como poco claros en el análisis de descriptivos. El resto de ítems pueden ser considerados como productivos.

Es importante señalar, sin embargo, que aunque se trata de una escala de habilidad, el constructo medio incorpora elementos claramente vinculados con lo actitudinal y lo socioafectivo, que condicionan la interpretación que se hace de las propias historias. Según esto, el intervalo de ajuste perfecto al Modelo Rasch correspondiente sería de 0.8 a 1.5, de forma que todos los ítems de la escala pueden ser considerados productivos.

En el caso de que los ítems sean dicotómicos, la probabilidad de cada opción de respuesta varía de 0 a 1, y el sujeto que acierta el ítem tiene el nivel de habilidad en el tramo de 0 hasta el + infinito, donde la probabilidad a la respuesta correcta es mayor a 0,5. La figura que representa la situación descrita se puede ver en la Figura 76 con el ítem 1, aunque la situación se repite para todos los ítems del instrumento.

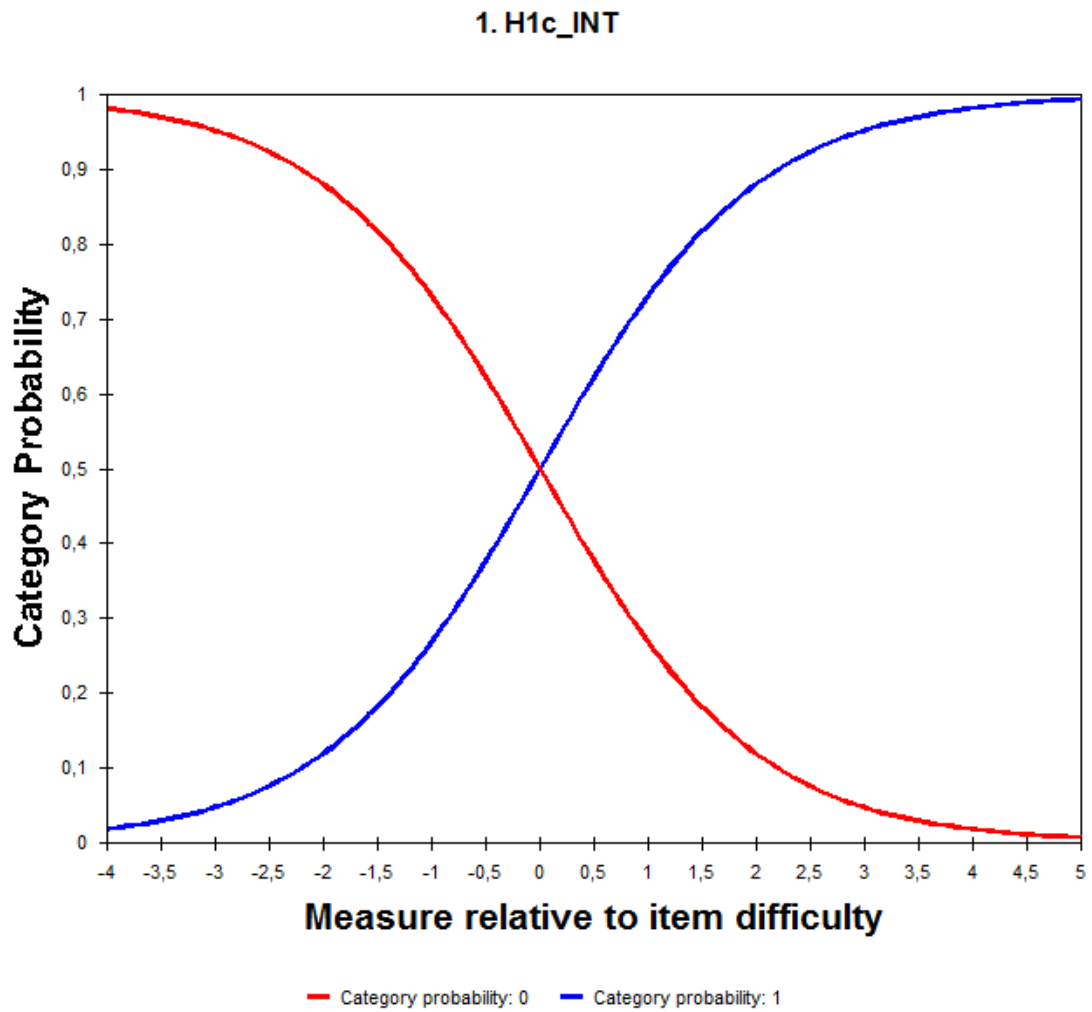
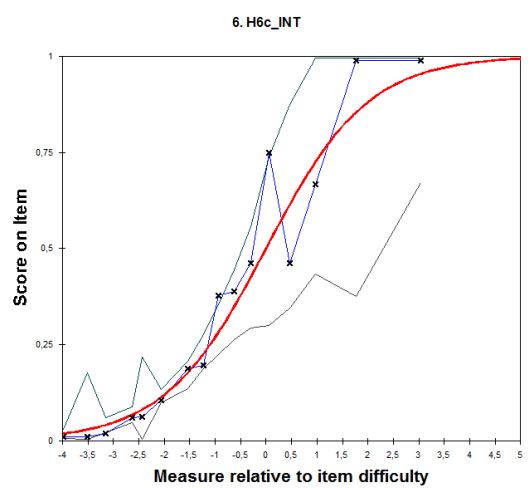
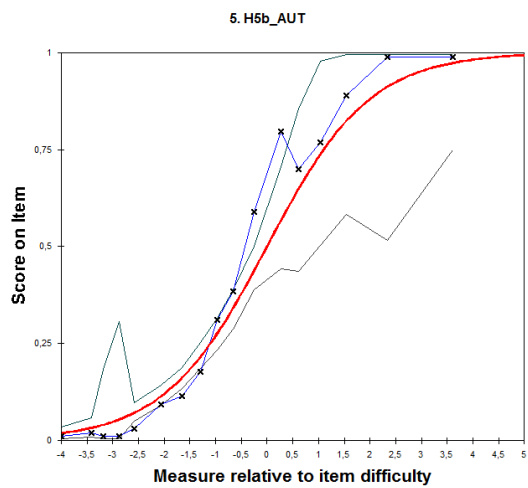
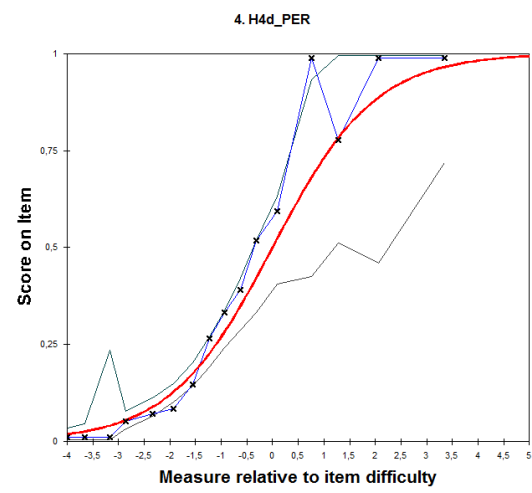
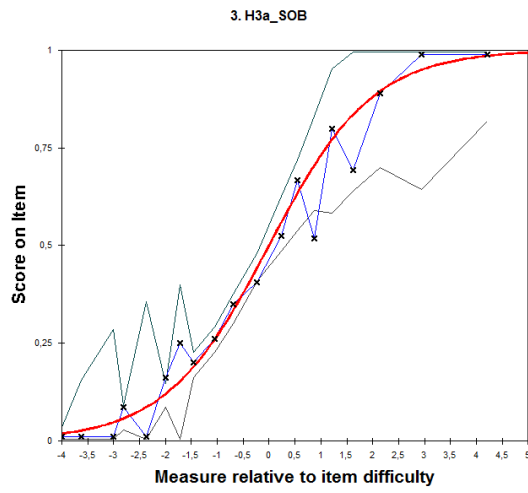
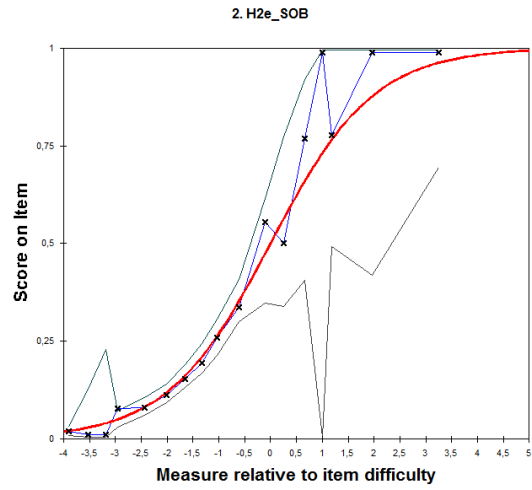
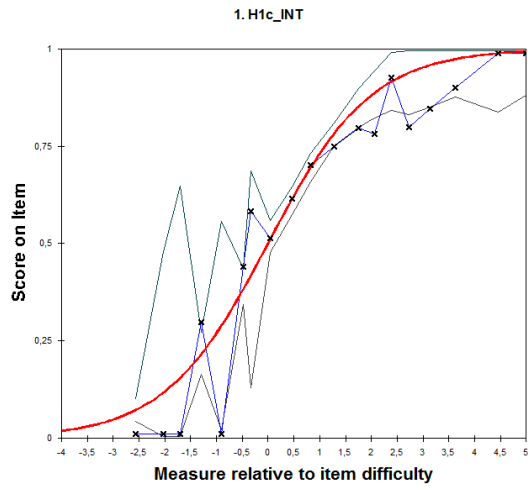
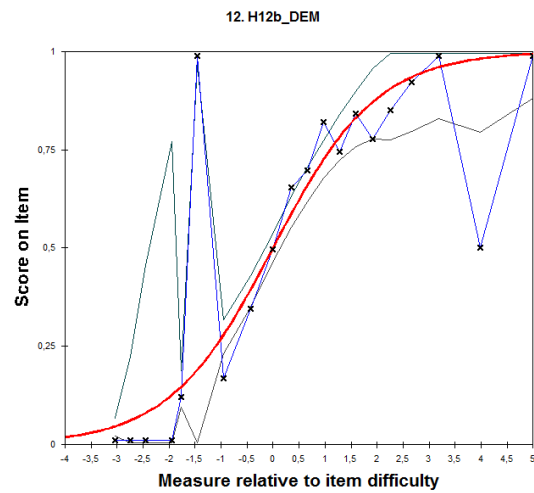
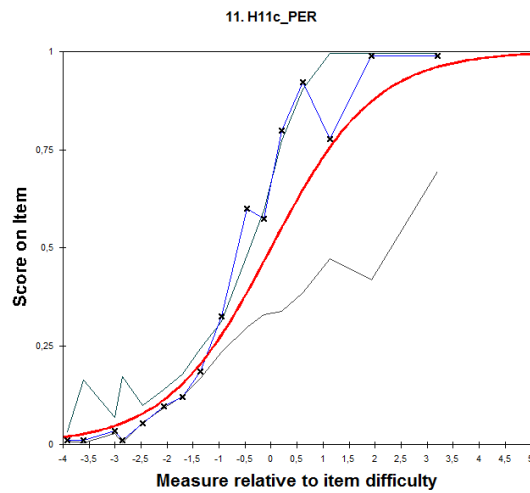
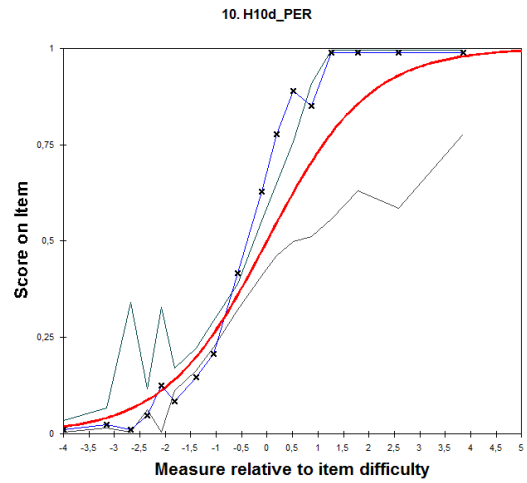
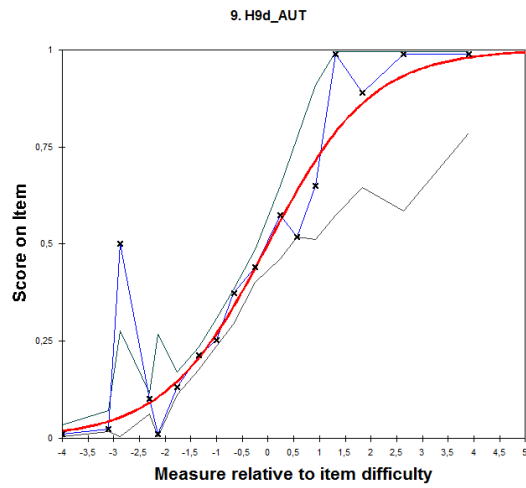
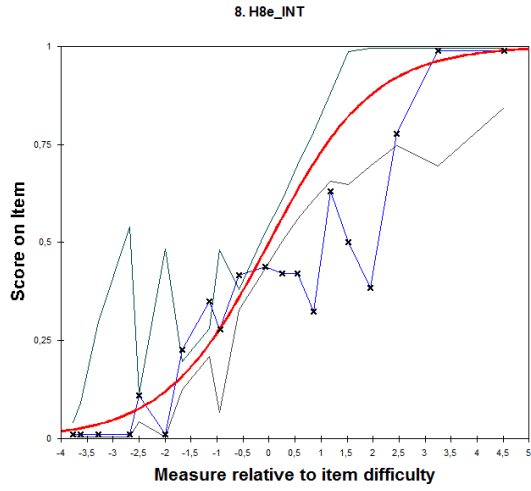
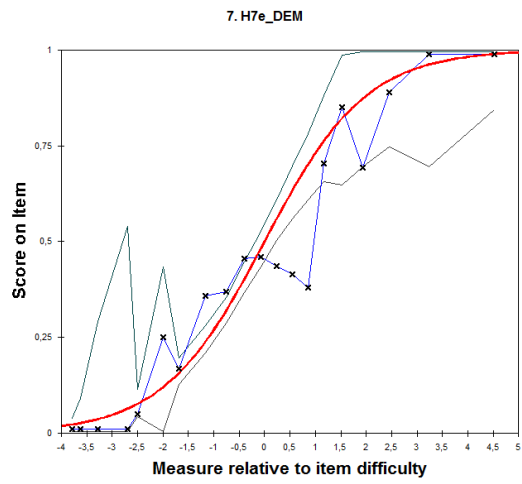


Figura 76: Probabilidad de las categorías de respuesta.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al ajuste real de respuestas a la distribución esperada según el modelo, podemos ver la Figura 77.





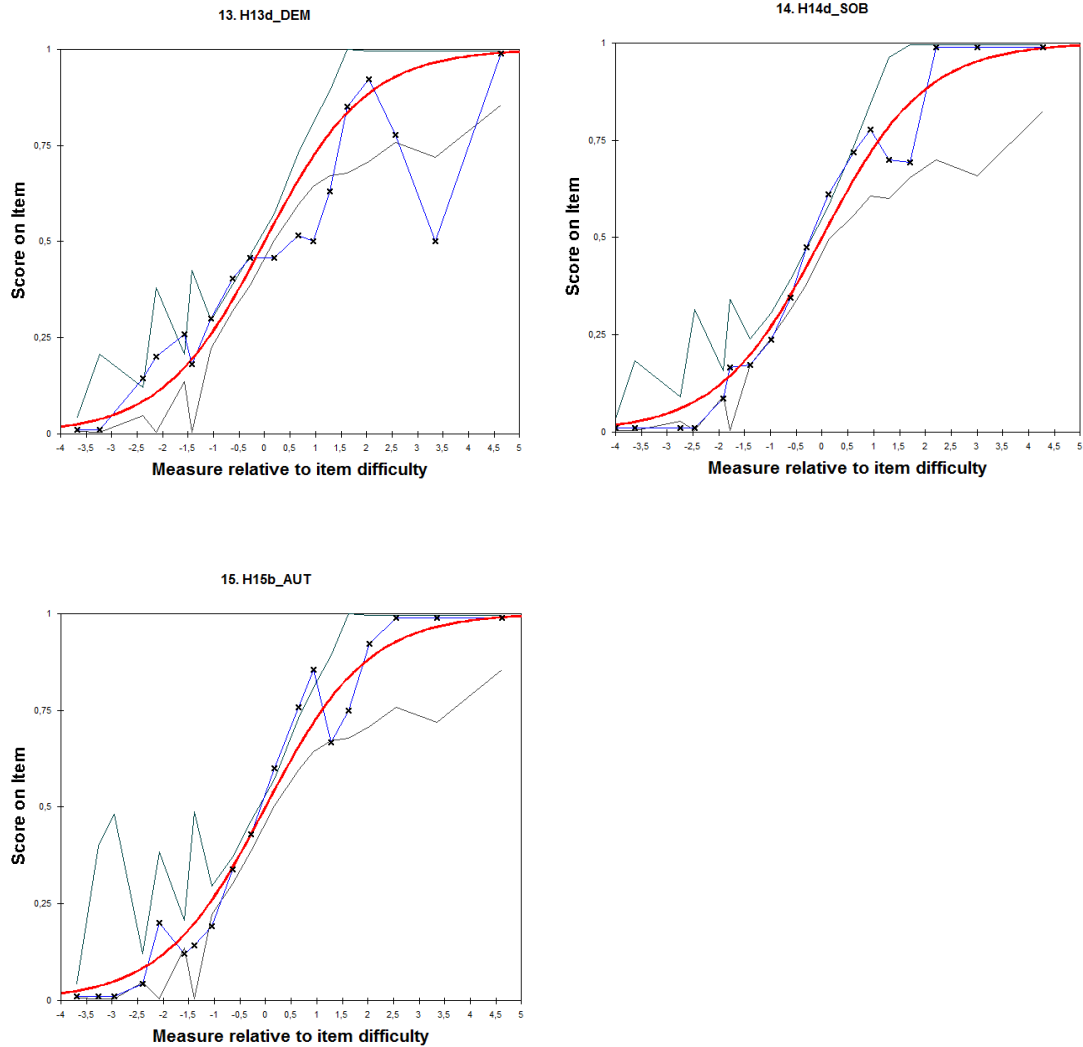


Figura 77: Ajuste al modelo.

Fuente: elaboración propia.

Se puede observar desde la Figura 77 que en algunos tramos las puntuaciones se ajustan a la distribución modelo, como ocurre en el tramo de 0,5 hasta 2 lógitos de habilidad para el ítem H1c_INT, o tramo -3 hasta 0 en el caso de H2e_SOB. Fuera del rango de ajuste correcto señalado, los ítems no presentan una situación productiva. Estas figuras, en los que se representa el ajuste real al modelo para todos los ítems de la escala, permiten observar cómo efectivamente trabaja la escala en este grupo de sujetos y permite anticipar como trabajará en aplicaciones futuras en situaciones donde se presenten las medidas de habilidad ajustadas a la dificultad de los ítems.

En cuanto al nivel de información que se recoge mediante la escala, podemos ver el gráfico representado en la Figura 78.

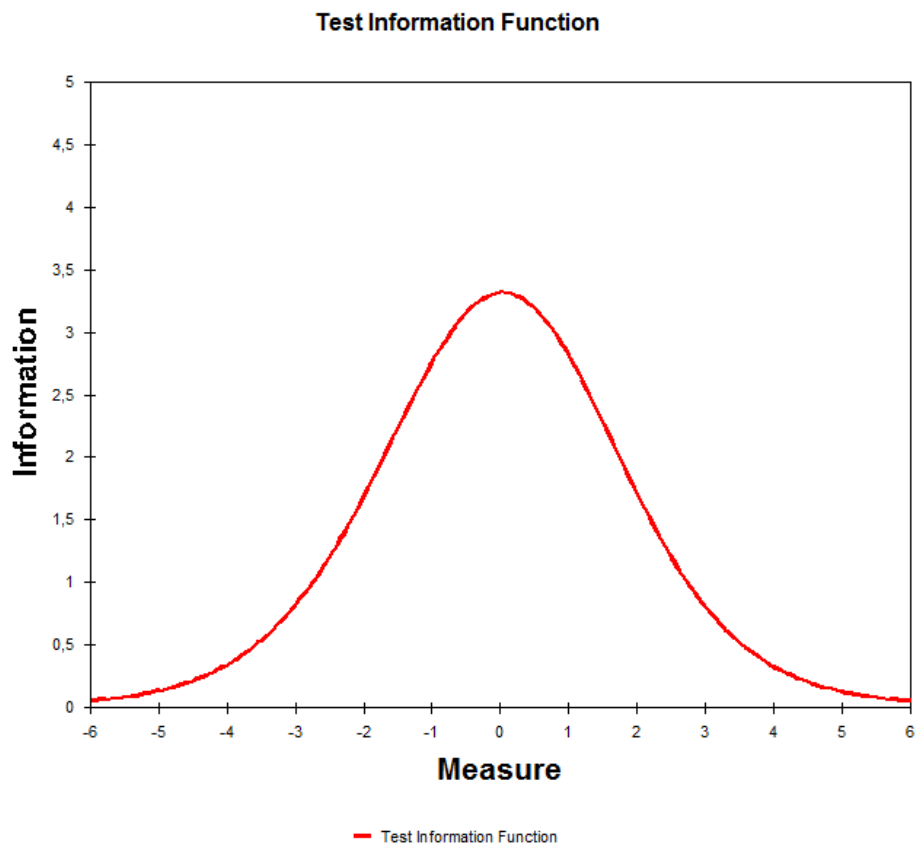


Figura 78: Información que recoge la escala.

Fuente: elaboración propia.

El nivel máximo de información que recoge la escala, formada por las 15 historias, corresponde al tramo de -1 hasta +1 lógitos Rasch.

En síntesis, y tal como se ha podido observar para las diversas escalas analizadas, se encuentran pequeños problemas de escalabilidad, que se relativizan al considerar el constructo socioafectivo o de actitud. Esto es coherente con el análisis de TCT para esta escala, que mostraba un ajuste correcto de los ítems (puesto que su eliminación no hacía subir el nivel de fiabilidad de la escala en ningún caso), pese a que las correlaciones son poco intensas e incluso en algunos casos negativas (lo cual se vincula con los patrones de EEF, que asocian EEF Democrático e Integral, frente a EEF Permisivo, Sobreprotector y Autoritario).

En algunos casos, se observan elementos fuera del rango productivo, y se advierten efectos no deseables (como por ejemplo, el efecto suelo), que recomiendan seguir profundizando en el funcionamiento de la escala, pero que no la cuestionan como instrumento útil.

Como señalamos anteriormente, el supuesto es que el locus de control que se da en los diversos EEF, la diversidad de situaciones en las que se analiza (tareas) y la posible baja competencia de las familias respondientes para analizar situaciones comportamentales, pueden estar a la base de este funcionamiento métrico de la escala. Pero estos aspectos nos llevan a dirigirnos hacia la necesidad de seguir en líneas de investigación futuras adentrándonos en el conocimiento del constructo o rasgo latente. No podemos afirmar con rotundidad conclusiones acerca de la adecuada o deficiente definición de la Escala, o si se debe a que la realidad que miden es realmente tan compleja que dificulta ajustarse a modelos de medida que, per se, tienen una coherencia interna. Es posible que la falta de coherencia se dé en la realidad, pero también lo es que sea una deficiente definición de nuestra Escala la que está impidiendo reflejar una realidad más coherente.

15.4 Cluster, análisis de conglomerados de k-medias.

En este apartado se presenta el estudio realizado basado en el análisis de conglomerados de K- medias. Como es conocido, este análisis se dirige a identificar agrupaciones de personas que comparten un perfil determinado en las variables que se considere (Jornet, 2008).

Este tipo de análisis, si bien se orienta hacia la identificación de una taxonomía, no siempre permite establecerla, dado que los datos pueden representar una realidad pero que no sea sistemática y por lo tanto no pueda asumirse como un modo de clasificación generalizable.

Por este motivo, en este caso se utiliza con carácter exploratorio. La finalidad es analizar si a partir de las respuestas que se han emitido en la escala de Historias relativa a lo que consideran adecuado (Pregunta 2), se puede identificar si existen perfiles claros en donde se manifieste el dominio de un EEF u otro.

A través de los análisis realizados hasta el momento, se ha podido observar que se dan circunstancias en las que los datos que pueden dificultar esta identificación con claridad. Factores como: el hecho de que existan personas que puedan haber respondido en más de una alternativa en alguna Historias pueden distorsionar el análisis; así mismo, como se ha señalado anteriormente parece ser que los EEF no son puros sino que pueden darse en combinación entre sí o bien dependiendo del responsable familiar que responda a la escala o de la situación que se plantee en la historia en las que las familias puedan responder de manera diferente o de forma circunstancial.

Identificar cuáles son los factores subyacentes que distorsionan o pueden distorsionar la identificación de EEF en estos momentos no es posible, pero sí una aproximación como la que se presenta en este apartado, ya que nos puede aportar evidencias suficientes para generalizar hipótesis que pudieran ser contrastadas en estudios posteriores; bien con aproximaciones cuantitativas o cualitativas.

En este sentido el estudio de conglomerados que se presenta incluye dos grandes apartados de resultados:

a- Con toda la muestra de respuestas emitidas en las escalas (Pregunta 2), es decir, incluyendo respuestas dobles en historias, u otras situaciones similares. Por lo tanto, habiendo marcado más de 15 respuestas en total en las Historias (Anexo 36).

b- Con una muestra depurada en la que solo se analizan las personas que se supone que han emitido tan solo una respuesta en cada historia (Pregunta 2). Es decir, han marcado 15 respuestas en el total de las Historias (Anexo 37).

En ambos casos se presenta el análisis realizado identificando diferentes soluciones de conglomeración, desde 2 hasta 10 grupos. Se insiste, en que no se pretende identificar cuál es la solución más adecuada, tal como podría identificares en otros estudios (por ejemplo, si lo más adecuado sería de 4 grupos, de 6 grupos...) sino que lo que se busca es poder apreciar las tendencias generales que se dan de identificación de grupos caracterizados en función de si eligen 1, 2 o varios EEF preferentemente. Los únicos criterios sobre los que nos basamos son:

1- Que se den diferencias significativas entre los centroides de los perfiles en todos los EEF, y poder identificar si existen grupos mayoritarios o residuales en cuanto a las características de los EEF que eligen. De ahí que la presentación de resultados se realizará de modo descriptivo comentando las características generales que se derivan de las nueve soluciones analizadas en cada uno de los apartados.

Como se recordará, en capítulos relativos al diseño del instrumento, se evidencia que era que muy posiblemente las personas respondieran con un alto grado de deseabilidad social, identificando como alternativa más adecuada aquella que socialmente puede ser más aceptada. Es por ello que se decide la distribución de Historias en dos escalas, fundamentándose en la siguiente hipótesis:

-Si una persona es capaz de analizar de manera realista el comportamiento que se describe acerca de otras personas en cada Historia, es decir, identifica la alternativa correcta en la parte de la escala- Pregunta 1, se supone que esta persona cuanto menos ha reflexionado lo suficiente sobre la educación en la vida cotidiana como para poder observar de forma certera cuál sería el comportamiento esperado en los otros o en otras personas. En consecuencia, si una persona es capaz de realizar este análisis, se supone que es porque tiene la formación o capacidad cognitiva afectiva suficiente para afrontar la realidad educativa de sus hijos en mayor grado que aquellas otras personas que no son capaces de realizar este análisis.

Probablemente este segundo tipo de personas, reaccionen como educador con mayor carga emocional que cognitiva que las personas del primer grupo, y por ello, los EEF que manifiestan pueden ser aquellos en los que predomina más las cargas socio afectivas (por ejemplo: Autoritario, Sobreprotector y Permisivo).

Basándonos pues en este supuesto, se incluye en este apartado un análisis complementario, que se trata de:

- Asignadas las personas a grupos y definidos estos en función del perfil de EEF (según respuestas obtenidas en Pregunta 2), analizar si existe relación con el nivel de acierto o identificación que se da en la escala (Pregunta 1).

Para facilitar este análisis, los respondientes en la Pregunta 1, que entendemos pueden haber dado una única respuesta por Historia, es decir los del apartado b de resultados (depurados) los hemos clasificado en tres grupos:

1. Nivel de identificación alto (aquellos que cuya puntuación en la Pregunta 1 de la escala el percentil es superior o igual a 75).
2. Nivel de identificación medio (aquellos que se sitúan entre el percentil 25-75).
3. Nivel de identificación bajo (aquellos que obtienen una puntuación igual o inferior al percentil 25).

De este modo, disponemos del grupo de estudio clasificado según dos variables:

- a- La pertenencia a conglomerado según respuesta escala 2- Pregunta 2.
- b- Clasificación según el nivel de aciertos en la escala 2- Pregunta 1.

A partir de aquí, analizamos mediante la prueba Ji Cuadrado (χ^2).

Se procede pues, a la exposición comentarios de los resultados obtenidos de forma ordenada y gráfica. Para cada solución de conglomerados (de 2 hasta 10 conglomerados) se presentan:

- 1- La tabla de conglomerados finales.
- 2- Número de casos en cada conglomerado.
- 3- Tabla resumen de ANOVA¹
- 4- Gráfico de perfiles.

Antes de realizar una descripción más detallada de las soluciones obtenidas, señalar únicamente que en todos los análisis realizados (tanto los depurados como no; a y b) el criterio de diferencia significativa entre perfiles (ANOVA) se cumple por bloque, por lo

¹ Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales.

tanto y con el fin de no ser reiterativos se hace constar en este momento y ya no se volverá a hacer referencia de ello en los sucesivos, no obstante sí que se adjuntan en cada caso las tablas. Como consecuencia, el análisis se centra en la descripción de las características de los grupos obtenidos (nº de casos y centroides de los perfiles).

En los gráficos aparece la nomenclatura series, que a lo largo del capítulo será utilizada por grupos ya que parece facilita la comprensión durante la lectura.

15.4.1 Solución de los grupos a: pertenencia a conglomerados según respuesta escala Historias- Pregunta 2.

En este apartado el número de casos total analizados es de 4.056, pertenecientes al grupo:

a- Con toda la muestra de respuestas emitidas en las escalas (Pregunta 2), es decir, incluyendo respuestas dobles en historias, u otras situaciones similares. Por lo tanto, habiendo marcado más de 15 respuestas en total en las Historias.

Se recuerda también que a lo largo de la redacción de los análisis cuando se hace referencia al número de respuestas, evidentemente siempre se refiere a las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los grupos (centroides).

Solución de los grupos a:

En los grupos obtenidos con el *conglomerado 2*, se observan las siguientes características (ver tablas 137, 138, 139 y figura 79):

a) En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que prácticamente el grupo 1 (95,56%) es muy homogéneo y por lo tanto el grupo 2 aparece en este caso como residual (siendo tan solo el 4,44%).

b) En cuanto a las características de los perfiles de cada uno:

El grupo 1, es un grupo que ha marcado 15 respuestas, de las cuales el mayor número de ellas se sitúan en el EEF Integral (7), no obstante la media de los que responden Permisivo es 0. Además, este grupo de padres seleccionados contestan alrededor de 6 veces al EEF Democrático, y tan solo una vez o similar

al EEF Autoritario o Sobreprotector. Por lo tanto, estaríamos ante un grupo que consideran que la mejor forma de actuar en estos casos es de desde un EEF Democrático e Integral y para nada son Permisivo.

En el grupo 2, se observa que han contestado un total 37 veces, con lo cual ya es de suponer que en algunas Historias pueden haber contestado más de dos veces o situaciones parecidas hasta llegar a esa totalidad de respuestas otorgadas.

Su puntuaciones máximas (10) se sitúan en los EEF Integral y en el Democrático, no obstante no descartan los demás estilos, ya que aunque han obtenido menores puntuaciones han sido marcados en 7 ocasiones los Autoritarios y Sobreprotectores y 5 en el Permisivo.

Por lo tanto, estamos ante dos grupos que se diferencian principalmente por el número de respuestas que han otorgado y tienen en común que ambos demuestran cierta tendencia a identificar a los padres de las Historias como Integrales y Permisivos.

Tabla 137
Centros de los conglomerados finales 2.

	Conglomerado	
	1	2
Preg 2-Total AUTORITARIO	1	7
Preg 2-Total INTEGRAL	7	10
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	1	7
Preg 2-Total PERMISIVO	0	5
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	6	10

Fuente: elaboración propia.

Tabla 138
Número de casos en cada conglomerado 2.

Conglomerado	1	3.876,000
	2	180,000
Válidos		4.056,000
Perdidos		47,000

Fuente: elaboración propia.

Tabla 139
ANOVA Conglomerado 2.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Preg 2-Total AUTORITARIO	6.623,696	1	1,141	4.054	5.807,169	0,000
Preg 2-Total INTEGRAL	1.297,002	1	5,860	4.054	221,314	0,000
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	5.194,412	1	1,423	4.054	3.649,108	0,000
Preg 2-Total PERMISIVO	3.196,115	1	1,115	4.054	2.865,368	0,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	2.532,225	1	4,785	4.054	529,248	0,000

Fuente: elaboración propia.

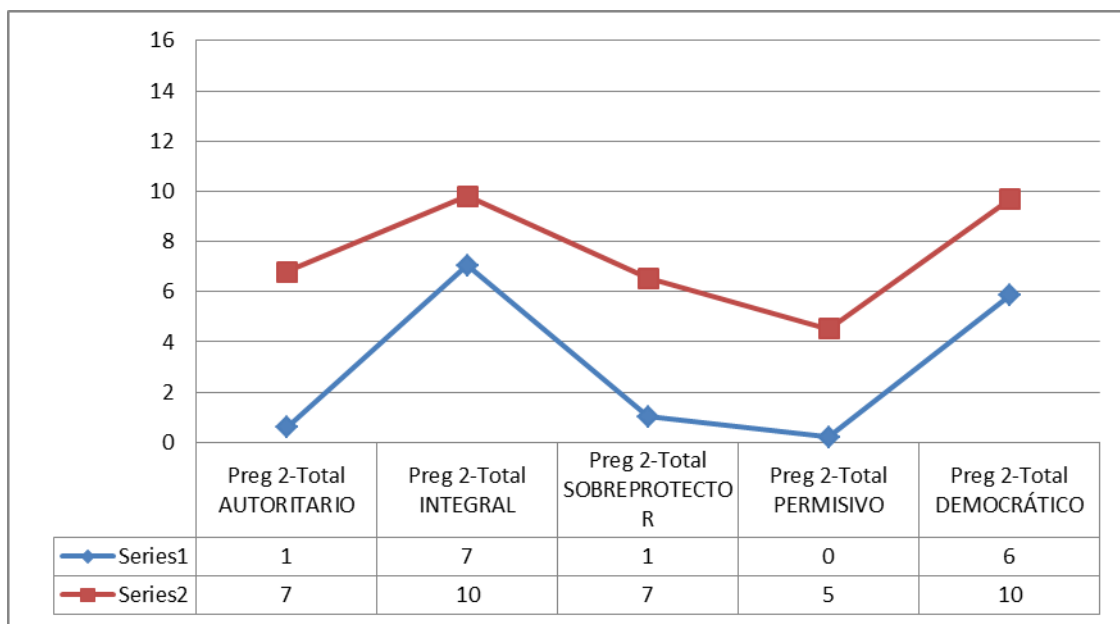


Figura 79 Conglomerados 2 y EEF.

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el **conglomerado 3**, se observan las siguientes características (ver tablas 140, 141, 142 y figura 80):

- a) En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que prácticamente el grupo 3 (95%) es muy homogéneo y que los grupos 1 y 2 aparecen en este caso como residuales (grupo 1- 1,7% y grupo 2- 3,1%).
- b) En cuanto a las características de los perfiles de cada uno, se procede a comentar según el orden de casos.

En el grupo 3, llama la atención que en sus medias hay tres opciones que no contemplan, siendo los EEF Autoritario, Sobreprotector y Permisivo. En cambio de un total de 22 respuestas que supuestamente ha otorgado la mayoría, 12 son asignadas la EEF Democrático y 10 al EEF Integral.

En el grupo 2, formado por un total de 126 casos, han marcado casi la totalidad de las respuestas en todas las Historias, pudiendo alguno de ellos haber sido la totalidad (ya que tenemos en cuenta los datos de los centroides). Por lo tanto, este grupo, se supone no se tendrá en cuenta en el posterior análisis porque no entraría dentro del criterio de haber contestado en 15 ocasiones.

En el grupo 1, se observa que se decantan principalmente por un EEF Permisivo (14) y Autoritario (11). No tienen en consideración el EEF Democrático, y en pocas ocasiones lo hacen con el EEF Integral (3) y Sobreprotector (4).

Si observamos el número de respuestas de los tres grupos, el grupo de mayor número de casos agrupados (nº 3) es el que han respondido alrededor de 22 veces, el nº 1 en 32 ocasiones y en el grupo 2 un total de 73 respuestas.

La única posible aproximación en esta ocasión es que los tres han tenido en cuenta al EEF Integral aunque en porcentajes diferentes.

Tabla 140:
Centros iniciales de los conglomerados 3.

	Conglomerado		
	1	2	3
Preg 2-Total AUTORITARIO	11	14	0
Preg 2-Total INTEGRAL	3	15	10
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	4	14	0
Preg 2-Total PERMISIVO	14	15	0
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	0	15	12

Fuente: elaboración propia.

Tabla 141
Número de casos en cada conglomerado 3.

			%
Conglomerado	1	70,000	1,7
	2	126,000	3,1
	3	3.860,000	9,5
Válidos		4.056,000	
Perdidos		47,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 142
ANOVA Conglomerado 3.

	Media cuadrática	Conglomerado		Error		F	Sig.
		gl	Media cuadrática	gl	Media cuadrática		
Preg 2-Total AUTORITARIO	3.437,433	2	1,079	4.053	3.186,005	0,000	
Preg 2-Total INTEGRAL	1.272,018	2	5,554	4.053	229,018	0,000	
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	2.758,113	2	1,344	4.053	2.051,519	0,000	
Preg 2-Total PERMISIVO	2.503,263	2	0,669	4.053	3.741,685	0,000	
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	1.927,162	2	4,460	4.053	432,143	0,000	

Fuente: elaboración propia.

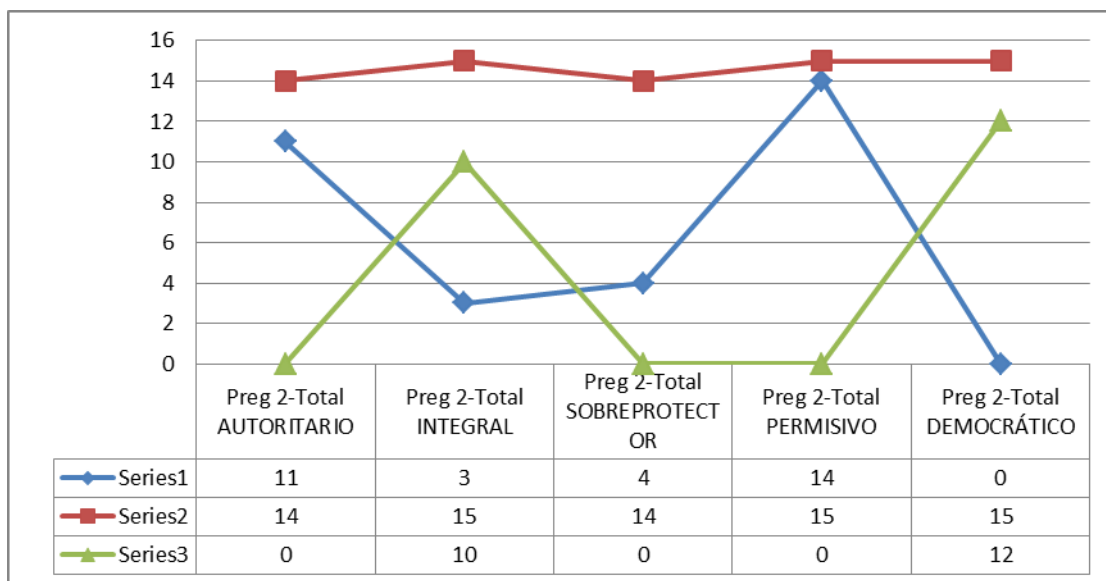


Figura 80 Conglomerado 3 pregunta 2 EEF.

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el **conglomerado 4**, se observan las siguientes características (ver tablas 143, 144,145 y figura 81):

a) En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que prácticamente el grupo 3 (95%) es muy homogéneo y que los grupos 1 ,2 y 4 aparecen en este caso como residuales (grupo 1- 0,59%, grupo 2- 3,13 y grupo 4- 1,47%).

b) En cuanto a las características de los perfiles de cada uno, se procede a comentar según el orden de casos.

El grupo 3, es un grupo que han contestado aproximadamente 15 respuestas. De ellas, los padres se sitúan principalmente en el EEF Integral (7) y Democrático (6), no consideran al EEF Permisivo (0) y apenas el EEF Autoritario (1). Este grupo tiene las mismas características que el con el grupo 1 obtenido en el conglomerado 2. Tan solo hay una diferencia de 31 casos.

El grupo 1, sitúa sus respuestas de media entre un rango de 9 y 12, considerando todos los EEF como posibles.

El grupo 2, considera más adecuado los EEF Integrales y Democráticos con unas puntuaciones de 11 respuestas cada uno de un total de 46. En cambio, los EEF Democrático y Sobreprotector tan solo los contemplan en 4 ocasiones y en 1 el EEF Permisivo.

El grupo 4, da un total de 42 respuestas, de las cuales las puntuaciones altas son para los EEF Autoritario, Sobreprotector y Permisivo (8) y el resto situándose en 5, en el EEF Integral y Democrático. Parece ser que unos padres con esta tendencia de EEF serán quizá un poco incongruentes.

Tabla 143
Centros iniciales de los conglomerados 4 y pregunta 2.

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Preg 2-Total AUTORITARIO	14	5	0	7
Preg 2-Total INTEGRAL	15	14	0	1
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	14	4	0	10
Preg 2-Total PERMISIVO	15	0	0	15
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	15	14	0	2

Fuente: elaboración propia.

Tabla 144
Número de casos en cada conglomerado 4.

			%
Conglomerado	1	24,000	0,59
	2	127,000	3,13
	3	3.845,000	94,79
	4	60,000	1,47
Válidos		4.056,000	
Perdidos		47,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 145
ANOVA Conglomerado 4.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Preg 2-Total AUTORITARIO	2.358,327	3	1,030	4.052	2.290,090	0,000
Preg 2-Total INTEGRAL	1.054,675	3	5,403	4.052	195,217	0,000
Preg 2-Total SOBREPTECTO R	1.889,636	3	1,307	4.052	1.445,697	0,000
Preg 2-Total PERMISIVO	1.687,047	3	0,656	4.052	2.572,867	0,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	1.499,468	3	4,302	4.052	348,576	0,000

Fuente: elaboración propia.

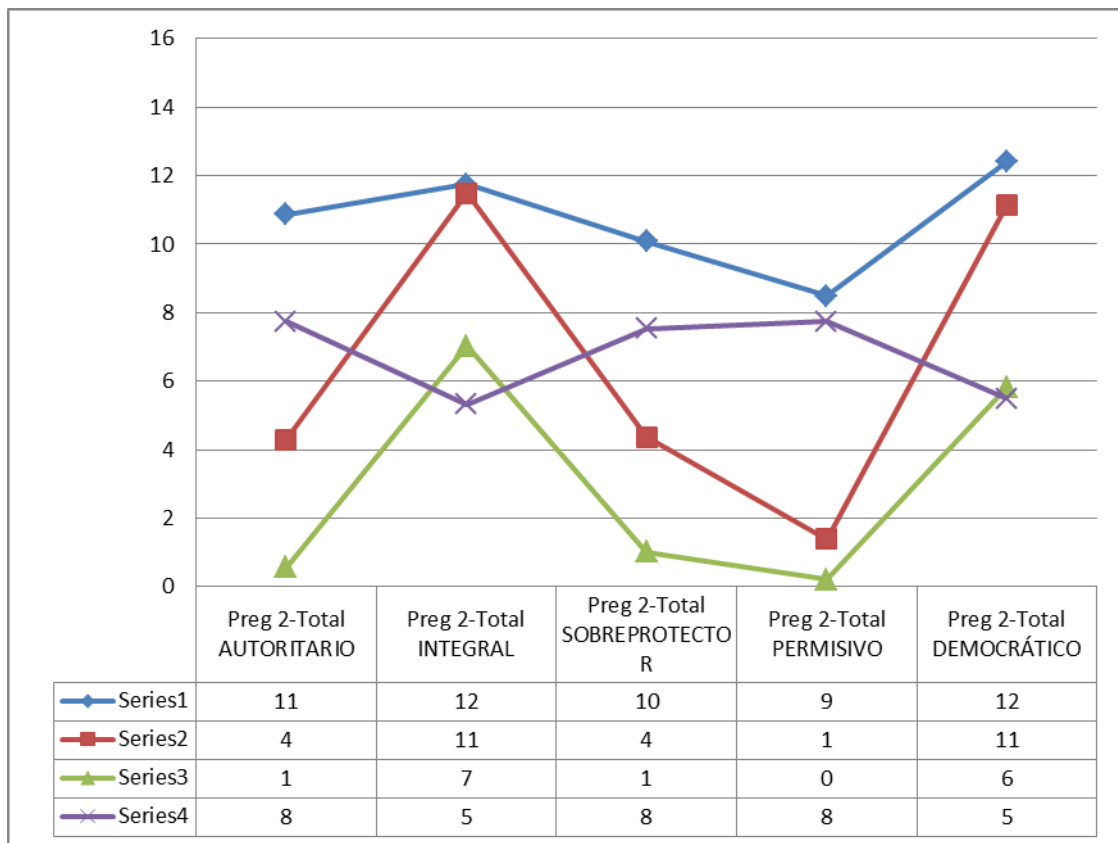


Figura 81 Conglomerado 4 pregunta 2 EEF.

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el **conglomerado 5**, se observan las siguientes características (ver tablas 146, 147,148 y figura 82):

a) En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que prácticamente los grupos 1 (48,24%) y 5 (46,79%) son grupos muy homogéneos y que los grupos 2 (1,42%), 3 (3,05%) y 4 (0,46) aparecen como residuales.

b) En cuanto a las características de los perfiles de cada uno, se procede a comentar según el orden de casos.

En el grupo 1 que se obtienen un total aproximado de 14 respuestas, los padres se sitúan preferentemente en el EEF Democrático (7), seguido del Integral (5), y en contraposición no identifican el EEF Permisivo y en menor medida lo hacen con el EEF Autoritario y Sobreprotector (1).

En el grupo 5, son padres que dan 15 respuestas. Principalmente consideran el EEF Integral como el más importante (9) y el EEF Democrático (5). Tan solo en una ocasión tienen en cuenta al EEF Sobreprotector y descartan los restantes.

El grupo 2, aunque representa un grupo reducido destaca por su uniformidad en la respuesta que oscila entre 5 y 8 en todos los EEF.

En el grupo 3, llama la atención que los padres contestan en casi todas las Historias, es decir al menos en 11-12, que el EEF adecuado es el EEF Integral y Democrático. En 5 ocasiones contemplan los EEF Autoritario y Sobreprotector, y tan solo en 2 lo hacen con el EEF Permisivo.

En el grupo 4, el número de respuestas también oscilan entre 9 y 12 en todos los EEF.

Se observa que los grupos que tienen mayor número de casos (1 y 5) tienen en común que el número de respuestas está entre 15 y 14.

Tabla 146
Centros iniciales de los conglomerados 5.

	Conglomerado				
	1	2	3	4	5
Preg 2-Total AUTORITARIO	2	11	5	14	0
Preg 2-Total INTEGRAL	0	3	15	14	14
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	0	4	9	15	0
Preg 2-Total PERMISIVO	1	14	0	15	0
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	12	0	14	15	1

Fuente: elaboración propia.

Tabla 147
Número de casos en cada conglomerado 5.

Número de casos en cada conglomerado,,		%
Conglomerado	1	1.957,000 48,24
	2	58,000 1,42
	3	124,000 3,05
	4	19,000 0,46
	5	1.898,000 46,79
Válidos	4.056,000	
Perdidos	47,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 148:
ANOVA Conglomerado 5.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Preg 2-Total AUTORITARIO	1.823,965	4	0,976	4.051	1.869,725	0,000
Preg 2-Total INTEGRAL	3.773,796	4	2,459	4.051	1.534,890	0,000
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	1.452,132	4	1,273	4.051	1.140,776	0,000
Preg 2-Total PERMISIVO	1.284,347	4	0,637	4.051	2.016,094	0,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	1.665,544	4	3,769	4.051	441,950	0,000

Fuente: elaboración propia.

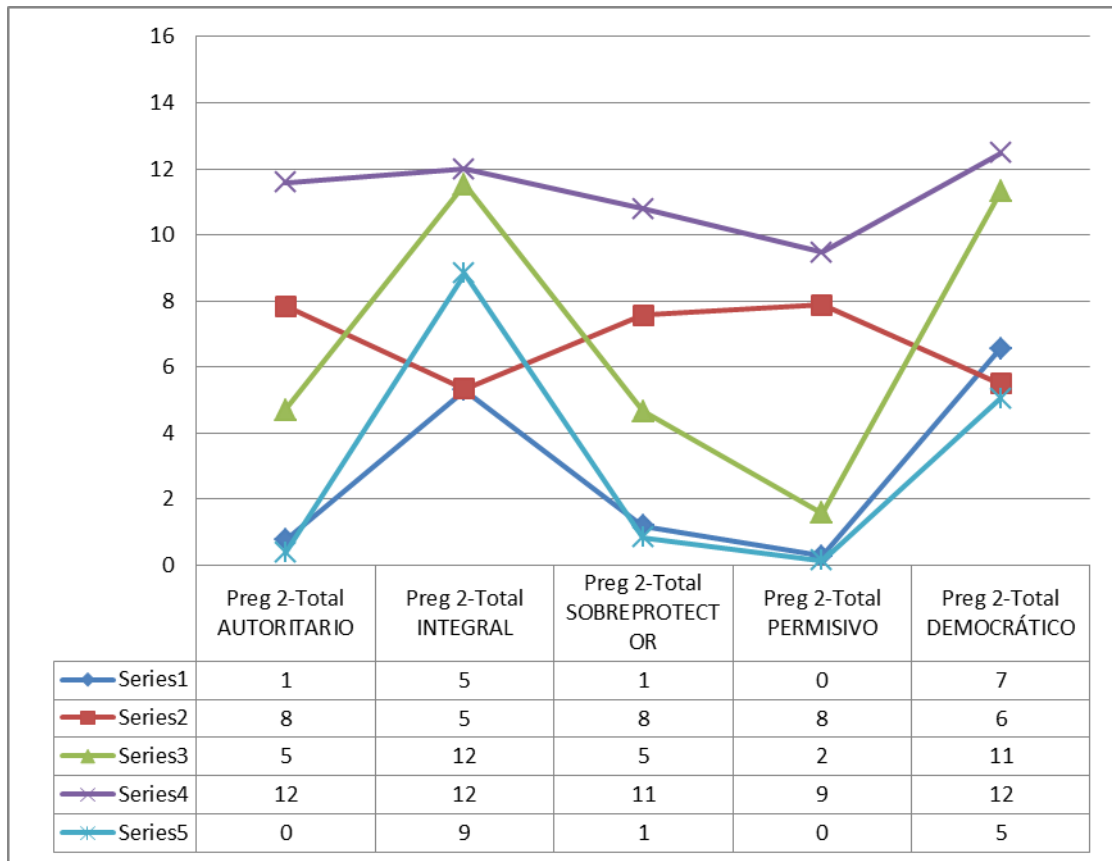


Figura 82 Conglomerado 5 pregunta 2 EEf.

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el **conglomerado 6**, se observan las siguientes características (ver tablas 149, 150,151 y figura 83):

a) En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que prácticamente los grupos 1 (48,24%) y 4 (46,79%) son grupos muy homogéneos y que los grupos 2 (0,44%), 3 (2,66%) y 5 (0,41%) y 6 (1,42%) aparecen como residuales.

b) En cuanto a las características de los perfiles de cada uno, se procede a comentar según el orden de casos.

En el grupo 1, encontramos que no se identifican con el EEf Permisivo, pero sí lo hacen con el EEf Democrático e Integral. Apenas sitúan como adecuado el EEf Autoritario y Sobreprotector.

En el grupo 4, llama la atención que del total de 15 respuestas, no se identifican con dos EEF principalmente, siendo el Autoritario y el Permisivo. En cambio el EEF que consideran el más adecuado es el Integral (9) y el Democrático (5).

En el grupo 5 y el grupo 6, se consideran con unas puntuaciones de respuesta bastante altos y poco diferenciales entre sí, todos los EEF.

Tabla 149
Centros iniciales de los conglomerados 6.

	Conglomerado					
	1	2	3	4	5	6
Preg 2-Total AUTORITARIO	2	11	4	0	14	12
Preg 2-Total INTEGRAL	0	3	15	14	15	8
Preg 2-Total SOBREPROTECTOR	0	4	7	0	14	13
Preg 2-Total PERMISIVO	1	14	1	0	15	5
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	12	0	13	1	15	10

Fuente: elaboración propia.

Tabla 150
Número de casos en cada conglomerado 6.

	1	1.957,000	48,24
	2	18,000	0,44
	3	108,000	2,66
Conglomerado	4	1.898,000	46,79
	5	17,000	0,41
	6	58,000	1,42
Válidos		4.056,000	
Perdidos		47,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 151:
ANOVA Conglomerado 6.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Preg 2-Total AUTORITARIO	1.478,070	5	0,952	4.050	1.551,882	0,000
Preg 2-Total INTEGRAL	3.044,215	5	2,428	4.050	1.253,693	0,000
Preg 2-Total SOBREPTECTO R	1.203,663	5	1,221	4.050	985,440	0,000
Preg 2-Total PERMISIVO	1.109,642	5	0,536	4.050	2.071,128	0,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	1.355,357	5	3,741	4.050	362,273	0,000

Fuente: elaboración propia.

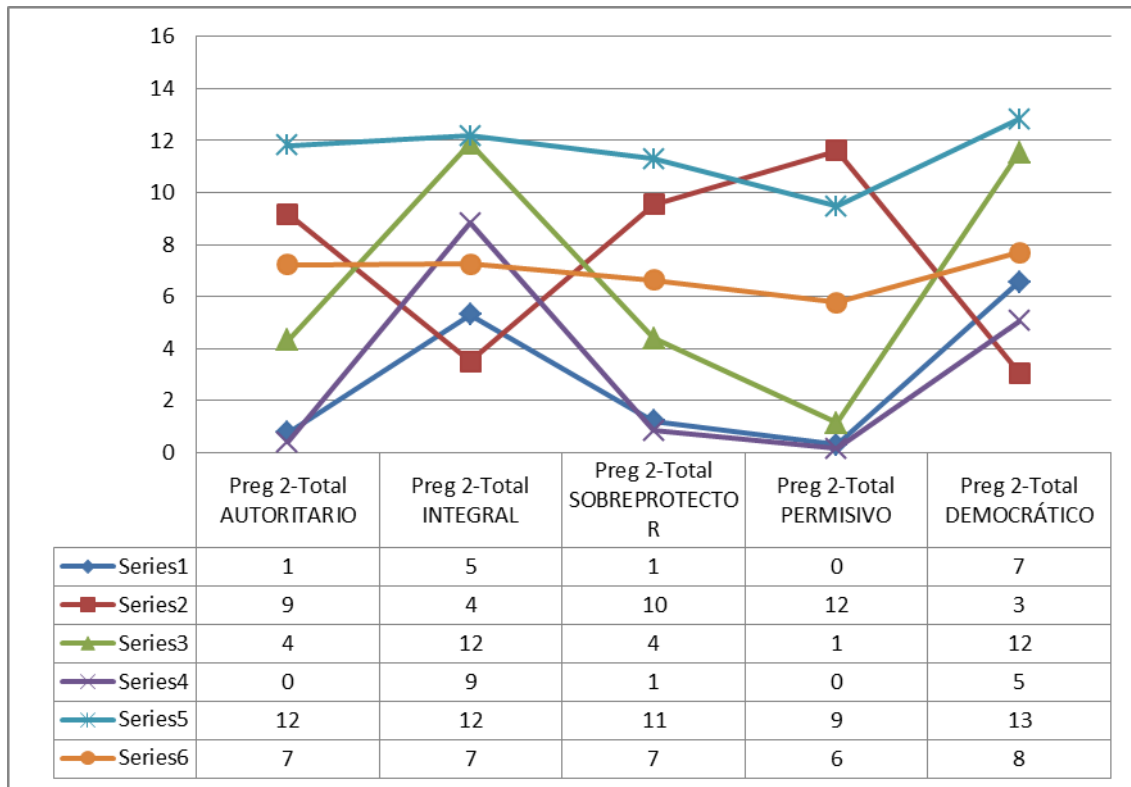


Figura 83 Conglomerado 6 pregunta 2 y EEF.

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el **conglomerado 7**, se observan las siguientes características (ver tablas 152, 153, 154 y figura 84):

a) En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que prácticamente los grupos 3 (11,98%)5 (33,9%) y 7 (49,3%) y son más homogéneo y que

los grupos 1 (2,53%), 2 (0,41%), 4 (1,42%) y 6 (0,44%) se pueden considerar grupos residuales.

b) En cuanto a las características de los perfiles de cada uno, se procede a comentar según el orden de casos.

En el grupo 7, llama la atención el posicionamiento claro de los padres respecto al EEF Integral, otorgándoles a este EEF un total de 14 de las 15 respuestas marcadas. La opción restante la identifican con el EEF Democrático. No contemplan los EEF Sobreprotector, Permisivo ni Autoritario.

En el grupo 5, tan solo se consideran un total de 14 respuestas, de las en su mayoría se sitúan en el EEF Democrático (12) y el resto entre el EEF Autoritario (2) y Permisivo (1). No contemplan como adecuados los EEF Integral y el Sobreprotector.

En el grupo 3, los padres tan solo contestan en 2 ocasiones y lo hacen en refiriéndose al EEF Sobreprotector.

En el grupo 1, de un total de 37 respuestas, se observa que identifican como adecuados los EEF Democrático e Integral (14 en cada una), y en menor medida los EEF Autoritario (5) y el Sobreprotector (4). En cambio, este grupo de padres tampoco identifican el EEF Permisivo como el adecuado.

En el grupo 2, los padres contestan a cada EEF con el máximo o casi el máximo número de respuestas, por lo tanto se puede suponer o que todo les parece correcto o que han contestado sin pensar ni leer los ítems.

En el grupo 4, de un total de 49 respuestas, se sitúan principalmente en los EEF Autoritarios (14) y en Sobreprotectores (13); aspecto que llama la atención ya que se podría considerar que ambos son contradictorios entre sí. El resto de respuesta se reparte entre los EEF restantes.

En el grupo 6, de las 32 respuestas, ninguno da importancia al EEF Democrático, considerando más adecuados los EEF Permisivos (11) y el Autoritario (14), siendo ambos contradictorios.

Tabla 152
Centros iniciales de los conglomerados 7.

	Conglomerado						
	1	2	3	4	5	6	7
Preg 2-Total AUTORITARIO	5	14	0	14	2	11	0
Preg 2-Total INTEGRAL	14	15	0	8	0	3	14
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	4	14	2	13	0	4	0
Preg 2-Total PERMISIVO	0	15	0	5	1	14	0
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	14	15	0	9	12	0	1

Fuente: elaboración propia.

Tabla 153
Número de casos en cada conglomerado 7.

Número de casos en cada conglomerado		%	
	1	103,000	2,53
	2	17,000	0,41
	3	486,000	11,98
Conglomerado	4	58,000	1,42
	5	1.374,000	33,90
	6	18,000	0,44
	7	2.000,000	49,3
Válidos		4.056,000	
Perdidos		47,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 154
ANOVA Conglomerado 7.

	Conglomerado Media cuadrática	gl	Error Media cuadrática	gl	F	Sig.
Preg 2-Total AUTORITARIO	1.297,502	6	0,855	4.049	1.517,193	0,000
Preg 2-Total INTEGRAL	2.709,975	6	2,172	4.049	1.247,544	0,000
Preg 2-Total SOBREPROTECTOR	1.040,678	6	1,166	4.049	892,524	0,000
Preg 2-Total PERMISIVO	947,706	6	0,502	4.049	1.888,577	0,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	2.322,690	6	1,974	4.049	1.176,641	0,000

Fuente: elaboración propia.

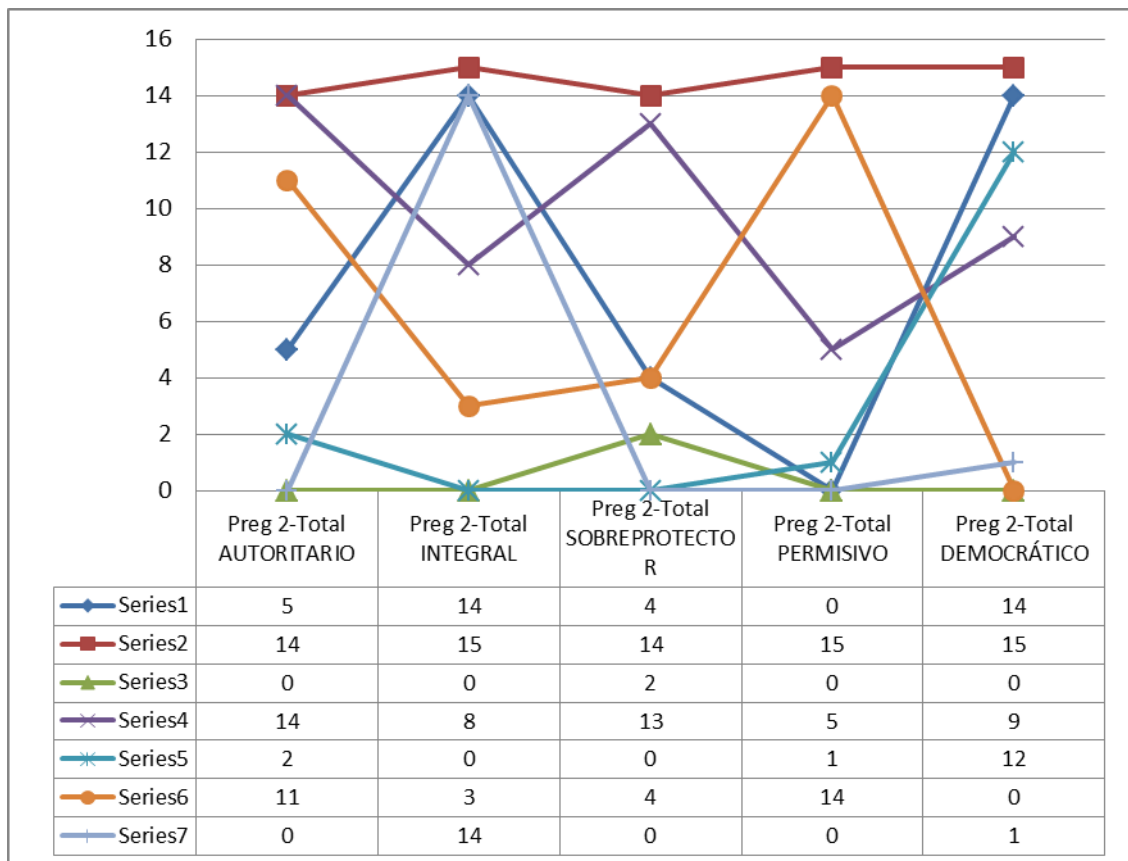


Figura 84 Conglomerado 7 pregunta 2 y EEF.

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el **conglomerado 8**, se observan las siguientes características (ver tablas 155, 156, 157 y figura 85):

a) En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que prácticamente los grupos 2 (48,62%), 7 (35,38 %) y 3 (9,2%) son más homogéneo y que los grupos 1 (1,38%), 4 (0,42%), 5 (0,42%), 6 (2,86%) y 8 (1,9%) se pueden considerar grupos residuales.

b) En cuanto a las características de los perfiles de cada uno, se procede a comentar según el orden de casos.

En el grupo 2, se repite el patrón de 16 respuestas repartidas mayoritariamente en los EEF Integral (9) y Democrático (5). No se contemplan los EEF Autoritario ni Permisivos (0) y tan solo el Sobreprotector obtiene en una ocasión la respuesta.

En el grupo 7, se observa que los centroides con mayor número de respuesta se sitúan también en los EEF Integral y Democrático (6-8) , se excluye al EEF Permisivo y tan solo se consideran los EEF Autoritario y el Sobreprotector 1 vez del total de 16 respuestas.

En el grupo 3, aparece un patrón de grupo que no ha superado el total de 10 respuestas en total, por lo tanto se puede suponer que no ha realizado el escala en su totalidad.

En el grupo 1, las respuestas otorgadas a todos los EEF son 7 y tan solo en el EEF Permisivo son 6.

En el grupo 4, las respuestas otorgadas a todos los EEF oscilan entre 9 y 13.

En el grupo 5, de un total de 37 respuestas, las puntuaciones más altas se distribuyen entre los EEF Permisivo (12), Sobreprotector (11) y Autoritario (9), y en el resto son puntuaciones que tiene 3 respuestas de media (EEF Integral y Permisivo).

Es la primera ocasión en la que aparece un grupo tan identificado en el que predomine este tipo de EEF.

En el grupo 6, se identifican los patrones de mayor influencia en los EEF Integral y Democrático y se excluye el Permisivo y tan solo se consideran los Autoritarios y

Sobreprotectores. Este grupo, semejo al grupo más homogéneo del conglomerado, dista por el número de respuestas, sienten en este caso de 22.

Tabla 155
Centros iniciales de los conglomerados 8.

	Conglomerado							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Preg 2-Total AUTORITARIO	7	1	0	14	14	2	2	8
Preg 2-Total INTEGRAL	6	12	0	14	3	14	0	13
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	6	0	2	15	11	2	0	10
Preg 2-Total PERMISIVO	6	1	0	15	14	0	1	6
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	5	1	0	15	2	12	12	14

Fuente: elaboración propia.

Tabla 156
Número de casos en cada conglomerado 8.

	1	56,000	1,38
	2	1.972,000	48,62
	3	366,000	9,02
Conglomerado	4	17,000	0,42
	5	17,000	0,42
	6	116,000	2,86
	7	1.435,000	35,38
	8	77,000	1,90
Válidos		4.056,000	
Perdidos		47,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 157
ANOVA Conglomerado 8.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Preg 2-Total AUTORITARIO	1.116,955	7	0,847	4.048	1.318,573	0,000
Preg 2-Total INTEGRAL	2.472,398	7	1,914	4.048	1.291,641	0,000
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	895,197	7	1,161	4.048	771,210	0,000
Preg 2-Total PERMISIVO	810,329	7	0,505	4.048	1.603,418	0,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	2.014,274	7	1,934	4.048	1.041,490	0,000

Fuente: elaboración propia.

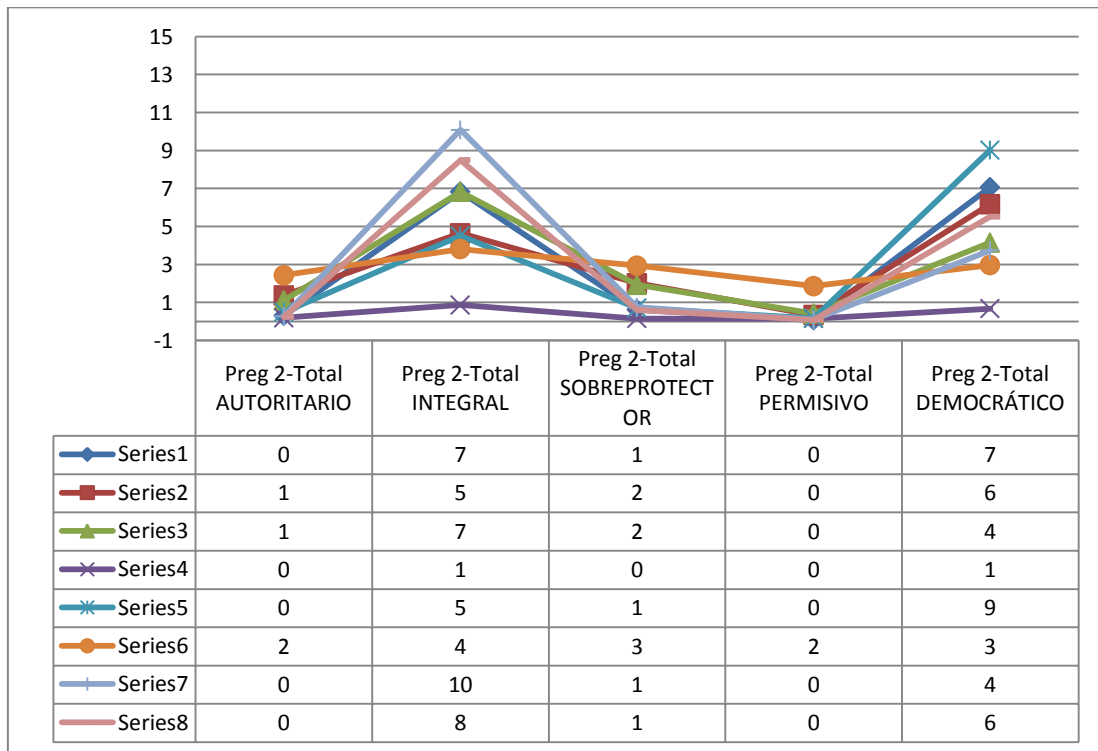


Figura 85: Conglomerado 8 Pregunta 2 y EEF.

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el **conglomerado 9**, se observan las siguientes características (ver tablas 158, 159, 160 y figura 86):

a) En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que prácticamente los grupos 3 (50,3%), 7 (37, 74%) y 8 (6,8%) son más homogéneo y que los grupos 1 (2,4%), 2 (0,91%), 4 (0,19%), 5 (80,61%), 6 (0,88%) y 9 (0,34%) se pueden considerar grupos residuales.

b) En cuanto a las características de los perfiles de cada uno, se procede a comentar según el orden de casos.

En el grupo 3, de un total de 16 respuestas, 9 se sitúan en el EEF Integral, 5 en el Democrático y tan solo 1 en el Sobreprotector, no considerando los EEF Autoritario y Permisivo.

En el grupo 7, se da una circunstancia parecida, de las 15 respuestas, las de mayor puntuación se sitúan en los EEF Democrático (7) e Integral (6) y el resto apenas identifica el Autoritario y Sobreprotector (1) y no considera el Permisivo.

En el grupo 8, el número de respuesta otorgadas totales según las medias es de 8, por lo tanto se puede considerar que no han contestado correctamente al escala o que no han encontrado entre las 5 alternativas ninguna que consideren adecuada.

En el grupo 1, con un total de 36 respuestas en total se vuelve a identificar como más adecuados los EEF Integral y Democrático.

En el grupo 2, se manifiesta el mismo patrón que el grupo 1 pero en esta ocasión con un total de 31 respuestas.

En el grupo 4, se obtienen en todos los EEF puntuaciones que oscilan entre 12 y 14 respuestas en cada uno.

En el grupo 5, se manifiesta el mismo patrón que en el grupo 4, pero las puntuaciones en el número de respuestas oscilan entre 7 y 10.

Lo mismo vuelve a suceder en el grupo 6, pero en esta ocasión oscila el número de respuestas entre el 6 y el 7.

En el grupo 9, de un total de 39 respuestas, se observa que las puntuaciones más altas se les otorga a los EEF Permisivo (13), Autoritario (10) y Sobreprotector (10) y tan solo reciben 3 respuesta el Integral y el Democrático.

Tabla 158
Centros iniciales de los conglomerados 9.

	Conglomerado								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Preg 2-Total AUTORITARIO	5	5	0	14	14	8	2	0	14
Preg 2-Total INTEGRAL	15	9	12	15	8	7	0	0	3
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	9	3	0	14	13	8	0	0	11
Preg 2-Total PERMISIVO	0	8	0	15	5	5	1	0	14
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	14	10	3	15	9	1	12	0	2

Fuente: elaboración propia.

Tabla 159
Número de casos en cada conglomerado 9.

Número de casos en cada conglomerado		%	
	1	87,000	2,14
	2	37,000	0,91
	3	2.041,000	50,3
	4	8,000	0,19
Conglomerado	5	25,000	0,61
	6	36,000	0,88
	7	1.531,000	37,74
	8	277,000	6,8
	9	14,000	0,34
Válidos		4.056,000	
Perdidos		47,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 160
ANOVA Conglomerado 9.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Preg 2-Total AUTORITARIO	945,521	8	0,910	4.047	1.038,813	0,000
Preg 2-Total INTEGRAL	2.159,552	8	1,922	4.047	1.123,519	0,000
Preg 2-Total SOBREPROTECTOR	742,986	8	1,241	4.047	598,823	0,000
Preg 2-Total PERMISIVO	746,264	8	0,432	4.047	1.727,808	0,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	1.740,868	8	1,977	4.047	880,450	0,000

Fuente: elaboración propia.

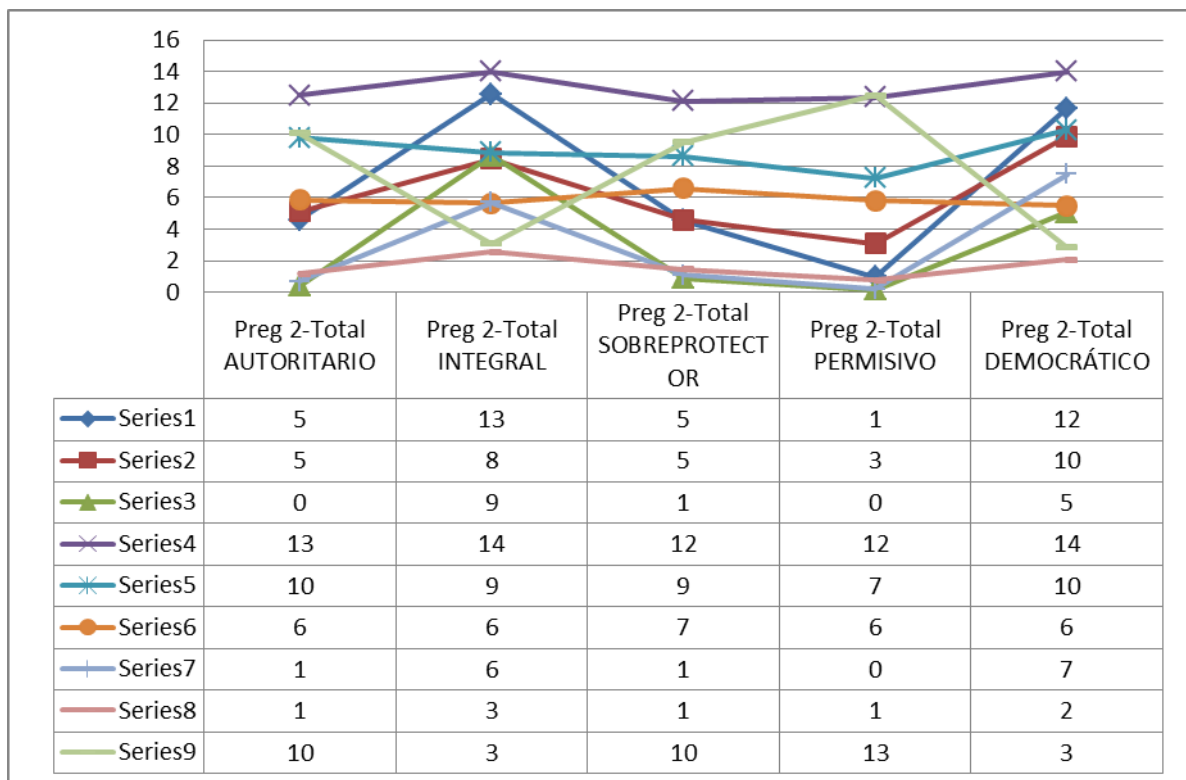


Figura 86 Conglomerado 9, pregunta 2 y EEF.

Fuente: elaboración propia.

En síntesis:

Hay como un permanencia de grupo grande que tan solo cuando llega a un determinado número de grupos el grupo grande se comienza a repartir.

Se observan en a lo largo de los conglomerados patrones o características similares que se repiten tanto en los grupos homogéneos como en los grupos residuales.

En los grupos homogéneos, se observa que en la mitad de los conglomerados el grupo con el mayor número de casos identifica con mayor número de respuesta a los EEF Integral y Democrático, no identifican al EEF Permisivo y si identifican al EEF Autoritario lo hacen otorgándole la mínima puntuación, ocurriendo lo mismo con el Sobreprotector.

Se observa que además, en estos grupos el número de respuestas totales se sitúa entre 14 y 16, con lo cual se podría considerar que son padres que pueden haber contestado correctamente a la escala.

Además, tal y como aumentan los conglomerados se ve una aumento de estos grupos con diferencias entre ellos comentados a continuación

Esta circunstancia, concretamente se observa en los siguientes casos en los *grupos homogéneos*:

- Conglomerado 2- grupo 1 con 3876 casos.
- Conglomerado 4- grupo 3 con 3845 casos.
- Conglomerado 6- grupo 1 con 1957 casos.
- Conglomerado 8- grupo 2 con 1.972 casos y grupo 7 con 1.435 casos. En esta ocasión la diferencia que dista en ambos es que en el grupo 8 no se consideran los EEF Autoritario y Permisivo y en el 7 tan solo el Permisivo.
- Conglomerado 9- grupo 3 con 2.041casos, en el que no consideran ni el EEF Autoritario ni Permisivo en 16 de sus respuestas y en el grupo 7 con 1.531 casos, que no identifica el EEF Permisivo en 15 de sus respuesta.

En los *grupos residuales* se observan las siguientes peculiaridades:

Grupos que no identifican los EEF Autoritarios ni Permisivos, consideran que los más adecuados son los Integrales y Democráticos. Ambos tienen un total de 15 respuestas.

- Conglomerado 5- grupo 5
- Conglomerado 6- grupo 4

Grupos que identifican mayoritariamente los EEF Integral y Democrático, pero su número de respuestas es muy elevado.

- Conglomerado 9- grupo 1 (36 respuestas en total) y grupo 2 (31 respuestas).

Grupos en los que las puntuaciones de respuesta son bastantes o muy altas y hay poca diferencia entre ellos, es decir puntúan casi igual en todos los EEF no predominando ninguno sobre otro.

- Conglomerado 3- grupo 2
- Conglomerado 4- grupo 1
- Conglomerado 6- grupo 5 y el grupo 6.
- Conglomerado 5- grupo 4.
- Conglomerado 7- grupo 2.
- Conglomerado 8- grupo 1.
- Conglomerado 9- grupo 4.

Por lo tanto y para terminar con este apartado y poder continuar con el siguiente análisis se puede considerar que:

En sí mismo esa parte proyectiva no diferencia.

La muestra real se comporta así, pero para poder continuar, se procede a elegir tan solo aquellos padres que solamente han contestado a una respuesta en cada historia, haciéndolo a partir de una selección de casos. La justificación de este proceso es que puede ser que no han entendido las consignas de la escala, ya que en ningún momento se especifica que deben responder a tan solo una respuesta en las Historias, habiéndolo dado por sobreentendido.

15.4.2. Solución de los grupos b: pertenencia a conglomerados según respuesta escala Historias- Pregunta 2.

En este apartado se van a realizar los análisis clúster al grupo identificado como:

- b) Con una muestra depurada en la que solo se analizan las personas que se supone que han emitido tan solo una respuesta en cada historia (Pregunta 2). Es decir, han marcado 15 respuestas en el total de las Historias

Se procede pues a la exposición comentarios de los resultados obtenidos de forma ordenada y gráfica. Para cada solución de conglomerados (de 2 hasta 10 conglomerados) se presentan:

- La tabla de conglomerados finales.
- Número de casos en cada conglomerado.
- Tabla resumen de ANOVA
- Gráfico de perfiles.

Se recuerda que no se hará referencia al análisis ANOVA ya que se cumple en bloque.

Una vez realizada la selección de casos, vamos a analizar los grupos de conglomerados sobre un total de 3898 casos.

Para la explicación de los perfiles, se seguirá realizando por grupos ordenados por representatividad en cada apartado de conglomerados.

En los grupos obtenidos con el conglomerado 2, se observan las siguientes características (ver tablas 161, 162,163 y figura 87):

- c) En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que prácticamente los dos grupos son homogéneos: el grupo 1 representa al 47% de los casos y el grupo 2 al 52,75%.

- d) En cuanto a las características de los perfiles de cada uno:

En el grupo 1, se observa que de las 14 respuestas otorgadas, las puntuaciones más altas han sido para identificar como EEF más adecuados el Democrático 7) y el

Integral (5), mínimamente identifican a tal efecto el Autoritario y Sobreprotector (1). En contraposición, obtiene una media de 0 el EEF Permisivo.

En el grupo 2, de las 15 respuestas otorgadas, la máxima puntuación la recibe el Integral (9), seguido del Democrático (5). Apenas se toma en consideración el Sobreprotector (1) y no se tiene en cuenta el Autoritario ni el Permisivo.

Ambos grupos coinciden en no identificar como adecuado el EEF Permisivo y muy poco el Sobreprotector (tan solo 1 respuesta).

Tabla 161
Centros de los conglomerados finales 2.

	Conglomerado	
	1	2
Preg 2-Total AUTORITARIO	1	0
Preg 2-Total INTEGRAL	5	9
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	1	1
Preg 2-Total PERMISIVO	0	0
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	7	5

Fuente: elaboración propia.

Tabla 162
Número de casos en cada conglomerado 2.

Número de casos en cada conglomerado			%
Conglomerado	1	1640,000	47,2486296
	2	1831,000	52,75136634
Válidos		3471,000	
Perdidos		1,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 163
ANOVA Conglomerado 2.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Preg 2-Total AUTORITARIO	109,279	1	,689	3469	158,636	,000
Preg 2-Total INTEGRAL	10779,106	1	2,340	3469	4607,206	,000
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	66,785	1	1,008	3469	66,265	,000
Preg 2-Total PERMISIVO	14,793	1	,300	3469	49,335	,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	2140,143	1	3,615	3469	592,083	,000

Fuente: elaboración propia.

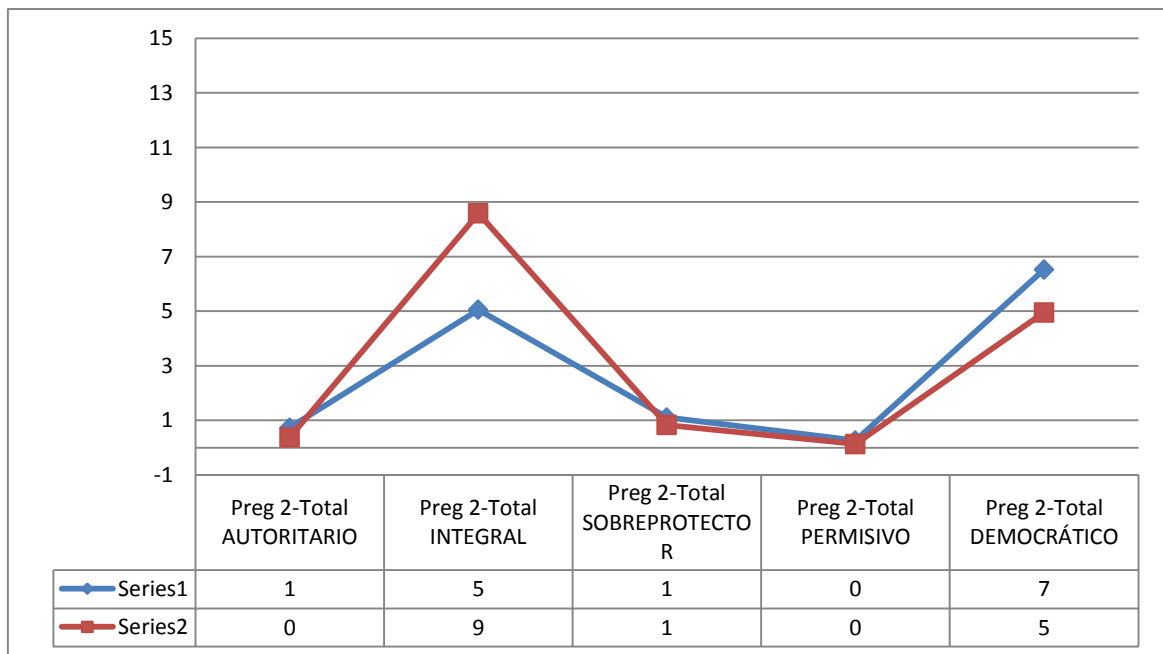


Figura 87 perfiles conglomerado 2.

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el conglomerado 3, se observan las siguientes características (ver tablas 164, 165, 166 y figura 88):

- e) En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que prácticamente los dos grupos son homogéneos: el grupo 3 que representa al 53,24 % y el grupo 2 que representa al 39,61%; quedando el grupo 1 como grupo residual (7,11%).

f) En cuanto a las características de los perfiles de cada uno:

En el grupo 3, del total de 15 respuestas, 9 se asocian al EEF Integral, 5 al Democrático, 1 al Sobreprotector y no tienen en consideración (según el dato de los centroides) el EEF Permisivo.

En el grupo 2, también cuentan con un total de 15 respuestas, de las cuales las puntuaciones más altas se reparten entre el EEF Integral (6) y el EEF Democrático (7), tan solo otorgan una respuesta a los EEF Autoritario y Sobreprotector, obviando respuesta alguna al EEF Permisivo.

En el grupo 1, se observa que tan solo han contestado en 7 ocasiones, y las puntuaciones oscilan entre 1 y 2 en todos los EEF. Es cierto, que no hay ningún EEF que no haya sido considerado.

Los tres grupos coinciden en elegir tan solo en una de sus respuestas al EEF Sobreprotector (1).

Tabla 164
Centros de los conglomerados finales 3.

	Conglomerado		
	1	2	3
Preg 2-Total AUTORITARIO	1	1	0
Preg 2-Total INTEGRAL	2	6	9
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	1	1	1
Preg 2-Total PERMISIVO	1	0	0
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	2	7	5

Fuente: elaboración propia.

Tabla 165
Número de casos en cada conglomerado 3.

	1	248,000	7,14491472
Conglomerado	2	1375,000	39,6139425
	3	1848,000	53,24113872
Válidos		3471,000	
Perdidos		1,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 166
ANOVA Conglomerado 3.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Preg 2-Total AUTORITARIO	69,043	2	,681	3468	101,421	,000
Preg 2-Total INTEGRAL	6432,732	2	1,739	3468	3699,756	,000
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	31,021	2	1,009	3468	30,730	,000
Preg 2-Total PERMISIVO	43,708	2	,279	3468	156,667	,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	4290,138	2	1,759	3468	2439,488	,000

Fuente: elaboración propia.

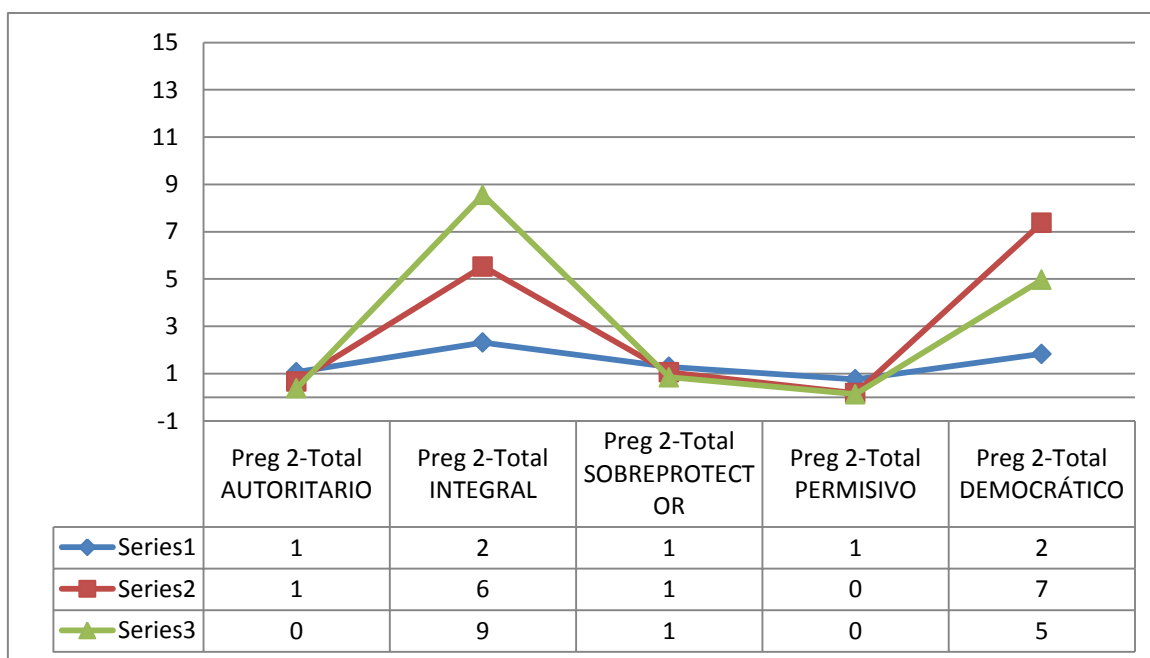


Figura 88 perfiles conglomerado 3.

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el conglomerado 4, se observan las siguientes características (ver tablas 167, 168, 169 y figura 89):

- g) En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que prácticamente los dos grupos son homogéneos: el grupo 2 representando al 44,7% de los casos, al grupo 4, representando al 30,1% y al grupo 3 con un 18,4%. El grupo restante se puede considerar residual por su poca representatividad (grupo 1- 6,6%).
- h) En cuanto a las características de los perfiles de cada uno:
En el grupo 2, de las 15 puntuaciones obtenidas, se distribuyen las puntuaciones más altas entre los EEF Integral (7) y el Democrático (6). Tan solo en 1 ocasión se consideran los EEF Autoritario y Sobreprotector, y no se considera el EEF Permisivo.

En el grupo 4, de las 14 respuestas otorgadas, la máxima puntuación la recibe el EEF Integral (9) y a una distancia considerable lo hace el EEF Democrático (4). Apenas se tiene en cuenta el EEF Sobreprotector (1) y según la media no se considera el EEF Permisivo ni Autoritario.

En el grupo 3, del total de 15 respuestas, el EEF que más puntuación recibe es el Democrático (8) seguido del Integral (5), muy poco se consideran adecuados los EEF Autoritario y Sobreprotector (1) y nada el EEF Permisivo.

En el grupo 1, con tan solo 9 repuestas en total otorgadas en esta escala, las puntuaciones se sitúan entre los valores 1 y 2, siendo todos los EEF elegidos en alguna ocasión.

Se observa que los grupos considerados homogéneos tienen en común que han obtenido un total de 14 o 15 respuestas.

En estos grupos, se vuelve a dar la coincidencia con el conglomerado 2 en elegir tan solo en una de sus respuestas al EEF Sobreprotector (1).

Tabla 167

Centros de los conglomerados finales 4

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Preg 2-Total AUTORITARIO	1	1	1	0
Preg 2-Total INTEGRAL	2	7	5	9
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	1	1	1	1
Preg 2-Total PERMISIVO	1	0	0	0
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	2	6	8	4

Fuente: elaboración propia.

Tabla 168:
Número de casos en cada conglomerado 4

	1	232,000	6,68395248
Conglomerado	2	1555,000	44,7997677
	3	639,000	18,40967946
	4	1045,000	30,1065963
Válidos		3471,000	
Perdidos		1,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 169
ANOVA Conglomerado 4.

	Conglomerado	Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl	
Preg 2-Total AUTORITARIO	36,127	3	,690	3467	52,394 ,000
Preg 2-Total INTEGRAL	4868,077	3	1,238	3467	3933,250 ,000
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	25,515	3	1,006	3467	25,373 ,000
Preg 2-Total PERMISIVO	25,007	3	,283	3467	88,475 ,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	3381,968	3	1,308	3467	2586,492 ,000

Fuente: elaboración propia.

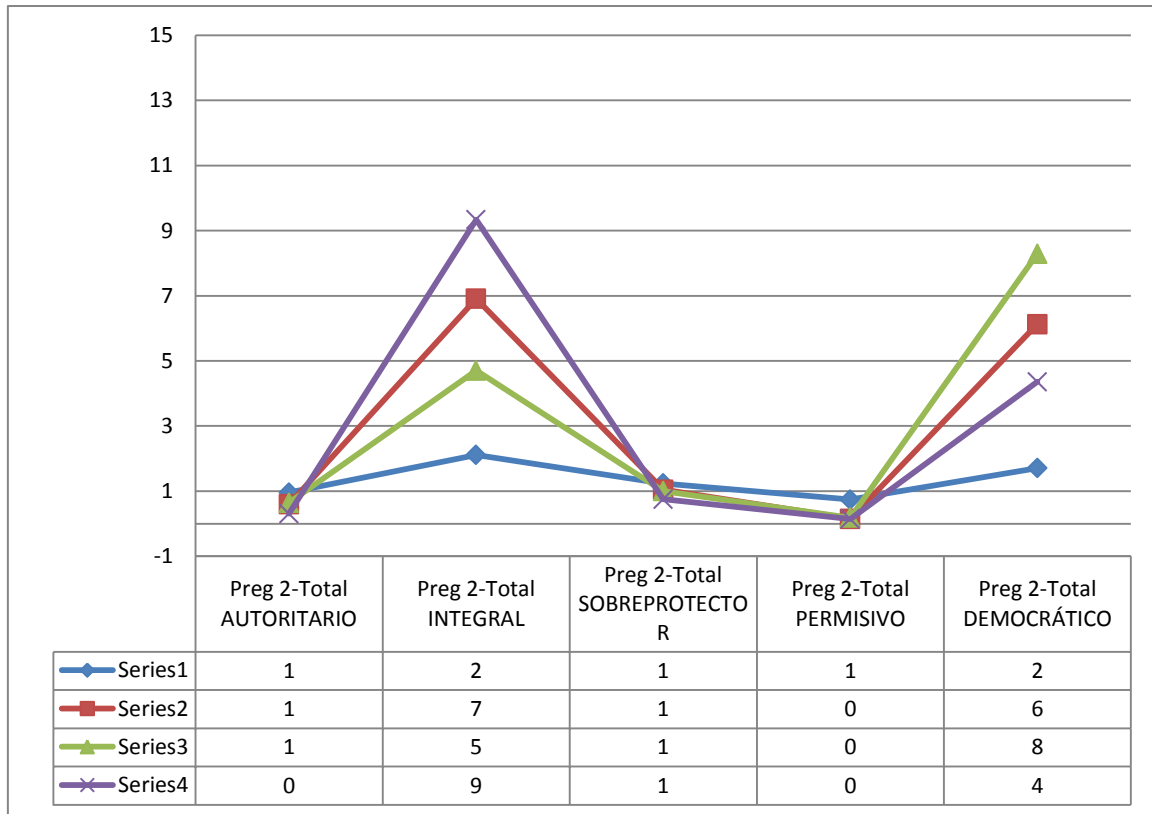


Figura 89: Perfiles conglomerado 4.

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el conglomerado 5, se observan las siguientes características (ver tablas 170, 171, 172 y figura 90):

En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que hay 4 grupos homogéneos: el grupo 2 que representa al 43% de los casos, el grupo 4 al 22,9%, el grupo 1 al 17,4% y el grupo 4 al 12,4%; considerando tan solo un grupo como residual (grupo 3- 3,9%).

En cuanto a las características de los perfiles de cada uno:

El grupo 2, de un total de 14 respuestas otorgadas, distribuye las puntuaciones entre tres EEF solamente, de los cuales a dos de ellos les otorga puntuaciones próximas (EEF Integral con un 7 y el EEF Democrático con un 6) y tan solo de da puntuación de 1 al EEF Sobreprotector, obviando los EEF Autoritario y Permisivo.

En el grupo 4, de las 15 respuestas, 10 son para el EEF Integral, 4 son para el EEF Democrático y tan solo 1 para el EEF Sobreprotector. De nuevo, no se toma en consideración ni el EEF Autoritario ni el Permisivo.

En el grupo 1, la puntuación máxima por primera vez la obtiene el EEF Democrático (8 de 15) y le sigue el Integral (5). Tan solo consideran una vez el EEF Sobreprotector y Autoritario y ninguna el EEF Permisivo.

En el grupo 5, se observa que las 14 respuestas otorgadas han sido distribuidas en todos los EEF con poca diferencia en los resultados. La puntuación máxima es de 5 en el EEF Integral, de 4 en el EEF Democrático, 2 en el Autoritario y Sobreprotector y 1 en el Permisivo.

En el grupo 3, se observa a primera vista que tan solo se han dado dos respuestas en total; una para el EEF Integral y la otra para el Democrático.

A nivel general en este conglomerado se observa que los EEF que más consideran adecuados son el Integral y el Democrático.

Tabla 170
Centros de los conglomerados finales.

	Conglomerado				
	1	2	3	4	5
Preg 2-Total AUTORITARIO	1	0	0	0	2
Preg 2-Total INTEGRAL	5	7	1	10	5
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	1	1	0	1	2
Preg 2-Total PERMISIVO	0	0	0	0	1
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	8	6	1	4	4

Fuente: elaboración propia.

Tabla 171:
Número de casos en cada conglomerado 5.

Número de casos en cada conglomerado		%	
Conglomerado	1	607,000	17,48775498
	2	1496,000	43,09996944
	3	138,000	3,97579932
	4	797,000	22,96168158
	5	433,000	12,47479062
Válidos		3471,000	
Perdidos		1,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 172
ANOVA Conglomerado 5.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Preg 2-Total AUTORITARIO	149,168	4	,549	3466	271,785	,000
Preg 2-Total INTEGRAL	3733,932	4	1,142	3466	3268,535	,000
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	218,568	4	,776	3466	281,756	,000
Preg 2-Total PERMISIVO	39,436	4	,259	3466	152,343	,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	2856,884	4	,938	3466	3045,214	,000

Fuente: elaboración propia.

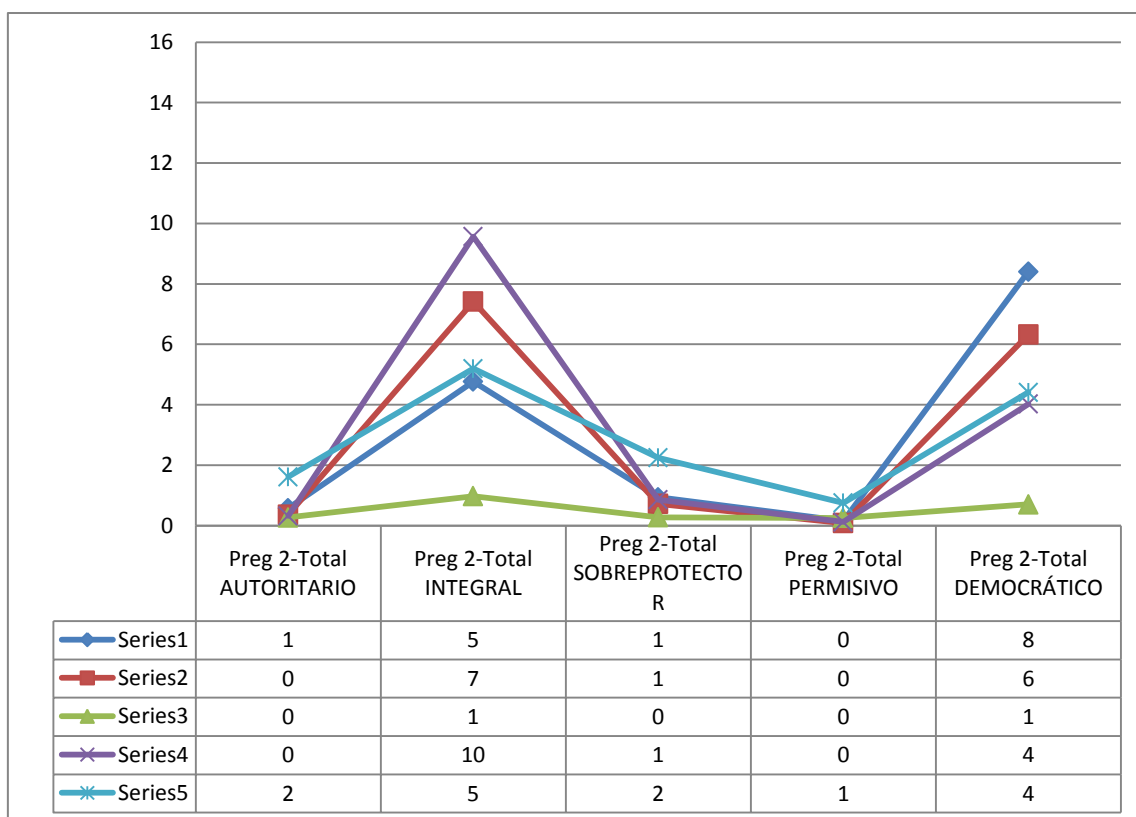


Figura 90 perfiles conglomerado 5.

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el conglomerado 6, se observan las siguientes características (ver tablas 173, 174, 175 y figura 91):

En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que principalmente hay 4 grupos homogéneos: grupo 2 (35,14%), grupo 6 (24,31%), grupo 3 (15,9%) y grupo 4 (13,16%); y dos grupos residuales: grupo 5 (7,46%) y grupo 1 (3,94%).

En cuanto a las características de los perfiles de cada uno:

En el grupo 2, del total de 15 respuestas, los EEF Integral y Democrático puntúan ambos en 7 respuestas y la que queda se le otorga al EEF Sobreprotector. En consecuencia no se consideran los EEF Autoritario y Permisivo.

En el grupo 6, se da la circunstancia que se considera con 10 respuestas el EEF Integral, con 5 el Democrático, tan solo con 1 el Sobreprotector, y no se tiene en cuenta, según los centroides, el EEF Autoritario y Permisivo.

En el grupo 3, del total de las 15 respuestas, se vuelve a identificar como EEF más adecuado el Integral (7) y el Democrático (4). En esta ocasión el Sobreprotector obtiene una puntuación de 2 y el Autoritario de 1; el Permisivo no se contempla.

En el grupo 4, se observa que del total de puntuaciones, en esta ocasión la puntuación máxima se sitúa en el EEF Democrático (9) y a continuación el Integral (4), apenas tienen en cuenta el Democrático y Sobreprotector (puntuación de centroide=1) y no consideran el EEF Permisivo.

En el grupo 5, todos los EEF se ven reflejados en sus puntuaciones (14 en total) siendo elegidos por orden de consideración: el más adecuado el EEF Democrático (5), seguido del Integral (4), del Autoritario y Sobreprotector (2) y del Permisivo (1).

En el grupo 1, se observa que los padres tan solo han contestado en dos ocasiones; 1 en el EEF Integral y otra en el Democrático.

A nivel general en este conglomerado, se observa que en 5 de los 6 grupos no valoran el EEF Permisivo y el grupo que lo hace se sitúa en el centroide 1.

Tabla 173
Centros de los conglomerados finales 6

	Conglomerado					
	1	2	3	4	5	6
Preg 2-Total AUTORITARIO	0	0	1	1	2	0
Preg 2-Total INTEGRAL	1	7	7	4	4	10
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	0	1	2	1	2	1
Preg 2-Total PERMISIVO	0	0	0	0	1	0
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	1	7	4	9	5	5

Fuente: elaboración propia.

Tabla 174
Número de casos en cada conglomerado 6.

Número de casos en cada conglomerado		%	
	1	137,000	3,94698918
	2	1220,000	35,1483708
	3	554,000	15,96081756
Conglomerado	4	457,000	13,16623398
	5	259,000	7,46182626
	6	844,000	24,31575816
Válidos		3471,000	
Perdidos		1,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 175
ANOVA Conglomerado 6.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Preg 2-Total AUTORITARIO	154,851	5	,498	3465	311,101	,000
Preg 2-Total INTEGRAL	3173,787	5	,873	3465	3633,860	,000
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	239,125	5	,683	3465	349,998	,000
Preg 2-Total PERMISIVO	37,007	5	,251	3465	147,403	,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	2240,207	5	1,004	3465	2231,738	,000

Fuente: elaboración propia.

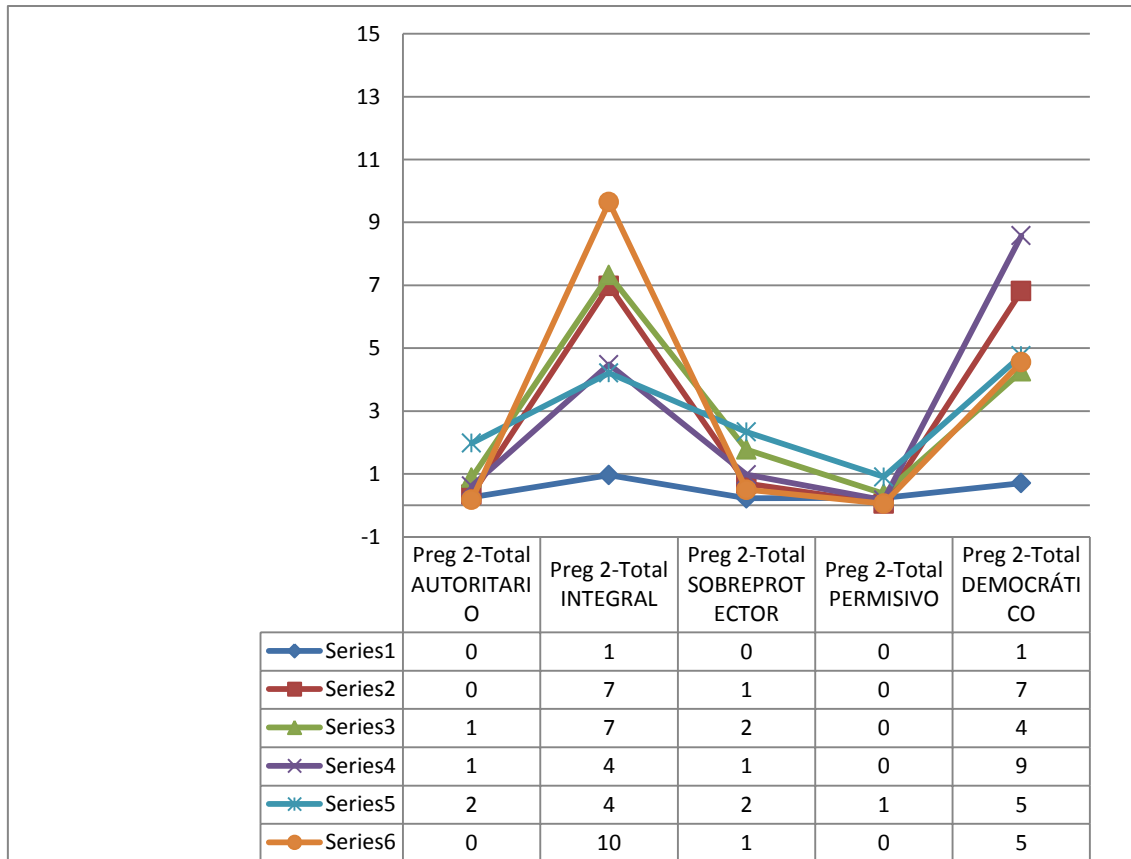


Figura 91: perfiles conglomerado 6

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el conglomerado 7, se observan las siguientes características (ver tablas 176, 177, 178 y figura 92):

En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que principalmente hay 5 grupos homogéneos: grupo 2 (26,7%), grupo 5 (24,5%), grupo 7 (15,18%), grupo 1 (14,8%) y grupo 4 (11,81%); y dos grupos residuales: grupo 3 (3,77%) y grupo 6 (3,1%).

En cuanto a las características de los perfiles de cada uno:

En el grupo 2, se registran respuestas en tan solo dos EEF y además con la misma puntuación: EEF Integral y Democrático (7). No se valora como adecuado ningún estilo más.

En el grupo 5, de las 14 respuestas se observa que valoran en mayor medida el EEF Integral (8) y a continuación el Democrático (5). Poca consideración le otorga al EEF Sobreprotector (1) y ninguna a los EEF Autoritario y Permisivo.

En el grupo 1, se observa que las puntuaciones (14 en total) se reparten principalmente entre los EEF Integral (6) y Democrático (5); también tiene en cuenta el EEF Sobreprotector (2) y el Autoritario (1), pero no contemplan el EEF Permisivo (0).

En el grupo 4, de un total de 14 respuestas, se observa una clara tendencia a considerar como EEF más adecuado al Democrático (8), seguido del Integral (8), no consideran los EEF Permisivo ni Autoritario, y tan solo lo hacen en una ocasión con el Sobreprotector.

En el grupo 7, hay una tendencia clara a considerar el EEF Integral como el más adecuado (10 de 15) y a continuación desde el EEF Democrático (4). Apenas se considera el Sobreprotector (1) y para nada tienen en cuenta el Autoritario y el Permisivo (0).

En el grupo 3, solamente se observan dos respuestas en total, una para el EEF Democrático y otra para el Integral.

En el grupo 6, las puntuaciones (15 en total) se reparten de forma similar entre los valores 4 y 2 entre todos los EEF. Reciben mayor puntuación los EEF Democrático e Integral (4), a continuación se valora el Permisivo con 3 respuestas y el Permisivo y el Autoritario con 2.

En este conglomerado, de los 7 grupos ninguno tiene en cuenta el EEF Permisivo, excepto el grupo 6 que en sus resultados considera todos los EEF casi en la misma medida.

Tabla 176
Centros de los conglomerados finales 7.

	Conglomerado						
	1	2	3	4	5	6	7
Preg 2-Total AUTORITARIO	1	0	0	1	0	2	0
Preg 2-Total INTEGRAL	6	7	1	4	8	4	10
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	2	0	0	1	1	3	1
Preg 2-Total PERMISIVO	0	0	0	0	0	2	0
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	5	7	1	8	5	4	4

Fuente: elaboración propia.

Tabla 177
Número de casos en cada conglomerado 7.

Número de casos en cada conglomerado		%	
Conglomerado	1	514,000	14,80841196
	2	929,000	26,76462006
	3	131,000	3,77412834
	4	410,000	11,8121574
	5	851,000	24,51742914
	6	109,000	3,14030526
	7	527,000	15,18294378
Válidos		3471,000	
Perdidos		1,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 178
ANOVA Conglomerado 7.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Preg 2-Total AUTORITARIO	141,777	6	,476	3464	297,954	,000
Preg 2-Total INTEGRAL	2707,887	6	,764	3464	3542,444	,000
Preg 2-Total SOBREPROTECTOR	201,953	6	,679	3464	297,527	,000
Preg 2-Total PERMISIVO	46,535	6	,224	3464	207,795	,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	1966,133	6	,832	3464	2362,868	,000

Fuente: elaboración propia.

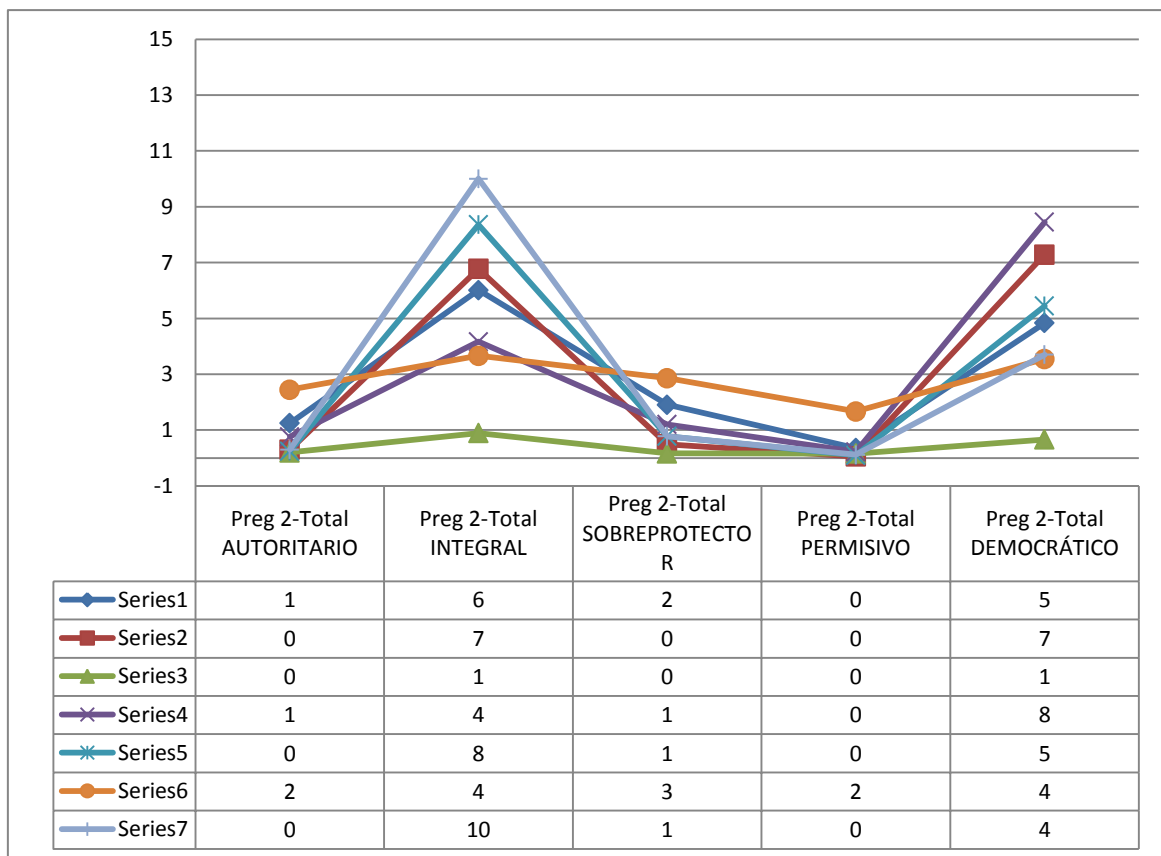


Figura 92 perfiles conglomerado 7.

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el conglomerado 8, se observan las siguientes características (ver tablas 179, 180, 181 y figura 93):

En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que principalmente hay 6 grupos homogéneos: grupo 1 (27,13%), grupo 8 (21,2%), grupo 7 (14, 63%), grupo 3 (11,06%), grupo 5 (10,08%) y grupo 2 (9,6%); y dos grupos residuales: grupo 4 (3,7%) y grupo 6 (2,5%).

En cuanto al número de casos En cuanto a las características de los perfiles de cada uno:

En el grupo 1, del total de 15 respuestas, 14 se reparten a parten iguales entre los EEF Democrático e Integral (7 en cada una) y la restante se le otorga al EEF Sobreprotector. No se tienen en cuenta ni el EEF Autoritario ni el Permisivo.

En el grupo 8, se observa un patrón similar al grupo 1, pero en esta ocasión el que obtiene mayor puntuación es el EEF Integral (8) frente al Democrático (6). El Sobreprotector se contempla en una ocasión y el resto no se tienen en cuenta.

En el grupo 7, se observa el mismo patrón que en el grupo 8, pero en esta ocasión aumenta el número de respuestas obtenidas en el EEF Integral (10) y disminuye el Democrático (4).

En el grupo 3, se observa que el EEF que consideran los padres más acorde es el Integral (7), seguido del Democrático (4), del Sobreprotector (2) y del Autoritario (1). No obstante, no se tiene en cuenta el EEF Permisivo.

En el grupo 5, hay una clara tendencia hacia el EEF Democrático, ya que del total de 15 respuestas a éste se le otorgan 9, siguiéndole el EEF Integral (5) y el Sobreprotector (1). No consideran ni el Permisivo ni el Autoritario.

En el grupo 2, se observa que del total de 14 respuestas la máxima puntuación es para el EEF Democrático (6), siguiéndole muy de cerca el EEF Integral (5), y el EEF Sobreprotector (2). Apenas tienen en cuenta el Autoritario (1) y para nada consideran el Permisivo (0).

En el grupo 4, tan solo hay registradas dos respuestas: 1 para el EEF Democrático y 1 para el Integral.

En el grupo 6, se observa que las 15 respuestas se reparten entre todos los EEF con diferencias poco significativas entre ellas, las respuestas sitúan entre un rango de 2-4.

A nivel general, se vuelve a observar en este conglomerado, que tan solo en un grupo (6), que la vez coincide con el grupo residual con menor porcentaje (2,5%), se puntúa o tienen en cuenta el EEF Sobreprotector como adecuado.

Tabla 179
Centros de los conglomerados finales 8.

	Conglomerado							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Preg 2-Total AUTORITARIO	0	1	1	0	0	2	0	0
Preg 2-Total INTEGRAL	7	5	7	1	5	4	10	8
Preg 2-Total SOBREPROTECTOR	1	2	2	0	1	3	1	1
Preg 2-Total PERMISIVO	0	0	0	0	0	2	0	0
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	7	6	4	1	9	3	4	6

Fuente: elaboración propia.

Tabla 180
Número de casos en cada conglomerado 8.

Número de casos en cada conglomerado		%	
	1	942,000	27,13915188
	2	334,000	9,62258676
	3	384,000	11,06309376
Conglomerado	4	130,000	3,7453182
	5	350,000	10,083549
	6	87,000	2,50648218
	7	508,000	14,63555112
	8	736,000	21,20426304
	Válidos		3471,000
Perdidos		1,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 181
ANOVA Conglomerado 8.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Preg 2-Total AUTORITARIO	120,052	7	,479	3463	250,656	,000
Preg 2-Total INTEGRAL	2328,627	7	,749	3463	3107,703	,000
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	200,114	7	,624	3463	320,506	,000
Preg 2-Total PERMISIVO	42,536	7	,219	3463	194,532	,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	1790,470	7	,620	3463	2889,432	,000

Fuente: elaboración propia.

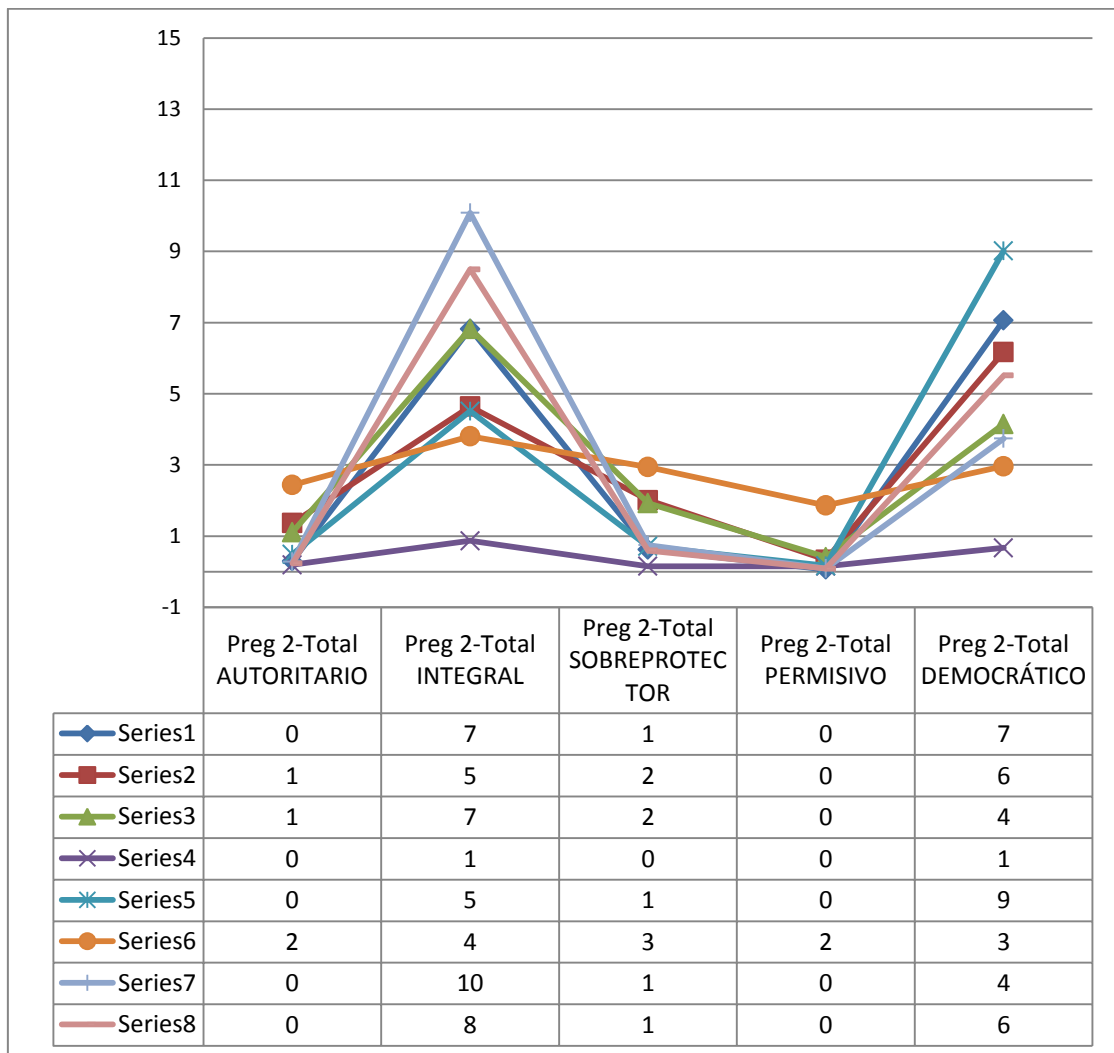


Figura 93: perfiles conglomerado 8.

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el conglomerado 9, se observan las siguientes características (ver tablas 182, 183, 184 y figura 94):

En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que principalmente hay 5 grupos homogéneos: grupo 6 (25,96%), grupo 7 (18,29%), grupo 4 (14,23%), grupo 1 (14,20%) y grupo 9 (11,26%); y dos grupos residuales: grupo 3 (5,53%), grupo 5 (4,70%), grupo 2 (3,75%) y grupo 8 (2,07%).

En cuanto al número de casos En cuanto a las características de los perfiles de cada uno:

En el grupo 6, de las 15 respuestas otorgadas, se reparten en su totalidad entre los EEF Integral (8) y Democrático (7). No se tienen en cuenta los demás EEF.

En el grupo 7, se observa que la máxima puntuación la recibe el EEF Integral (10 de 15), le sigue el Democrático (4) y por último el Sobreprotector (1). Los demás EEF no se tienen en consideración.

En el grupo 4, se valoran en máximos niveles e iguales los EEF Democrático e Integral (6) y el resto de respuestas se sitúan en el EEF Sobreprotector (2), en el Autoritario (1); y no se contempla el permisivo.

En el grupo 1, del total de 15 respuestas, la puntuación máxima se le otorga al EEF Integral (8) y posteriormente al EEF Integral (4), Sobreprotector (2) y al Autoritario (1). No se tiene en cuenta el EEF Permisivo.

En el grupo 9, solo se consideran los EEF Democrático (9) e Integral (5). El resto no recibe ninguna consideración.

En el grupo 3, los EEF Democrático e Integral son valorados por igual (5 en cada uno) y los EEF Autoritario y Sobreprotector también (2 en cada uno). El EEF Permisivo no se tiene en cuenta.

En el grupo 5, el mayor número de respuestas las recibe el EEF Democrático (8), siguiéndole con una distancia considerable, el EEF Integral (3), Sobreprotector (2) y Autoritario (1). El EEF Permisivo no se contempla.

En el grupo 2, tan solo se registran dos respuestas: 1 para el EEF Democrático y la otra para el EEF Integral.

En el grupo 8, hay un total de 14 respuestas y las puntuaciones se reparten de 4 a 2 entre todos los EEF (Integral- 4, Sobreprotector y Democrático-3 y Permisivo y Autoritario- 2).

A nivel general, se continúa observando que, que tan solo en un grupo (8), que la vez coincide con el grupo residual con menor porcentaje (2,07%), se puntúa o tienen en cuenta el EEF Sobreprotector como adecuado.

Tabla 182
Centros de los conglomerados finales 9.

	Conglomerado								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Preg 2-Total AUTORITARIO	1	0	2	1	1	0	0	2	0
Preg 2-Total INTEGRAL	8	1	5	6	3	8	10	4	5
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	2	0	2	2	2	0	1	3	0
Preg 2-Total PERMISIVO	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	4	1	5	6	8	7	4	3	9

Fuente: elaboración propia.

Tabla 183
Número de casos en cada conglomerado 9.

Número de casos en cada conglomerado		%	
	1	493,000	14,20339902
	2	130,000	3,7453182
	3	192,000	5,53154688
	4	494,000	14,23220916
Conglomerado	5	163,000	4,69605282
	6	901,000	25,95793614
	7	635,000	18,2944389
	8	72,000	2,07433008
	9	391,000	11,26476474
Válidos		3471,000	
Perdidos		1,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 184
ANOVA Conglomerado 9.

	Conglomerado Media cuadrática	gl	Error Media cuadrática	gl	F	Sig.
Preg 2-Total AUTORITARIO	125,934	8	,431	3462	292,315	,000
Preg 2-Total INTEGRAL	2069,333	8	,676	3462	3060,791	,000
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	212,221	8	,539	3462	393,900	,000
Preg 2-Total PERMISIVO	38,025	8	,217	3462	175,345	,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	1513,461	8	,743	3462	2037,572	,000

Fuente: elaboración propia.

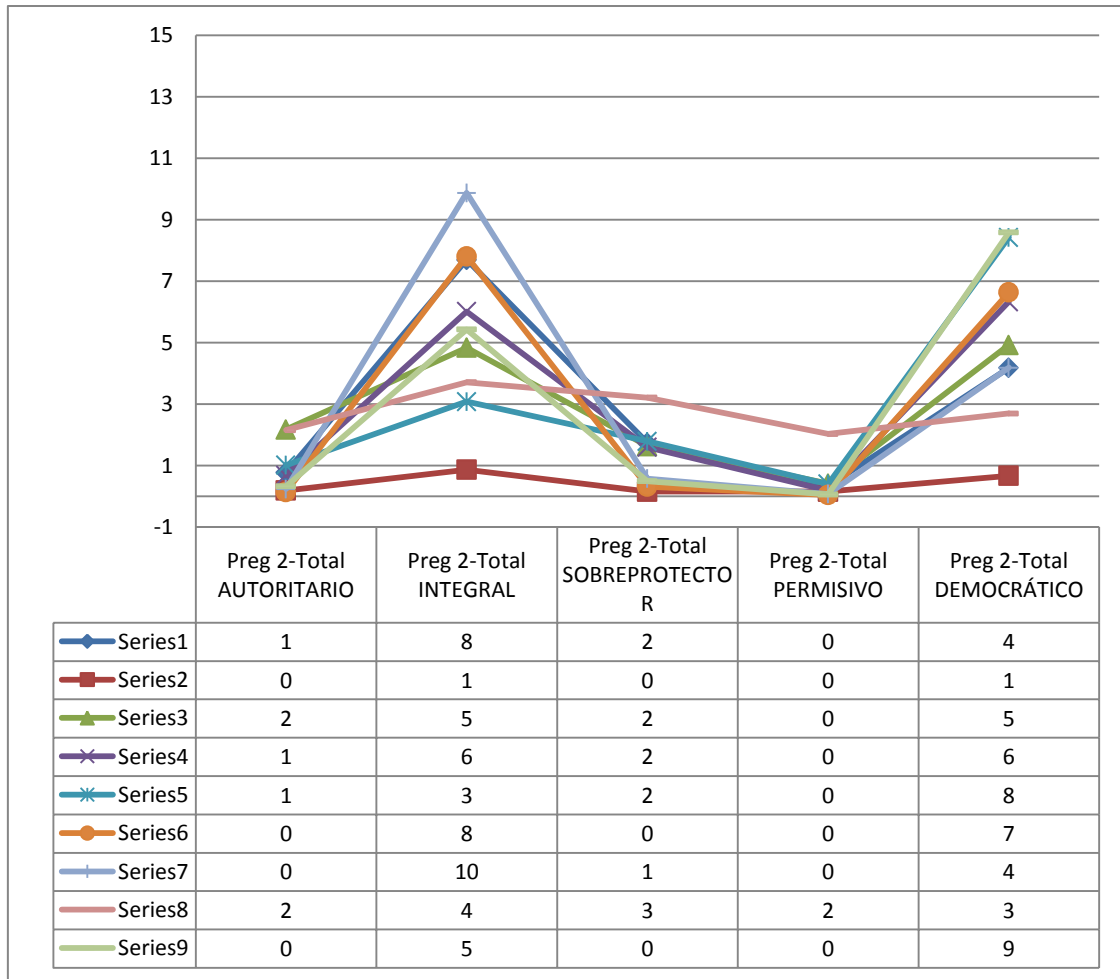


Figura 94 perfiles conglomerado 9.

Fuente: elaboración propia.

En los grupos obtenidos con el conglomerado 10, se observan las siguientes características (ver tablas 185, 186, 187 y figura 95):

En cuanto al número de casos que se incluyen en cada grupo, se observa que principalmente hay 5 grupos homogéneos: grupo 6 (25,84%), grupo 9 (16,51%), grupo 3 (15,62%), grupo 7 (11,21%) y grupo 8 (8,27%); y dos grupos residuales: grupo 10 (6,8%), grupo 4 (5,13%), grupo 2 (4,78%), grupo 5 (3,75%) y grupo 1 (2,1%).

En cuanto a las características de los perfiles de cada uno:

En el grupo 6, se reparten las 15 respuestas entre los EEF Integral (8) y el Democrático (6). Los demás EEF no se contemplan.

En el grupo 9, la totalidad de las respuestas se reparten entre los EEF Democrático (8) y el Integral (6). Los demás EEF no se contemplan.

En el grupo 3, de las 14 respuestas otorgadas, se reparten entre tres EEF, mayoritariamente entre el EEF Integral (7) y Democrático (6), señalando también en una ocasión el EEF Sobreprotector. No tiene en cuenta el EEF Permisivo.

En el grupo 8, mayoritariamente se decantan por el EEF Integral (8) y también pero en menor medida con los EEF Democrático (3), Sobreprotector (2) y Autoritario (1). No tiene en cuenta el EEF Permisivo.

En el grupo 10, tan solo se observan un total de 13 respuestas (recordemos que se refieren a datos de centroides) repartidas entre cuatro estilos; principalmente y en igual medida en entre los EEF Democrático e Integral (5), en Autoritario (2) y Sobreprotector (1). No tiene en cuenta el EEF Permisivo.

En el grupo 4, en esta ocasión el EEF que mayor puntuación obtiene es el EEF Democrático (6), seguido del Integral (5), del Sobreprotector (3) y del Autoritario (1). No tiene en cuenta el EEF Permisivo. Además, llama la atención que es la primera ocasión en la que el EEF Sobreprotector obtiene esta puntuación.

En el grupo 2, se observa un tendencia hacia el EEF Democrático (9), seguido de una menor representación del EEF Integral (3), Autoritario y Permisivo (1).

En el grupo 5, solamente hay 2 respuestas contestadas en esta ocasión; una para el EEF Democrático y otra para el Integral.

En el grupo 1, se observan que todos los EEF les parecen correctos, pero no se decantan por ninguno en especial de forma significativa oscilando el número de respuesta en todas entre 4 y 2 del total de 15; Integral (4), Sobreprotector y Democrático (3) y Permisivo y Autoritario (2).

Tabla 185
Centros de los conglomerados finales 9.

	Conglomerado									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preg 2-Total AUTORITARIO	2	1	0	1	0	0	0	1	0	2
Preg 2-Total INTEGRAL	4	3	7	5	1	8	10	8	6	5
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	3	1	1	3	0	0	0	2	0	1
Preg 2-Total PERMISIVO	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	3	9	6	6	1	6	4	3	8	5

Fuente: elaboración propia.

Tabla 186
Número de casos en cada conglomerado 9.

Número de casos en cada conglomerado			%
1	73,000	2,10314022	
2	166,000	4,78248324	
3	542,000	15,61509588	
4	178,000	5,12820492	
5	130,000	3,7453182	
6	897,000	25,84269558	
7	389,000	11,20714446	
8	287,000	8,26851018	
9	573,000	16,50821022	
10	236,000	6,79919304	
Válidos	3471,000		
Perdidos	1,000		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 187
ANOVA Conglomerado 9.

	Conglomerado	Error	F	Sig.		
	Media	Media				
	cuadrática	cuadrática				
	gl	gl				
Preg 2-Total AUTORITARIO	117,021	9	,418	3461	280,133	,000
Preg 2-Total INTEGRAL	1870,973	9	,594	3461	3148,780	,000
Preg 2-Total SOBREPOTECTOR	217,222	9	,465	3461	467,546	,000
Preg 2-Total PERMISIVO	34,753	9	,214	3461	162,061	,000
Preg 2-Total DEMOCRÁTICO	1356,886	9	,713	3461	1903,441	,000

Fuente: elaboración propia.

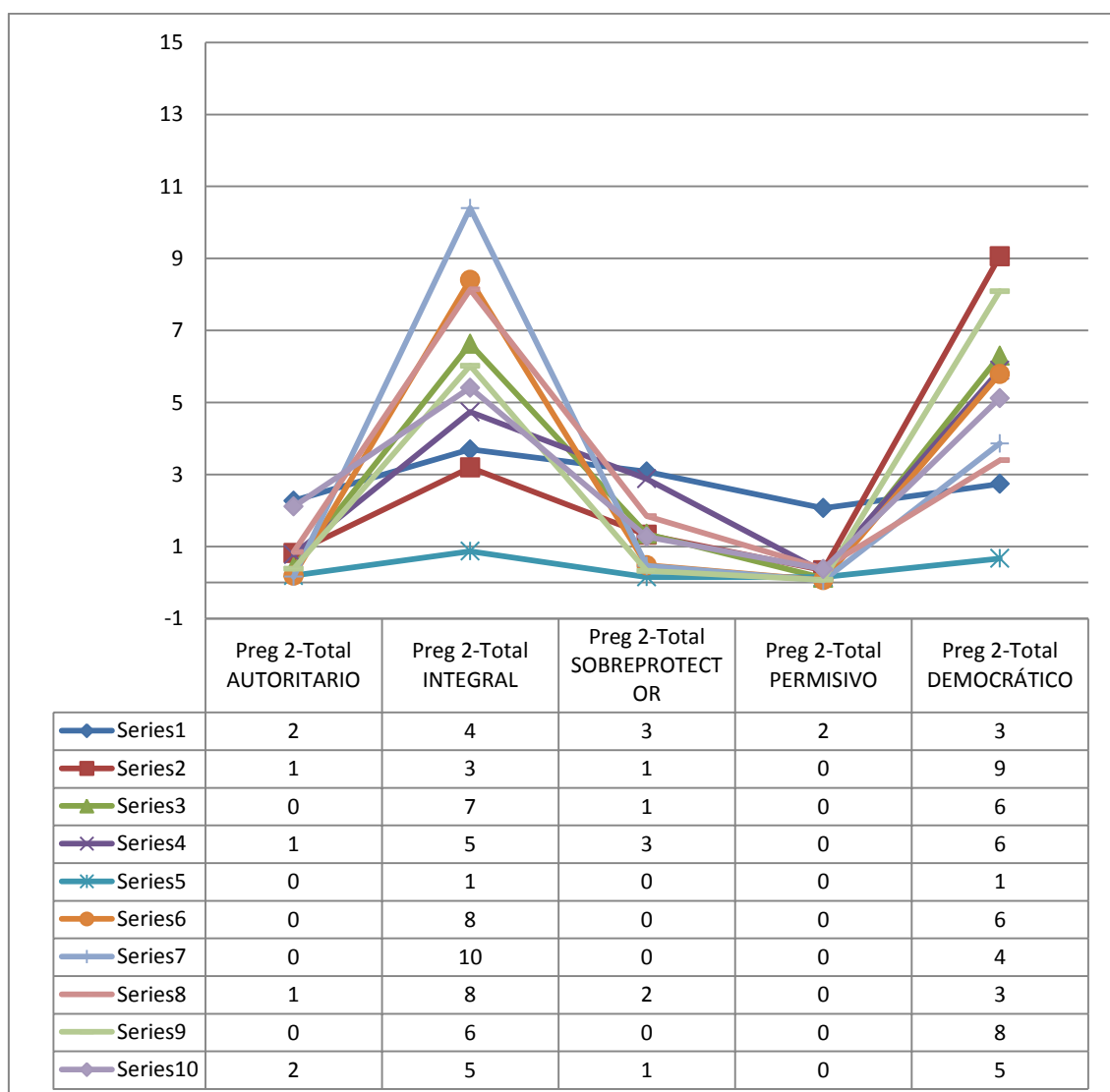


Figura 95: perfiles conglomerado 9.

Fuente: elaboración propia.

Al a par que se ha ido realizando el análisis se han intentado agrupar los resultados de los diferentes grupo de los conglomerados por patrones iguales o similares con el objetivo de conseguir una mayor aproximación e identificación de las tendencias del mayor grupo de padres que han contestado al menos en 15 ocasiones.

Las observaciones se han ido agrupando atendiendo principalmente al criterio de grupo homogéneo o grupo heterogéneo.

Una vez distribuidos los grupos e identificados por conglomeraciones, para poder comprobar el número de casos coincidentes en dichos patrones, se ha procedido a calcular la media de todos los grupos coincidentes.

Por lo tanto, se expone a continuación:

- Tipo de grupo (homogéneo o heterogéneo)
- Característica identificada que tienen en común.

Cada uno de los grupos, identificándolos por número y por conglomerado al que pertenecen. En algunos casos, hay grupos con diferencias poco significativas de las características generales y aun así se les considerad dentro del mismo bloque. No obstante, se deja constancia de tal dato.

Se adjunta el número de casos que representa cada uno de los grupos, para poder realizar el posterior cálculo de la media de grupo que forman parte del patrón identificado.

Grupos homogéneos:

Las puntuaciones más altas se reparten por igual o próximas entre los EEF Integral y Democrático, el EEF Sobreprotector lo identifican pero con un puntuación bastante baja (1 o 2). No contemplan ni al EEF Autoritario ni al Permisivo.

Tabla 188

Grupos homogéneos. N° de casos en cada conglomerado.

N° de conglomerado y grupo	N° de casos
Conglomerado 4- grupo 2(contemplan en 1 ocasión al EEF Autoritario).	1555
Conglomerado 5- grupo 2	1496
Conglomerado 6- grupo 2	1220
Conglomerado 8- grupo 1	942
Conglomerado 9- grupo 6 (tampoco tiene en cuenta al EEF Sobreprotector).	901
Conglomerado 9- grupo 4 (contemplan en 1 ocasión al EEF Autoritario).	494
Conglomerado 10- grupo 3	542
Total de casos en todos los grupos	7150
Media de casos	893,75

Fuente: elaboración propia.

A) La máxima puntuación se le otorga al EEF Integral (8, 9 o 10) y el resto al Democrático (4, 5 o 6). No se tiene en cuenta los EEF Autoritario ni el Permisivo. Solamente 1 vez al Sobreprotector.

Tabla 189

Grupos homogéneos. N° de casos en cada conglomerado.

N° de conglomerado y grupo	N° de casos
Conglomerado 2- grupo 2	1831
Conglomerado 3- grupo 3	1848
Conglomerado 4- grupo 4	1045
Conglomerado 5- grupo 4.	797
Conglomerado 6- grupo 3	554
Conglomerado 6- grupo 6	844
Conglomerado 7- grupo 5.	851
Conglomerado 7- grupo 7.	527
Conglomerado 8- grupo 7.	508
Conglomerado 8- grupo 8.	736
Conglomerado 9- grupo 1.	493
Conglomerado 9- grupo 7.	635

Patrón similar, con la diferencia tiene en cuenta en 1 ocasión al EEF Autoritario.

Conglomerado 8- grupo 3 384

Nº de conglomerado y grupo	Nº de casos
<i>Total de casos en todos los grupos</i>	11053
<i>Media de casos</i>	789

Fuente: elaboración propia.

B) Del total de puntuaciones en estos grupos (15), la puntuación máxima se sitúa en el EEF Democrático (6, 7,8 o 9) y a continuación el Integral (5 o 4); apenas tienen en cuenta el Autoritario y Sobreprotector (puntuación de centroide=1 o 2) y no consideran el EEF Permisivo.

Tabla 190

Grupos homogéneos. Nº de casos en cada conglomerado.

Nº de conglomerado y grupo	Nº de casos
Conglomerado 2- grupo 1	1640
Conglomerado 3- grupo 3	639
Conglomerado 5- grupo 1	607
Conglomerado 6- grupo 4	457
Conglomerado 7- Grupo 1	514
Conglomerado 7- Grupo 4	410
Conglomerado 8- Grupo 2	334
<i>En esta ocasión, tiene en cuenta el Sobreprotector (1)</i>	
Conglomerado 8- grupo 5	350
<i>Se aproxima a este grupo también:, pero con menor distancia entre las puntuaciones de EEF Democrático (7) y del Integral (6).</i>	
Conglomerado 3- grupo 2	1375
<i>Total de casos en todos los grupos</i>	6326
<i>Media de casos</i>	702,8

Fuente: elaboración propia.

C) Del total de puntuaciones (14 o 15), tan solo valoran el EEF Integral y el EEF Democrático. Se adjunta la puntuación en cada caso. No valoran ningún otro EEF.

Tabla 191

Grupos homogéneos. N° de casos en cada conglomerado.

N° de conglomerado y grupo	N° de casos
Conglomerado 7- grupo 2 (7 -7)	929
Conglomerado 9- grupo 9 (9-5)	391
Conglomerado 10- grupo 6 (8-6)	897
Conglomerado 10- grupo 7 (10-4)	389
Conglomerado 10- grupo 9 (6-8)	236
<i>Total de casos en todos los grupos</i>	2842
<i>Media de casos</i>	568,4

Fuente: elaboración propia.

Grupos residuales

D) Con tan solo 9 repuestas en total otorgadas en esta escala, las puntuaciones se sitúan entre los valores 1 y 2, siendo todos los EEF elegidos en alguna ocasión.

Tabla 192

Grupos residuales. N° de casos en cada conglomerado.

N° de conglomerado y grupo	N° de casos
Conglomerado 3- grupo 1	248
Conglomerado 4- grupo 1	232
Conglomerado 10- grupo 1	73
<i>Total de casos en todos los grupos</i>	553
<i>Media de casos</i>	184,3

Fuente: elaboración propia.

E) Con 15 respuestas, se reparten las puntuaciones en todos los EEF con diferencias poco significativas entre ellas, las respuestas sitúan entre un rango de 1-5.

Tabla 193

Grupos residuales. N° de casos en cada conglomerado.

N° de conglomerado y grupo	N° de casos
Conglomerado 6- grupo 5	259
Conglomerado 5- grupo 5.	433
Conglomerado 7- grupo 6.	109
Conglomerado 8- grupo 6.	87
Conglomerado 9- grupo 8	72
<i>Total de casos en todos los grupos</i>	960
<i>Media de casos</i>	192

Fuente: elaboración propia.

F) Grupos con pocos números de respuestas. Con solo 2 respuestas en total; una para el EEF Democrático y la otra para el Integral.

Tabla 194

Grupos residuales. N° de casos en cada conglomerado.

N° de conglomerado y grupo	N° de casos
Conglomerado 5- grupo 3	138
Conglomerado 6- grupo 1	137
Conglomerado 7- grupo 3	131
Conglomerado 8- grupo 4	130
Conglomerado 9- grupo 2	130
Conglomerado 10- grupo 5	130
<i>Total de casos en todos los grupos</i>	796
<i>Media de casos</i>	132,6

Fuente: elaboración propia.

G) Las puntuaciones recibidas se reparten mayoritariamente entre el EEF Democrático e Integral, y no consideran al Permisivo.

Tabla 195

Grupos residuales. N° de casos en cada conglomerado.

N° de conglomerado y grupo	N° de casos
Conglomerado 9- grupo 3	192
Conglomerado 10- grupo 10	236
Conglomerado 10- grupo 2	166
<i>Total de casos en todos los grupos</i>	594
<i>Media de casos</i>	198

Fuente: elaboración propia.

H) Valoran en mayor medida al EEF Democrático y en menor proporción al Integral, Autoritario y Sobreprotector. No tienen en cuenta el Permisivo.

Tabla 196.1

Grupos residuales. N° de casos en cada conglomerado.

N° de conglomerado y grupo	N° de casos
Conglomerado 9- grupo 5	163
Conglomerado 10- grupo 4	178
Conglomerado 10- grupo 8	287
<i>Total de casos en todos los grupos</i>	628
<i>Media de casos</i>	209,3

Fuente: elaboración propia.

Para concluir, como síntesis:

A partir del Análisis de Conglomerados de k-medias, se han explorado soluciones de 2 a 10 grupos. Como ha podido observarse en la descripción pormenorizada de los análisis de cada solución, los perfiles se diferencian en la mayor parte de los casos de manera escalar (si quieres señala ejemplos, hasta qué n° de grupos es más claro)...

Por otra parte, a partir de 4 grupos se comienzan a identificar grupos residuales, en los que se agrupa un reducido número de casos.

En la mayor parte de perfiles se observa que los EEF Democrático e Integral que se asocian con mayor o menor presencia de otros como el Autoritario.

Como evidencia de validación, nos indica que no se dan EEF puros, sino que, en todo caso, se producen asociaciones de varios tipos de EEF, posiblemente dependientes de diversas situaciones, tareas... Al no haber podido tener control de algunas variables como, por ejemplo, si respondía el padre o la madre, o cualquier otro miembro del grupo familiar, este tipo de posibles factores interfirientes no podemos controlarlos en esta situación, lo que abre una nueva vía para posibles líneas de investigación. En todo caso, se podría argumentar como hipótesis interpretativa que no se dan estilos puros, sino que dependen de los miembros de la familia (es posible que cada uno de los progenitores tenga un estilo diferenciado del otro) y que, dependen en gran medida también de la composición final de la estructura familiar. Lo que parece claro es que, al menos, permite identificar perfiles que podrían asociarse a otras variables y que ello es posible estudiarlo a partir de la propuesta de escala realizada, si bien diseñando tanto estudios más de carácter experimental, combinándolos con otros de carácter cualitativo, en los que se pueda llegar a entrar en el funcionamiento real de la familia mediante observación y controlando las variables que afectan a la validez externa e interna de cualquier aproximación cuasi-experimental o experimental.

La asociación de los perfiles con la competencia de análisis comportamental la analizamos posteriormente.

Tabla 197
Nº de Conglomerado en cada Grupo.

		Nº de CONGLOMERADO								
		2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nº GRUPO	1C		1E	1E	1C	1G	1C	1A	1B	1E
	2B		2C	2A	2A	2A	2D	2C	2G	2H
			3B	3C	3G	3B	3G	3B	3H	3A
				4B	4B	4C	4C	4G	4A	4I
					5F	5F	5B	5C	5I	5G
						6B	6F	6F	6A	6D
							7B	7B	7B	7D
								8B	8F	8I
									9D	9D
										10H
		Grupos homogéneos								
		Grupos residuales								

Fuente: elaboración propia.

Tabla 198

Resumen grupos homogéneos y grupos residuales.

GRUPOS HOMOGÉNEOS			GRUPOS RESIDUALES		
CLASIFICACIÓN	Nº CASOS-MEDIA	Nº GRUPOS	CLASIFICACIÓN	Nº CASOS-MEDIA	Nº GRUPOS
A	893,75	7	E	184,3	3
B	789	13	F	192	5
C	702,8	9	G	132,6	6
D	568,4	5	H	198	3
			I	209,3	3
Total	2953	34	Total	916,2	20

Fuente: elaboración propia.

15.4.3 Relación perfiles EEF en Escala 2- Pregunta 1 (nivel identificación) y Pregunta 2 (respuesta).

En este capítulo se sigue prestando atención a aquellos padres que han contestado a la escala y que han contestado en 15 ocasiones la Pregunta 1 de las Historias. Se recuerda que esta escala actúa como una prueba de comprensión social (similar a una escala socio-afectiva, muy semeja por ejemplo a una prueba de empatía).

Con la finalidad de identificar a estos padres según el nivel de acierto en esta escala, se ha establecido una variable categórica que tradicionalmente se viene utilizando en intervención educativa; categorizando a los padres que han contestado en tres niveles:

- Bajo (0-25)- Los padres que se sitúan en este rango, son considerados como individuos que no identifican los EEF en los demás.
- Medio (25-75)- Estos padres se consideran dentro del promedio de comprensión.
- Alto (75-100)- Los padres con estas puntuaciones se consideran que tienen el mejor nivel de comprensión.

Por lo tanto, se comprueba que se trata de una clasificación normativa.

A continuación, se trata de que para cada solución de los grupos depurados, observar si se cumple la hipótesis planteada de que los padres que son capaces de identificar los EEF en la Pregunta 1, serán capaces de dejar constancia de su EEF en la Pregunta 2.

Analizados todos los estadísticos de asociación entre la pertenencia a conglomerados (perfil EEF) y el nivel de reconocimiento o aciertos, se ha observado que en todos los casos es estadísticamente significativa; en todos los grupos hay una asociación significativa (porque es menor que 0,01) entre el nivel de identificación en la Pregunta 1 y la asignación del EEF en el Pregunta 2. Por este motivo no se reseña en este apartado los resultados de Chi Cuadrado (χ^2), sino que se remite al lector al Anexo 38 donde aparecen los resultados de todos los contrastes de hipótesis realizados sobre cada una de las tablas de contingencia que en este apartado se presentan.

Se exponen a continuación todas las tablas de conglomerados (de 2 a 10 agrupaciones) denle relación al nivel de Categorización según en función de la identificación correcta en Historias-Pregunta 1, para posteriormente poder exponer el análisis realizado sobre estos datos obtenidos.

Tabla 199
Conglomerado 2.

Número inicial de casos		Categorización del nivel de respuesta correcta en Historias-Pregunta 1			Total
		Bajo	Medio	Alto	
1	Recuento	429	761	344	1534
	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	60,0	50,0	40,0	50,0
	Recuento	327	882	581	1790
2	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	40,0	50,0	60,0	50,0
Total	Recuento	756	1643	925	3324
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 200
Conglomerado 3.

Número inicial de casos		Categorización del nivel de respuesta correcta en Historias-Pregunta identificación			Total
		Bajo	Medio	Alto	
1	Recuento	95	66	13	174
	% dentro de Número inicial de casos	50,0	40,0	10,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	0,	0,	10,0
	Recuento	328	683	330	1341
2	Recuento	328	683	330	1341
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	40,0	40,0	40,0	40,0
	Recuento	333	894	582	1809
3	Recuento	333	894	582	1809
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	40,0	50,0	60,0	50,0
Total	Recuento	756	1643	925	3324
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 201
Conglomerado 4.

Número inicial de casos		Categorización del nivel de respuesta correcta en Historias-Pregunta identificación			Total
		Bajo	Medio	Alto	
1	Recuento	90	60	9	159
	% dentro de Número inicial de casos	60,0	40,0	10,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	0,	0,	0,
	Recuento	325	766	425	1516
2	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	40,0	50,0	50,0	50,0
	Recuento	165	310	149	624
3	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	20,0	20,0	20,0
	Recuento	176	507	342	1025
4	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	10,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	30,0	40,0	30,0
Total	Recuento	756	1643	925	3324
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 202
Conglomerado 5.

Número inicial de casos		Categorización del nivel de respuesta identificación correcta en Historias-Pregunta 1			Total
		Bajo	Medio	Alto	
1	Recuento	152	300	144	596
	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	20,0	20,0	20,0
2	Recuento	275	743	452	1470
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	40,0	50,0	50,0	40,0
3	Recuento	48	28	4	80
	% dentro de Número inicial de casos	60,0	40,0	10,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	0,	0,	0,
4	Recuento	135	390	255	780
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	20,0	30,0	20,0
5	Recuento	146	182	70	398
	% dentro de Número inicial de casos	40,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	10,0	10,0	100,0
Total	Recuento	756	1643	925	3324
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 203
Conglomerado 6.

Número inicial de casos		Categorización del nivel de respuesta correcta en Historias-Pregunta identificación			Total
		Bajo	Medio	Alto	
1	Recuento	48	28	3	79
	% dentro de Número inicial de casos	60,0	40,0	0,	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	0,	0,	0,
	Recuento	231	611	352	1194
2	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	30,0	40,0	40,0	40,0
	Recuento	153	252	129	534
3	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	20,0	10,0	20,0
	Recuento	117	232	100	449
4	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	10,0	10,0	10,0
	Recuento	93	102	40	235
5	% dentro de Número inicial de casos	40,0	40,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	10,0	0,	10,0
	Recuento	114	418	301	833
6	% dentro de Número inicial de casos	10,0	50,0	40,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	30,0	30,0	30,0
Total	Recuento	756	1643	925	3324
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 204
Conglomerado 7.

Número inicial de casos		Categorización del nivel de respuesta correcta en Historias-Pregunta identificación			Total
		Bajo	Medio	Alto	
1	Recuento	158	227	99	484
	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	10,0	10,0	10,0
2	Recuento	151	469	291	911
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	30,0	30,0	30,0
3	Recuento	48	24	3	75
	% dentro de Número inicial de casos	60,0	30,0	0,	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	0,	0,	0,
4	Recuento	122	204	78	404
	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	10,0	10,0	10,0
5	Recuento	141	434	263	838
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	30,0	30,0	30,0
6	Recuento	41	45	11	97
	% dentro de Número inicial de casos	40,0	50,0	10,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	0,	0,	0,
7	Recuento	95	240	180	515
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	10,0	20,0	20,0
Total	Recuento	756	1643	925	3324
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	10,0	10,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 205
Conglomerado 8.

Nº inicial de casos		Categorización del nivel de respuesta correcta en Historias-Pregunta 1			Total
		Bajo	Medio	Alto	

Nº inicial de casos	Categorización del nivel de respuesta en Historias-Pregunta 1	Categorización del nivel de respuesta en Historias-Pregunta 1			Total
		Bajo	Medio	Alto	
1	Recuento	168	471	281	920
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	30,0	30,0	30,0
	Recuento	114	148	56	318
2	% dentro de Número inicial de casos	40,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	10,0	10,0	10,0
	Recuento	113	171	81	365
3	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	20,0	10,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	10,0	10,0	10,0
	Recuento	47	24	3	74
4	% dentro de Número inicial de casos	60,0	30,0	0,	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,	0,0	0,	0,
	Recuento	82	180	85	347
5	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	10,0	10,0	10,0
	Recuento	33	37	8	78
6	% dentro de Número inicial de casos	40,0	50,0	10,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	0,	0,	0,	0,
	Recuento	89	233	176	498
7	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	40,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	10,0	20,0	100,0
	Recuento	110	379	235	724
8	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	20,0	30,0	20,0
Total	Recuento	756	1643	925	3324
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 206
Conglomerado 9.

N° inicial de casos		Categorización del nivel de respuesta			Total
		Bajo	Medio	Alto	
1	Recuento	134	225	117	476
	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	10,0	10,0	10,0
2	Recuento	47	24	3	74
	% dentro de Número inicial de casos	60,0	30,0	0,	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	0,	0,	0,
3	Recuento	66	80	32	178
	% dentro de Número inicial de casos	40,0	40,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	0,	0,	10,0
4	Recuento	132	258	90	480
	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	20,0	10,0	10,0
5	Recuento	62	81	18	161
	% dentro de Número inicial de casos	40,0	50,0	10,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	0,	0,	0,
6	Recuento	130	439	319	888
	% dentro de Número inicial de casos	10,0	50,0	40,0	10,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	30,0	30,0	30,0

N ^o inicial de casos		Categorización del nivel de respuesta identificación correcta en Historias-Pregunta 1			Total
		Bajo	Medio	Alto	
7	Recuento	86	316	222	624
	% dentro de Número inicial de casos	10,0	50,0	40,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	20,0	20,0	20,0
8	Recuento	26	31	5	62
	% dentro de Número inicial de casos	40,0	50,0	10,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	0,	0,	0,	0,
9	Recuento	73	189	119	381
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	10,0	10,0	10,0
Total	Recuento	756	1643	925	3324
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	10,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 207
Conglomerado 10.

Nº inicial de casos		Categorización del nivel de respuesta Total			Total
		1 Bajo	Medio	Alto	
1	Recuento	27	31	6	64
	% dentro de Número inicial de casos	40,0	50,0	10,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	,0	,0	,0	,0
2	Recuento	55	88	22	165
	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	10,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	10,0	,0	,0
3	Recuento	136	276	117	529
	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	20,0	10,0	20,0
4	Recuento	54	80	36	170
	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	,0	,0	10,0
5	Recuento	47	24	3	74
	% dentro de Número inicial de casos	60,0	30,0	,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	,0	,0	,0
6	Recuento	120	451	315	886
	% dentro de Número inicial de casos	10,0	50,0	40,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	20,0	30,0	30,0	30,0
7	Recuento	57	176	148	381
	% dentro de Número inicial de casos	10,0	50,0	40,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	10,0	20,0	10,0
8	Recuento	85	130	58	273
	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	10,0	10,0	10,0
9	Recuento	105	275	178	558
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	20,0	20,0	20,0
10	Recuento	70	112	42	224
	% dentro de Número inicial de casos	30,0	50,0	20,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	10,0	10,0	,0	10,0
Total	Recuento	756	1643	925	3324
	% dentro de Número inicial de casos	20,0	50,0	30,0	100,0
	% dentro de Categorización del nivel de identificación correcta Historias- Preg.1	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Pues bien, expuestas ya todas las tablas en las que basar las posibles conclusiones, se especifican los procedimientos llevados a cabo:

1. En primer lugar, en las tablas de contingencia por conglomerados expuestas justo antes de este texto, se intenta identificar en cada uno de los grupos qué tendencia de respuesta se ha obtenido según la categorización establecida. (Bajo, de 0-0,25%; Media, de 0,25%- 50%; y Alto, de 75 a 100%). Se ha realizado utilizando diferentes tonalidades de sombreado, para posteriormente poder localizarlas de forma más eficaz.

2. Una vez observados los resultados, se han ido trasladando a la tabla que se puede observar al final de este comentario (Tabla.207 Síntesis de asociación entre perfiles y niveles de ejecución en la Escala 2- Pregunta 1) de la siguiente manera: a cada uno de los grupos se le ha añadido la tendencia de respuesta, utilizando la siguiente codificación: 1- Alto, 2- Bajo y 3- Alto. Se observa así que no hay ningún grupo que se pueda considerar “puro” o con un porcentaje alto dentro de las clasificaciones establecidas, por lo que se opta por utilizar una numeración según el orden de porcentaje obtenido (por ejemplo, si los resultados han sido en 1- 20%, 2- 50% y 3- 30%, se ha identificado como 2-3; en cambio, sí por ejemplo se da el caso en que los resultados fueran: 1- 30%, 2- 50% y 3- 20%, se ha identificado como 2-1; y así sucesivamente). Se comprueba que el grupo de mayor puntuación son aquellos que se identifican como 2-3, es decir; la mayoría de padres que contestan se sitúan dentro de la clasificación como Medio- Alto. Pues bien, se procede a identificar aquellos grupos con puntuación 2-3 en la tabla de conglomerados y se observa a primera vista que realmente coinciden con los grupos homogéneos cuya característica común de conglomeración es haber contestado 15 veces.

3. Para poder identificar de las 4 características que se dan en los grupos homogéneos identificadas anteriormente, en la tabla siguiente (Nº total de grupos con puntuaciones en nivel Alto-Medio (2-3) identificados por características y conglomerados.), se van identificando los grupos (nº conglomerado- nº grupo) que cumplen estos requisitos.

Tabla 208

Síntesis de asociación entre perfiles y niveles de ejecución en la Escala 2 Pregunta 1.

N° de CONGLOMERADO		Característica/ Categorización del nivel de identificación correcta en Historias-Pregunta 1																				
		2	3	4	5	6	7	8	9	10												
N° GRUPO	1C	2-1	1E	1-2	1E	1-2	1C	2-1	1G	1-2	1C	2-1	1A	2-3	1B	2-1	1E	2-1				
	2B	2-3	2C	2	2A	2-3	2A	2-3	2A	2-3	2D	2-3	2C	2-1	2G	1-2	2H	2-1				
			3B	2-3	3C	2-1	3G	1-2	3B	2-1	3G	1-2	3B	2-1	3H	1-2	3A	2-1				
					4B	2-3	4B	2-3	4C	2-1	4C	2-1	4G	1-2	4A	2-1	4I	2-1				
							5F	2-1	5F	1-2	5B	2-3	5C	2	5I	2-1	5G	1-2				
									6B	2-3	6F	2-1	6F	2-1	6A	2-3	6D	2-3				
											7B	2-3	7B	2-3	7B	2-3	7D	2-3				
													8B	2-3	8F	2-1	8I	2-1				
															9D	2-3	9D	2-3				
																	10H	2-1				
Tipo de grupo		Categorización del nivel de identificación correcta en Historias-Pregunta 1																				
<div style="background-color: #cccccc; width: 15px; height: 15px; display: inline-block; margin-right: 5px;"></div> Grupos homogéneos <div style="background-color: #cccccc; width: 15px; height: 15px; display: inline-block; margin-right: 5px;"></div> Grupos residuales		Bajo - 1					Medio- 2					Alto -3										
		0-25%					25-50%					75-100%										

Fuente: elaboración propia.

Tabla 209

Nº total de grupos con puntuaciones en nivel Alto Medio (2-3) identificados por características y conglomerados.

GRUPOS HOMOGÉNEOS (b)			Grupos que han identificado en niveles medio- alto la Pregunta 1 (2-3)												
Carac.	Nº casos (Media)	Nº total de grupos	(Nº conglomerado- Nº grupo)												
A	893,75	7	4-2	5- 2	6-2	8-1	9-6								
B	789	13	2-2	3- 3	4-4	5-4	6-6	7- 5	7- 7	8- 3	8- 7	8- 8	9- 7		
C	702,8	9													
D	568,4	5	7-2	9- 9	10- 6	10- 7	10- 9								
Total	2953	34													

Nota: Teniendo en cuenta que el total de casos depurados en este conglomerado es de 3.224, se considera que en esta agrupación hay un total de 11% de casos perdidos.

Fuente: elaboración propia.

Tras este proceso, se pueden aportar las siguientes conclusiones:

- No hay ningún grupo identificado con valores Medio- Alto que cumpla con las características del Grupo C, que se recuerda son aquellos que del total de puntuaciones (15), la puntuación máxima se sitúa en el EEF Democrático (6, 7,8 o 9) y a continuación el Integral (5 o 4); apenas tienen en cuenta el Autoritario y Sobreprotector (puntuación de centroide=1 o 2) y no consideran el EEF Permisivo.
- El mayor número de grupos (52,3%) se identifican con los grupos identificados con la característica B, siendo aquellos que la máxima puntuación se le otorga al EEF Integral (8, 9 o 10) y el resto al Democrático (4, 5 o 6). No se tiene en cuenta los EEF Autoritario ni el Permisivo y solamente 1 vez al Sobreprotector.
- El resto de grupos (47,6%) se reparten entre los grupos con características identificadas como A y como D. En el grupo A, las puntuaciones más altas se reparten por igual o próximas entre los EEF Integral y Democrático, el EEF Sobreprotector lo identifican pero con un puntuación bastante baja (1 o 2). No contemplan ni al EEF Autoritario ni al Permisivo. Y los del grupo D, del

total de puntuaciones (14 o 15), tan solo valoran el EEF Integral y el EEF Democrático.

Por lo tanto, y para concluir, han sido efectivos los análisis Cluster realizados y el análisis de las agrupaciones para observar cuáles han sido mayoritariamente las tendencias de respuesta, así como las dificultades encontradas en las identificaciones de los EEF. Además, se ha detectado la necesidad de recalcar que a la hora de contestar al cuestionario es necesario recordar que solo se debe contestar una vez en cada una de las preguntas de la parte de la escala de Historias incompletas.

C. CONCLUSIONES FINALES.

C. CONCLUSIONES FINALES.

Conclusiones

En este apartado procedemos a valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos, revisar las limitaciones que se hayan podido dar en el trabajo realizado y reflexionamos acerca de posibles líneas futuras de investigación.

Los Objetivos Generales propuestos, tal como los planteamos al inicio de esta Tesis Doctoral, son los siguientes:

1. *Realizar una revisión bibliográfica sobre los diferentes términos y definiciones que se han otorgado al concepto de EEF desde principios del siglo XX hasta la actualidad.*

2. *Realizar una revisión bibliográfica sobre las diferentes clasificaciones de los EEF desde principios de siglo XX hasta a la actualidad.*

3. *Identificar en la literatura especializada las variables asociadas a los EEF.*

4. *Revisar y analizar las características de los instrumentos de medición de EEF, tanto de ámbito nacional como internacional.*

5. *Diseñar y validar un instrumento de evaluación de EEF.*

A continuación procedemos a sintetizar brevemente los logros obtenidos en cada uno de ellos:

1. *Realizar una revisión bibliográfica sobre los diferentes términos y definiciones que se han otorgado al concepto de EEF desde principios del siglo XX hasta a la actualidad.*

Este objetivo tiene su desarrollo en el Marco Teórico a lo largo de los cuatro primeros capítulos. En el primer capítulo, se procede a la introducción y presentación de datos actuales sobre las características de la familia española (INE, 2014), siendo los datos característicos de la población de España del 2013; año en el que se aplica el

cuestionario. Se observa que los hogares que predominan son los de las parejas sin hijos (21,6%); del resto de modalidades, si centramos la atención en el núcleo familiar se observa un mayor número de familias con un hijo (16,4%) y con dos hijos (15,3%) quedando ambas muy distanciadas de las familias con 3 o más hijos (3,2%) y en los casos de familias monoparentales (en este caso formadas por madre soltera) en su mayoría la madre cuenta con una edad de 40 años o más.

En el capítulo dos, a través de una revisión de las diferentes definiciones y acepciones otorgadas al constructo a lo largo de los últimos años; desde Tomas et al (1974) hasta Aroca (2010), se realiza un proceso de análisis de toda la información recopilada y se concluye con la aceptación de la definición del constructo EEF otorgada por Cardona (2009): “*Conjunto de actitudes, sentimientos y patrones de conducta que los padres y madres asumen frente al niño/a y que repercuten en el funcionamiento, tanto psicológico como social, de los hijos/as*”.

A continuación, en el tercer capítulo, se valoran las dimensiones que asocian a dicho constructo los diferentes autores en sus definiciones y estudios, con el fin de poder posteriormente definir nuestros EEF en base a las más destacadas y persistentes en el tiempo (Control, Afecto, Relación- comunicación, Formación de los progenitores sobre situación de sus hijos y Actitud de los padres).

2. Realizar una revisión bibliográfica sobre las diferentes clasificaciones de los EEF desde principios de siglo XX hasta a la actualidad.

En el cuarto capítulo, analizamos las clasificaciones que se otorgan a nuestro constructo o a constructos que comparten similitud en sus definiciones desde Baldwin (1948) hasta nuestro días (Aroca, 2010) para decidir qué clasificaciones son las que prevalecen en el tiempo y cuáles son las que se están dando con más frecuencia en la actualidad (Autoritario, Democrático, Permisivo, Sobreprotector e Integral) para, a partir de ahí, redefinirlas atendiendo a las dimensiones anteriormente destacadas.

3. Identificar en la literatura especializada las variables asociadas a los EEF.

A lo largo del capítulo cinco se observa que son muchos los estudios, tanto a nivel nacional como internacional, que se han ido realizando y publicando sobre los EEF y

temas asociados. Pues bien, una vez estructurados por las temáticas y problemas con los que se les asocia, en este estudio se analizan y se concreta que las variables que más interés han suscitado asociadas a los EEF en todas las etapas de la vida revisadas, desde infantil hasta la adolescencia, han sido: actitudes, autoestima, habilidades académicas y conductas. La diferencia entre ellas, se sitúa en el resultado o lo que conlleva un tipo de conducta u otro; en la infancia la preocupación es a nivel comportamental y de salud y en la adolescencia principalmente se centra en la repercusión de las conductas adictivas.

4. Revisar y analizar las características de los instrumentos de medición de EEF, tanto de ámbito nacional como internacional.

Para este propósito, se parte en primer lugar de una revisión documental sobre instrumentos que evalúan aspectos relacionados directamente o indirectamente nuestro constructo. En esta ocasión se han revisado un total de 86 escalas, que históricamente se sitúan entre el 1937 (Tomas) y 2014 (Cumsille y Martínez), incluyendo cuestionarios on-line. Este análisis se lleva a cabo en el capítulo sexto del Marco Teórico y principalmente se podría concretar que la mayor dificultad encontrada en las pruebas es poder superar la deseabilidad social y la actualización de las mismas acorde a las situaciones y modelos de familia en la sociedad y el momento en el que se aplican.

5. Diseñar y validar un instrumento de evaluación de EEF.

El proceso de diseño y validación se expone a lo largo del apartado de Estudio Empírico en diferentes capítulos: en los capítulos octavo y noveno se plasman todos los procesos realizados para la validación lógica del instrumento; explicando aquellos llevados a cabo por diferentes grupos de expertos y por un grupo piloto de familias, para que, con todo la recopilación de sus aportaciones y síntesis de las mismas se proceda de forma justificada a la elaboración del Borrador 1, que se realizará en los capítulos doce y catorce, y que será la escala que se aplique en esta investigación.

A continuación, y una vez recopilados los resultados de esta aplicación, se procede en el capítulo doce a comentar las características de la muestra a través de análisis descriptivos; atendiendo a los resultados obtenidos en la primera parte de la escala EVALEF.

Una vez determinado el Borrador 1 a partir del proceso de Validación Lógica, se inicia el estudio de Validación Empírica a partir del apartado B.2.

Evidentemente, y en paralelo a este proceso, para poder organizar y presentar este conjunto de información de una forma ordenada y sistemática, se diseñan y se usan otros instrumentos cuya función es favorecer la recogida de evidencias e información a lo largo del proceso de validación lógica y que son expuestas en el capítulo once.

Como parte del estudio empírico (**Marco metodológico**), se desarrolla en los capítulos posteriores.

En el capítulo 14 se presenta la propuesta de la escala: *Borrador 1*, resultado del proceso de validación lógica de la misma. Esta escala es la que se aplica a la muestra que forma parte de la investigación, compuesta por un total de 4103 cuestionarios recogidos.

Con los datos registrados a través del programa estadístico SPSS realizamos diversos tipos de análisis. En el capítulo quince presentamos los siguientes resultados:

El análisis métrico se realiza de forma complementaria desde TCT y desde TRI, para las diferentes escalas que componen el instrumento.

El análisis de la Escala de Comportamientos Habituales se realiza a partir del planteamiento teórico de la escala. Es una escala que intenta identificar los EEF mediante autoinforme, a partir de la frecuencia con que los padres y madres manifiestan tener determinados comportamientos (uno por estilo) vinculados a cuatro tareas significativas (estudiar, aprobar, tareas del hogar y cumplimiento de normas). Se trata, por tanto, de una escala de 20 items, que en realidad está integrada por cinco subescalas (una por EEF). Cada una de esas subescalas parte del principio de unidimensionalidad... pero no así la escala globalmente, que integra las otras cinco.

El elemento central del análisis de fiabilidad según TCT en este caso es, por tanto, el análisis de consistencia interna, según el α Cronbach para cada una de las cinco subescalas. A título complementario, además, se analiza el nivel de fiabilidad para la escala global, lo cual permite tener un elemento de referencia que contextualiza los análisis específicos.

Los resultados se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 210

Estudio de fiabilidad mediante TCT para la Escala de Comportamientos Habituales. Análisis global y para las subescalas por EEF.

	α Cronbach	Items con dificultades	Correlaciones
Escala global	0.649	14 (EEF Perm) 19 (EEF Perm) 24 (EEF Perm) 25 (EEF Sob)	
EEF Aut	0.52	-	Correlac positivas pero poco intensas
EEF Dem	0.45	-	Correlac positivas pero poco intensas
EEF Perm	0.42	-	Correlac positivas pero poco intensas
EEF Sob	0.29	-	Correlac positivas pero poco intensas
EEF Integr	0.54	-	Correlac positivas pero poco intensas

Fuente: elaboración propia.

El nivel de fiabilidad de la Escala de Comportamientos Habituales como escala conjunta es de 0.649, siendo una distribución homogénea, y por tanto con escasa variabilidad. Se identifican cuatro ítems con funcionamiento inadecuado: tres de los correspondientes al EEF Permisivo (teniendo en cuenta que el cuarto no apoya un incremento del nivel de alfa, sino que lo deja igual), y uno del EEF Sobreprotector (el ítem 25).

Como se ha indicado, a nivel métrico, y de acuerdo con la definición del constructo, la escala en realidad no es unidimensional, sino que está compuesta por cinco subescalas, una por EEF. Cada una de estas subescalas sí deben tener un

funcionamiento unidimensional, pues los cuatro ítems que las componen (uno por tarea) deben aportar información de forma coherente a la subescala.

Tres de las cinco subescalas tienen niveles de fiabilidad entre 0.45 y 0.54. La subescala del EEF Permisivo tiene un nivel de fiabilidad de 0.42. Aunque son ítems no muestran un comportamiento inadecuado dentro de la subescala, son los ítems que habían mostrado un funcionamiento inadecuado a nivel de escala global. La quinta subescala, correspondiente al EEF Sobreprotector tiene un nivel de fiabilidad de 0.29, con todos los ítems funcionando adecuadamente.

Entendiendo que los EEF no son estáticos, sino dinámicos y vinculados, entre otros elementos, a las situaciones en las que se producen, se explora el nivel de fiabilidad de los bloques de ítems por tareas, sintetizando los resultados en la tabla siguiente. Los niveles de fiabilidad por tareas oscilan entre 0.26 y 0.36, siendo inferiores a los de las subescalas por EEF (excepto la del EEF Sobreprotector, que se recuerda tiene un nivel de fiabilidad de 0.29), confirmando una tendencia a organizar la respuesta en función de las tareas, que se cruza con la tendencia por estilos educativos, que es la buscada en esta escala. El análisis de las correlaciones entre los ítems muestra dos bloques de ítems en el análisis por tareas: los ítems de los estilos Autoritario, Democrático e Integral por un lado, y los ítems de los estilos Sobreprotector y Permisivo por otro; los ítems de cada bloque muestran correlaciones positivas entre sí, y negativas con los del otro bloque. Finalmente, el estudio por tareas confirma que los ítems de los EEF Permisivo y Sobreprotector son los que presentan mayores dificultades.

Tabla 211

Estudio de fiabilidad mediante TCT para la Escala de Comportamientos Habituales. Análisis por tareas.

Estudiar	0.36	14 (EEF Perm)	Hay correlac positivas y negativas
Aprobar	0.29	17 (EEF Aut)	Hay correlac positivas y negativas
Hogar	0.26	24 (EEF Perm) 25 (EEF Sob)	Hay correlac positivas y negativas
Normas	0.34	29 (EEF Perm) 30 (EEF Sob)	Hay correlac positivas y negativas

Fuente: elaboración propia.

Complementariamente, el análisis TRI para la misma escala muestra un funcionamiento suficientemente adecuado para las cinco subescalas, tanto en términos de probabilidad de acuerdo con las afirmaciones como en el escalamiento.

Posteriormente, se aborda el análisis métrico de la segunda parte del Cuestionario, vinculada con las historias incompletas, para las dos escalas en que se estructura.

La primera pregunta planteada pretende medir la capacidad de los padres y madres para analizar situaciones e identificar los comportamientos vinculados con los diferentes estilos educativos, a través de una escala con 15 historias incompletas, y por tanto con una puntuación máxima de 15. Funciona como una escala de rendimiento. El primer análisis de descriptivos muestra la dificultad de las familias para identificar los EEF. Siendo el punto medio de la escala 7.5, la media de aciertos se sitúa en 4.34 (con mediana y moda en 4), siendo además una distribución heterogénea (CV 57.14%), asimétrica positiva y platicúrtica. El EEF Democrático es más fácil de identificar, el EEF Permisivo el más difícil, y el EEF Integral el que muestra mayores contrastes.

El nivel de fiabilidad de la escala, calculado por el α Cronbach es de 0.58, un nivel medio. Todos los ítems muestran un funcionamiento adecuado dentro de la escala, pues en ningún caso su eliminación produce un incremento del α . Se considera que todos los ítems funcionan, aunque la intensidad de las correlaciones entre ellos es escasa,

identificándose patrones de respuesta que parecen mostrar dos tendencias de respuesta: quienes identifican mejor las historias definidas desde el EEF Integral y Democrático, y quienes, por el contrario, identifican mejor las historias definidas desde los EEF Autoritario, Sobreprotector y Permisivo. Por otro lado, se observa a nivel general que entre todas las Historias de un EEF las correlaciones son positivas (en todos y cada uno de ellos); pero a la vez, en las que son del mismo EEF son de baja intensidad.

El análisis de descriptivos de carácter exploratorio permite observar los resultados obtenidos en las dos preguntas (1 y 2) de la parte de la escala de Historias incompletas por parte de la muestra que ha contestado al cuestionario. Principalmente se observa que las respuestas en ambas no son coincidentes y que en la Pregunta 2, la elección mayoritaria son los EEF Democrático y el EEF Integral.

Como en el caso anterior, también se ha analizado la métrica de la escala desde Teoría de respuesta al ítem (modelo de Rasch) TRI, para comprobar la capacidad de la escalabilidad de la escala. Los resultados de probabilidad de respuesta y de escalabilidad validan globalmente la adecuación de los ítems de la escala. No obstante, los análisis sugieren algunos problemas en ítems específicos que, sin cuestionar su inclusión en la escala, plantean la necesidad de sucesivos procesos de depuración de la escala teniendo en cuenta todas las aportaciones realizadas a través de los diferentes análisis. Se baraja como posible justificación el supuesto de que es el locus de control que se da en los diversos EEF, la diversidad de situaciones en las que se analiza (tareas) y la posible baja competencia de las familias respondientes para analizar situaciones comportamentales pueden estar a la base, pero estos aspectos nos llevan a dirigirnos hacia la necesidad de seguir en líneas de investigación futuras adentrándonos en el conocimiento del constructo o rasgo latente.

La segunda parte de esta escala es la que propiamente se diseña en el Cuestionario para identificar los EEF de las familias, a través de las historias incompletas y de lo que ellos consideran “lo correcto” para cada caso. El análisis métrico se realiza a través del Cluster, análisis de conglomerados de k-medias. Se realizan análisis a través de diferentes agrupaciones de conglomerados con el objetivo de poder observar o identificar una taxonomía. Pues bien, a través de la observación de los agrupamientos, sí se observa ciertas tendencias de agrupamiento con características comunes. Estas

características, además, son coincidentes con el resto de los análisis realizados, pudiendo concluir que los padres tienden a posicionarse en los EEF Democrático e Integral preferentemente, obvian el EEF Autoritario, y en tan solo en algunas ocasiones se consideran Permisivos o Sobreprotectores.

La capacidad de la escala para clasificar a los padres y madres en función de los EEF manifestados a través de las historias incompletas en una última evidencia de validación del funcionamiento del Cuestionario, de acuerdo con los requerimientos que dieron lugar a su diseño, y que se vinculan principalmente con el abordaje del sesgo por deseabilidad social.

Impacto social.

Como se ha podido comprobar a lo largo del desarrollo del Marco Teórico, las aportaciones científicas que en diversos formatos (libros, revistas científicas...), que a lo largo de los años se han publicado son muy numerosas. Y es evidente la continuidad en el interés por los EEF en la actualidad. Tenemos que destacar que desde el principio de la investigación y presentación de las líneas de trabajo, ha sido una temática que se ha acogido con gran interés por parte de la comunidad investigadora y por parte de la comunidad educativa, y ya se han realizado un total de 5 publicaciones tanto a nivel nacional como internacional y en diferentes formatos: revistas, participación en Congresos y Coloquios; ver cuadro 29. En este cuadro se adjunta la información de los mismos diferenciando el contenido a transmitir en cada uno de ellos. A nivel docente, durante el mismo periodo de tiempo (2012-2015) se han dirigido un total de 8 trabajos; 1 Trabajos de final de Máster (TFM) y 6 Trabajos de final de grado (TFG); entre tres especialidades asociadas al ámbito de la familia: Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía. Dicha información se puede observar en el cuadro 30.

Más allá de estas consideraciones, la importancia de la familia como agente central en el proceso educativo, junto a las instituciones escolares, es evidente. Como se señala en la presentación del grupo GemEduco (<http://www.uv.es/gem/gemeduco/index.wiki>), en el que colaboramos y se inserta el proyecto que sustenta esta tesis doctoral: “La educación es cosa de todos y para todos”. La importancia de la organización de las instituciones educativas, el rol y mejora de los docentes, el incremento de la eficacia y eficiencia escolar es un eje central de la investigación educativa; sin embargo, la

atención al rol en que las familias deben ejercer su derecho y deber de educar está menos estudiado. De ahí el interés que suscita esta línea de trabajo.

Cuadro 29
Publicaciones EVALEF (2012-2015)

1.PRESENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	
Ecer. Cádiz. 2012	Perales, M.J., González, J. y Bisquert, M. Educational Family Styles (EVALEF): <i>Instrument Validation and Lineament to Design Family Intervention Programs</i> . European Conference on Educational Research.
Afirse. Lisboa. 2015	Bisquert, M.; Perales, M.J. y Pereira, D. <i>Desenho e validação da Escala de Avaliação de Estilos Educativos Familiares – EVALEF</i> . XXII Colóquio AFIRSE Portugal.
2. DIFUSIÓN DE LA LINEA DE INVESTIGACIÓN	
UV. 2014	Perales, M. J., Bisquert, M. y Sánchez-Delgado, P. (2014). Reflexiones de un grupo de familias en valencia sobre las evaluaciones de sistemas educativos. En J. Jornet, García-García, M y J. González-Such, (Eds.). <i>La Evaluación de Sistemas Educativos: las informaciones que interesan a los colectivos implicados</i> . Publicaciones de la Universidad de Valencia.
Riied. México. 2014.	Perales, M.J.; Ortega, S y Belda, A. <i>Estilos Educativos Familiares y Evaluación de Sistemas Educativos</i> . RIIED V Coloquio.
Educación Inclusiva. Ecuador. 2014.	Bisquert, M.; Ortega, S. y Perales, M.J.(2014) <i>Educación inclusiva: familia y escuela</i> . Congreso iberoamericano de Educación Inclusiva.
3. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: LA ESCALA Y SUS USOS.	
Congreso internacional. Santiago de Compostela, 2015.	Bisquert, M., Perales, M. J., Sahuquillo, P. (2015). Definición del constructo de estilos educativos familiares para el cuestionario Evalef. <i>Actas IV Congreso Internacional Educación Temprana y atención familiar</i> . Santiago de Compostela. 10-12 de septiembre de 2015.
4.PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: LINEAMIENTOS DE INTERVENCIÓN	
Publicaciones pendientes	

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 30
TFG y TFM dirigidos sobre la temática de EEF de 2012 al 2015

Curso	TFG- TFM, Especialidad	Alumnos	Título
2015-2016	TFG- Ed. Social.	María Tarazona Martínez.	<i>Los Estilos Educativos Familiares en la adolescencia: Investigación de una muestra con familias de alumnos de 1ºESO.</i>
2015-2016	TFM- Psicopedagogía.	Maria Teresa Alachut Mora.	<i>La participación educativa de las familias en educación secundaria.</i>
2014-2015	TFG- Pedagogía.	Cristina Contelles Bayarri.	<i>Las consecuencias conductuales del Estilo Educativo Permisivo en niños en educación infantil.</i>
2013-2014	TFG- Ed. Social.	Mari Carmen Vidal Cerdá.	<i>La importancia de los Estilos Educativos Familiares. El estilo educativo parental y los efectos que de él se derivan.</i>
2012-2013	TFG- Ed. Social.	Cristina Pinazo González.	<i>Los Estilos Educativos Familiares y su relación con la violencia- filio parental.</i>
2012-2013	TFG- Pedagogía.	Ester Gil Ferrer.	<i>Los Estilos Educativos Familiares y comportamiento en 1º ESO.</i>

Curso	TFG- TFM, Especialidad	Alumnos	Título
2012-2013	TFG- Pedagogía.	Mayte Benavent Colubi.	<i>Estilos Educativos Familiares y efectos en los hijos e hijas.</i>
2012-2013	TFG- Ed. Social.	Magdalena Pisano Ramos.	<i>Estudio comparativo de Estilos Educativos Familiares entre dos centros de Paterna.</i>

Fuente: elaboración propia.

Tras el estudio realizado, la escala definitiva EVALEF se presenta en el capítulo siguiente. Y asimismo, presentamos sus versiones para Diagnóstico e Investigación.

Todas las aportaciones relativas a los ítems que se han ido observando a lo largo de la investigación, se han ido registrando en un mismo documento (Anexo 39).

A continuación, una vez realizadas todas las revisiones pertinentes, se han ido justificando en un mismo documento (Anexo 40), tomando como base el Borrador 1, todas las anotaciones y consideraciones pertinentes que promueven los cambios para la presentación de la versión definitiva de la escala EVALEF.

Cuestionario EVALEF definitivo.

Tal y como se ha venido comentando en el capítulo anterior, para poder aplicar el presente instrumento se diseña un breve manual con orientaciones destinadas al profesional que decida utilizarlo con el objetivo de que pueda decantarse por el uso completo del cuestionario (versión B) o no (versión A), dependiendo del objetivo que pretenda conseguir.

Manual EVALEF

Los usos del cuestionario se pueden englobar en dos:

- EVALEF- Versión A. Diagnóstico e intervención (Anexo 41).
- EVALEF- Versión B. Investigación (Anexo 42).

EVALEF- Versión A. Diagnóstico e intervención. Se considera esta versión de la escala para un uso de posibilidad de aproximación a un diagnóstico de los EEF de las

familias a las que se les aplique. En esta versión, también se contempla su uso desde la intervención.

Es imprescindible realizar una matización en su uso con familias dependiendo del nivel cultural de las mismas. Se considera que con familias con un nivel cultural alto, la administración puede realizarse sin problemas de forma individual; por el contrario, en familias con un nivel cultural bajo se debe contemplar la posibilidad de aplicar la prueba de forma dirigida (por ejemplo leyéndoles las preguntas) o utilizar el cuestionario como un guión de entrevista dirigida.

Se contempla la posibilidad del uso de la escala como material de ayuda durante la intervención que se realice con las familias; por ejemplo, tal y como se va avanzando en la formación e intervención tras el diagnóstico, se puede retomar el cuestionario para revisar historias, hábitos o comportamientos planteados en el momento de la aplicación de la escala, con el objetivo de volverlos a analizar, replantear, observar los cambios de opinión...

EVALEF- Versión B. Investigación. En esta ocasión, además de las escalas de la versión A se contempla la escala de la variable de contexto. El objetivo es poder obtener la máxima información de las familias a nivel social y cultural junto con la identificación de los EEF. Su administración puede ser tanto individual como colectiva, sin necesidad de acompañamiento de un profesional de forma directa.

Limitaciones

Este estudio se lleva a cabo durante cuatro años y a lo largo del mismo se han encontrado ciertas limitaciones que han tenido relación con diferentes circunstancias. A continuación se intentan plasmar atendiendo a su progresión en el tiempo de forma ordenada tal y como iba avanzando la investigación.

- A partir de la realización del Marco Teórico, y como consecuencia de las revisiones bibliográficas realizadas, se detecta una *gran complejidad del constructo por la variedad de términos, acepciones de los mismos y clasificaciones semejantes*; motivo por el cual se realiza un gran trabajo de síntesis sobre el mismo para poder concluir con todas las aportaciones que forman la base de la presente investigación.
- Durante el proceso de validación de la escala por parte de jueces, *se detecta gran dificultad por identificar de forma clara el EEF Democrático y el EEF Integral*, ya que son dos EEF que coinciden en algunos aspectos pero se diferencian aportando novedades en cuanto a actitudes y formas de actuar que algunos padres tienen en cuenta en la actualidad (Parentalidad positiva, inteligencia emocional...).
- En cuanto a las *características de la muestra*, se ha encontrado una gran dificultad de acceso a Centros en la Comunidad Valenciana por diversos motivos relacionados con la falta de colaboración de la Administración Educativa; por lo tanto, la muestra ha sido diferente a la deseada, es por este motivo que se podría justificar que en algunos contextos está un poco desequilibrada y disgregada a lo largo del territorio. Ello impide, al igual que se está produciendo desde hace años en estudios realizados en nuestra Comunidad, acceder a un muestreo estadísticamente representativo, pudiendo estructurar la muestra reconociendo no sólo un N apropiado, sino estratificado en función de variables clave para la investigación. La muestra finalmente, puede considerarse ocasional y se ha accedido a los participantes por voluntariedad de diversos actores, pero no por las facilidades brindadas desde la administración autonómica.

- *Vinculadas con el propio instrumento*, hay que destacar en primer lugar, la *longitud* del mismo. Para poder llevar a cabo el objetivo de la investigación se diseñó la escala que se aplica a las familias (Borrador 1) de forma extensa, debido a la cantidad de información que se quiere recoger para la investigación y es por ello que debido a esta complejidad acaba siendo un instrumento muy largo y con cierta dificultad para su cumplimentación.

- En segundo lugar, señalar que *las estructuras familiares son muy diversas*. En el cuestionario, los ítems relativos a las características socio-económicas están planteados para una familia “tradicional”; es decir, se tiene en cuenta que el hijo o hijos, viven en una sola casa, con padre y madre y/o abuelos. La diversidad de situaciones que se han ido dando en la sociedad, lleva a plantearnos que ese aspecto debería ser contemplado de manera alternativa; pues se dan situaciones en que el hijo vive de manera alternativa con cada uno de los cónyuges, si están separados, pudiendo tener éstos nueva pareja o no. Además, las distribuciones de tiempos en las custodias son diversas y es difícil establecer mediante el procedimiento de cuestionario un formato de recogida de información que pueda satisfacer todas las situaciones. Si se deseara contemplar todas las opciones que hemos venido observando, sería prácticamente interminable ese apartado. Las instrucciones que hemos dado ante esa situación es que siempre se respondiera en función de dónde y con quién pasa más tiempo el hijo o hija. No es completamente satisfactorio, pero resultó una alternativa viable para casos en que la diversidad superaba lo previsto.

- En tercer lugar, señalar que *no podemos tener certeza completa acerca de quién o quienes han respondido cada cuestionario*. Ello sólo se podría haber controlado con un enfoque de recogida de información mediante aplicación directa individual. Dado que los cuestionarios se mandaron desde las instituciones escolares (en la mayor parte de casos) y, posteriormente las devolvía el alumnado en sobre cerrado al centro, no podemos controlar la incidencia de sesgos motivados por esta situación. Se puede asumir que, normalmente, habrán respondido quienes están más al cuidado de la educación de los hijos (sea padre, madre o ambos), pero incluso cuando se aportan cuestionarios respondidos supuestamente por ambos cónyuges, no podemos

asegurar que sus opiniones se hayan dado de manera independiente o se haya ido comentando y respondiendo al cuestionario de manera conjunta. Tenemos indicios en los datos que nos llevan a señalar que este tipo de sesgos ha podido estar presente, pero ciertamente no hemos podido controlarlos.

- El *formato de instrumento (escrito)* sin duda implica un elemento no controlado que puede haber influido en las respuestas. En un planteamiento ideal, habría sido necesario controlar el grado de comprensión lectora de los respondientes, más allá de disponer de información acerca de su nivel de estudios.

- A la hora de *codificar los ítems de la primera escala*, se han encontrado situaciones complejas en las que las posibles respuestas ofrecidas por los padres que han contestado al cuestionario no eran las contempladas a priori. Pues bien, aunque se ha tenido que hacer una gran labor de recodificación, el resultado ha sido la obtención de otras opciones de respuestas supuestamente más reales a la sociedad actual que se han servido de base para la elaboración del Borrador definitivo de la Escala (Anexo 43) a tener en cuenta para futuras investigaciones.

- En el proceso de validación jueces, tanto las escalas como las Historias incompletas parece que quedaron bien ajustadas. No obstante, en las Historias, a partir de los resultados empíricos, nos da la impresión de que existen algunos elementos a mejorar en las alternativas de respuesta.

- Asimismo, no hemos introducido ítems de control o una subescala de sinceridad. Habría sido conveniente, al menos, probar si era un elemento de detección de respuestas anómalas, incoherentes.

- A través de la obtención de los resultados tras aplicar la escala EVALEF, se detecta la no existencia de perfiles cerrados en los EEF de los padres en general; haciendo a la vez más completo el proceso del tipo de análisis a realizar para estudiar la validación empírica del instrumento. Este hecho no necesariamente es una limitación, sino que entendemos que constituye en sí mismo un indicio acerca de que no existen estilos “puros” y que en una familia el comportamiento ante cada evento puede depender en gran medida de la opinión de cada uno de los cónyuges, su grado de comunicación y acuerdo para

responder ante cualquier conflicto o cuestión de los hijos y, además, es muy posible que sean muy situacionales, es decir, que dependan de momentos y no sean siempre congruentes las respuestas de cada cónyuge a través del tiempo y circunstancias. Este aspecto no ha sido controlado debido al formato del instrumento y podría revelar mejor las vinculaciones a variables situacionales que pueden estar influyendo en la diversidad observada.

- Un hecho que no necesariamente es limitación de la investigación, pero sí del compromiso y estilo del equipo investigador es que, por la densidad de los análisis empíricos y la falta de tiempo, ha sido imposible devolver un análisis de los resultados a todos los centros en los que se ha aplicado el cuestionario a las familias. En cualquier caso, la retroalimentación que podría haberse producido si devolvemos información y, posteriormente, interactuamos con los representantes del centro (profesorado, AMPAS...) podría haber sido una fuente adicional de mejora para la interpretación de resultados.

Finalmente señalar, en cuanto a estos aspectos, que si bien es cierto que se han citado las principales limitaciones del estudio, a la vez, se puede comprobar que algunas de ellas se han ido subsanando a lo largo de la investigación y otras se contemplan como tareas pendientes a tener en cuenta para futuras investigaciones.

Líneas futuras de investigación

La posición que defendemos, junto al Grupo de Evaluación y Medición Educativas de la Universitat de València, es que cualquier proceso de evaluación/diagnóstico debe estar vinculado a procesos de intervención que puedan ser informados por los instrumentos desarrollados.

La validez del instrumento necesariamente incluye –como evidencia de validez consecuencial- el grado en que el instrumento permita diseñar procesos de intervención. Si no existe esta continuidad diagnóstico/evaluación-Intervención, la validez se ve afectada por las carencias de utilidad.

Por ello, entre las líneas de investigación futuras, señalaremos dos grandes grupos de medidas a tomar: a) de mejora del instrumento diseñado, y b) de su vinculación con procesos de intervención.

En primer lugar, respecto a las acciones a desarrollar para mejorar el instrumento diseñado, podemos identificar las siguientes líneas prioritarias:

- Revisión de elementos deficitarios señalados, así como de las Historias, incluyendo en el análisis de juicio diversos tipos de padres/madres, controlando su nivel de comprensión lectora. Ello nos llevaría a pequeños estudios cuasi-experimentales en los que pudiéramos tener un mayor control de los posibles sesgos que se derivan de la influencia de esta variable.
- Paralelamente, y con un enfoque de complementariedad metodológica, se puede analizar con el mismo grupo de personas la adecuación de las escalas y realmente qué entienden a partir de cada ítem y, en concreto, los motivos que les llevan a señalar en cada historia incompleta una alternativa u otra.
- Derivada de la línea anteriormente mencionada, otra línea de trabajo que entendemos prioritaria, es la utilización del Cuestionario como Guía Estructurada de Entrevista para uso de Orientadores y Psicopedagogos en el diagnóstico individual. La reconversión del mismo puede resultar sencilla y se trata de incluir preguntas de aclaración a las respuestas dadas, de forma que a partir de su aplicación se pueda disponer de información cuantitativa recabada

en a partir del cuestionario y escalas y respuestas abiertas recogidas a partir de las preguntas de aclaración. Por ejemplo, téngase en cuenta el siguiente ítem: “*La familia se despide cada noche con una muestra de afecto (un beso, un saludo, ...)*” (Escala de hábitos y comportamientos habituales). Es posible que responda a la Escala la madre y sea consciente de que ese comportamiento se da siempre entre sus hijos y ella, pero no respecto al padre con el que los hijos pueden mantener una relación más distante (sea por ellos o por él mismo). Probablemente tendrá un dilema cuando elija la categoría de la escala Likert a marcar (1 a 4), pues por ella marcaría 4, pero por él marcaría 1 ¿Qué respuesta acaba dando cada persona ante cualquier tipo de dilema como el presentado, por simple que éste sea? Por este motivo, si tras emitir respuesta se le pregunta a la madre por qué ha dado una determinada valoración, se podría llegar a tener una representación más precisa acerca del comportamiento real que se da en el seno familiar. Cada reactivo, al igual que es un estímulo que actúa como detonante de respuesta en una escala cerrada, puede constituir el detonante inicial sobre el que poder profundizar en la representación situacional que, en definitiva, está detrás de las imágenes con que se conforma la opinión que emite el respondiente. Este tipo de uso estimamos que posibilita extraer mayor y mejor información. Por lo que para el diagnóstico individual puede ser mejor aprovechado el instrumento y cobra mayor utilidad.

- Por otra parte, un problema que hemos señalado como base de falta de validez y que puede estar influyendo en la aplicación de las escalas aquí desarrolladas es la comprensión lectora. Más allá de su estudio tal como hemos indicado en líneas anteriores, y en el marco de un uso de aplicación individualizada del cuestionario, la Escala de Historias, en sus dos vertientes (preguntas) se podría presentar con un formato alternativo: pequeños videos incompletos, siendo las alternativas también unidades de video que puedan presentarse a los respondientes y elija cuál sería el final esperado de la historia considerando el tipo de familia que se describe en la historia y cuál podría ser el final si ese problema se diera en su propia familia. Este tipo de formato ya se ha ido utilizando en otros ámbitos y puede resultar mucho más directo pues presenta mejor todos los componentes emocionales incluidos en las historias al presentarse al modo de una “telenovela”. Sobre cada historia se puede establecer

la entrevista entre orientador/psicopedagogo y persona entrevistada. El estudio en este caso, incluiría establecer claramente en la definición de los personajes características bien determinadas que pudieran, en su caso, incluso variarse (desde nivel el económico, pasando por la forma de actuación en el modo de hablar, hasta si son padre o madre, abuelos u otros posibles actores de las estructuras familiares los que representan el tema de la historia, etc...) y se podría comparar el tipo de respuestas que dan los entrevistados al formato escrito con las que se extraen a partir de un formato audiovisual. Las posibilidades son muy amplias y constituyen, sin duda, una línea de investigación futura de gran riqueza y posibilidades.

- Finalmente, existen diversos apartados que es preciso rediseñar, como por ejemplo, la información que permita establecer el nivel socioeconómico-cultural de las familias, representando en lo posible todas las posibles variedades de estructuras familiares que se han ido dando en la actualidad.

- En cuanto a la calidad métrica de la escala, se debe seguir investigando con el objetivo de aportar otras evidencias de validez, mediante estudios de relación de variables. Por ejemplo: en cuanto a análisis de los padres, cruzar los datos de los ítems *¿Está Usted satisfecho/a con los resultados de estudios del niño/ la niña? [B10]* con *¿Está Usted satisfecho/a con el tiempo que le dedica al niño/ la niña? [B11]*.....

- Así como, realizar diferente análisis diferenciales con los datos obtenidos en los cuestionarios de los tutores de los niños (necesidades educativas especiales, rendimiento...), y variables de la parte de la escala sobre el contexto (formación de los padres, dedicación de los padres...).

- Todas estas opciones, junto a otras posibles, constituirían la base para recabar nuevas evidencias de validación. Entre ellas, la colaboración con otros grupos de investigación sería de gran valor, sobre lo que volveremos posteriormente.

En segundo lugar, y tal como hemos señalado anteriormente, continuando con el análisis de la situación de esta investigación en base a los objetivos establecidos en el Proyecto EVALEF, como líneas futuras de trabajo y previendo el llevarlas a cabo en

espacio de tiempo próximo, tan solo queda pendiente aunar esfuerzos para colaborar y conseguir el último Objetivo General propuesto, siendo:

4. Desarrollar estrategias de aplicación que permitan la mejora de los estilos educativos familiares (EEF).

Evidentemente, este objetivo como meta se desglosa a su vez en dos objetivos específicos, que además de citarlos a continuación se procede a realizar un esbozo y añadir aportaciones que den luz a esta línea de trabajo con el fin de poderlos hacer realidad en un futuro inmediato.

4.1. Diseño Programas de intervención, formación a familias.

4.2. Búsqueda, análisis y sistematización de nuevas evidencias de validez del instrumento EVALEF.

4.1. Diseño Programas de intervención, formación a familias.

Atendiendo a las publicaciones más recientes sobre la temática abordada, se comprueba que la formación en cuanto a los EEF es un tema de primordial interés en padres con hijos en todas las edades. Se citan a continuación algunas aportaciones de las últimas investigaciones sobre esta temática para justificar su relevancia y necesidad social tanto a nivel nacional como internacional.

•En edad infantil- prevención problemas de comportamiento.

Nieto, Quesada-Conde, López, y Martínez (2016), aportan en su trabajo de investigación, un *Programa de prevención familiar en edades tempranas* como un instrumento universal útil y válido para prevenir los problemas de conducta y la delincuencia juvenil futura actuando desde edades tempranas. Uno de los temas que abordan en su programa son los EEF y su repercusión en la crianza.

•En edad adolescente- violencia filio parental.

Trujillo, Sahagún, Cárdenas y Ramírez Giraldo (2016), en su estudio sobre el aumento de casos de violencia familiar que se están dando en la sociedad actual, revelan la necesidad de formación a padres. Intentan establecer la conexión que existe entre EEF y el uso de la violencia por parte del menor y evaluar en qué medida la terapia

familiar mitiga el uso de la violencia por parte del menor. Consideran que cuando esta circunstancia se da en la realidad, violencia filio- parental, es necesaria una terapia.

• *Necesidad formación en inteligencia emocional.*

Recientemente tras un estudio realizado por Ruvalcaba, Villegas y Maryuena (2016), sobre la influencia de las habilidades emocionales, los estilos de comunicación y los estilos parentales sobre el clima familiar; se declinan por la necesidad de formación a padres en los que sería el EEF Integral que se describe en la presente investigación, alegando que su consecuencia en los hijos, se supone, se traduce en estilos de vida más saludable y mayor calidad de vida.

• *Necesidad de Formación a padres.*

Aunque es un estudio a nivel internacional, se toma como referencia las aportaciones de Acaro y Andrés (2016) en la Ciudad de Loja, que realizan un estudio a estudiantes de segundo de Bachillerato para comprobar ¿Cuál es la incidencia de la comunicación entre padres de familia y estudiantes que cursan el segundo año de bachillerato del colegio 27 de febrero en su desarrollo personal y académico?; y además de observar que existe una inadecuada comunicación familiar, ello no afecta mayormente al desarrollo personal y académico de los jóvenes estudiantes, pero a su vez, estos estudiantes proponen en la misma investigación como solución a la falta de comunicación en sus familias cursos de formación para sus padres.

En el presente estudio, se pretende que la formación a padres se diseñe a través de Programas atendiendo los resultados obtenidos a través de la aplicación de la escala EVALEF para de este modo poderlos diseñar para una población específica en cada caso, con el objetivo de poder conseguir así resultados eficaces.

4.2. *Búsqueda, análisis y sistematización de nuevas evidencias de validez del instrumento EVALEF.*

Debido al impacto social del tema en el ámbito educativo, tal y como se ha podido comprobar anteriormente, se estima una buena repercusión en cuanto a futuras publicaciones, así como la consolidación de la línea de investigación alrededor de los EEF.

En principio, se plantea la vinculación con otro Proyecto de investigación del grupo Gem- Educo, Proyecto SECS/EVALNEC2, aportando con nuestro instrumento la colaboración a llevar a cabo el primero de sus objetivos planteados, siendo:

1. Diseñar un modelo de análisis de evaluaciones de sistemas educativos que permita valorar la aportación de la Cohesión Social, basado en la Utilidad de la información para las diversas audiencias afectadas (administradores, gestores, profesores, familias...).

Además, durante el transcurso de la investigación, se pretende tomar contacto y compromiso de colaboración con dos grupos de investigación importantes a nivel estatal con los que hemos establecido unos objetivos. Los temas propuestos y grupos son los siguientes:

EEF y familias con hijos con necesidades educativas especiales- GRPF. (Grup de reserca de parella y familia).

El objetivo principal del grupo es estudiar e investigar los aspectos internos y externos del grupo familiar y promover políticas que permitan ayudar a los miembros de las familias a mejorar en su desarrollo personal y social.

Carles Pérez es el investigador principal del grupo. Es actualmente profesor titular de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, Blanquerna y Director del Institut de Salut Mental Fundació Vidal i Barraquer (FVB).

EEF y Escuela inclusiva.- C.E.I. Consorcio para educación Inclusiva.
(<http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>)

² Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades. (SECS/EVALNEC). Investigador Principal: Jesús M. Jornet Meliá. (Universitat de València). Ref. EDU2012-34734 Ministerio de Economía y competitividad. Duración proyecto: 2013 – 2015.

Se trata de un grupo de profesores representativos a nivel nacional y pertenecientes a diferentes universidades: Universidades Autónoma de Madrid (UAM), Autónoma de Barcelona (UAB) y Ramón LLull de Barcelona; que con colaboración de expertos de OREALC (la oficina regional de la UNESCO, con sede en Chile) trabajan desde el 2002 en base al Index for Inclusión (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, y Shaw, 2002).

Por tanto, se prevé también, la necesidad de adaptar la Escala a diferentes contextos, siendo:

- EEF y Educación inclusiva
- EEF y Necesidades educativas especiales
- EEF y Familias con problemas de tutela
- EEF y Familias con diferencias culturales

Además de tener en cuenta que se debe adaptar el constructo y la escala a otros idiomas y contextos tanto nacionales como internacionales.

Más allá de la colaboración con estos grupos de investigación, el trabajo conjunto con investigadores de todos los ámbitos afines es necesario. Tómense pues estas referencias tan sólo como una muestra de ello.

Por todo lo expuesto, consideramos necesaria la continuidad de esta línea de investigación en colaboración con otros grupos de investigación (además de los citados), con el objetivo de promover con nuestras aportaciones elementos de transformación social desde el ámbito socioeducativo y ayudar a la familias en su quehacer diario para que los niños puedan crecer dentro de ambientes en los que reine la paz, el amor y la armonía.

"No existe familia perfecta.

No tenemos padres perfectos,

no somos perfectos,

no nos casamos con una persona perfecta

ni tenemos hijos perfectos"

Papa Francisco, 2016.

Bibliografía

Abidin, R. R. (1995). *Parenting stress index: professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Acaro, C., y Andrés, J. (2016). *Proceso comunicativo que se genera entre padres de familia y estudiantes que cursan el segundo año de bachillerato general unificado del colegio 27 de Febrero de la ciudad de Loja y su incidencia en el desarrollo personal y académico* (Bachelor's thesis, Loja).

Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR and TRF profiles*. Burlington: Department of Psychiatry, University of Vermont.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised behavior profile*. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the Child Behaviour Checklist and Revised Child Behaviour Profile*. Burlington: Department of Psychiatry, University of Vermont.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1984). Psychopathology of childhood. *Annual Review of Psychology*, 35, 227-256.

Ackerman, J.M. y Schoendorf, k. (1992). *ASPECT: Ackerman- Schoendorf Scales for Parent Evaluation of custody*. Los Angeles. Western Psych Services.

Ackerman, M. J. y Ackerman, M. C. (1997). Custody evaluation practices: a survey of experienced professionals (revisited). *Professional Psychology: Research and Practice*, 28 (2), 137-145.

Ackerman, M. J., & Schoendorf, K. (1992). *Ackerman-Schoendorf Scales for Parent Evaluation of Custody (ASPECT)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Agudelo, R. (1999). Estilos educativos paternos: aproximación a su conocimiento. *Pedagogía y saberes*, 25, 1-75.

Aguirre, E. (2000). Salud y prácticas de crianza. En E. Aguirre y E. Durán (Eds.), *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud. Un estudio con familias y niños que inician su escolarización en Santa Fe de Bogotá* (pp. 19-22). Bogotá, Colombia: CES-Universidad Nacional de Colombia.

Aguirre, E. (2002). *Diálogos, Discusiones en la Psicología contemporánea*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia

Aguirre, E. y Durán, E (2000). *Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud*. Bogotá, D.C., CES- Universidad Internacional de Colombia.

Alarcón, A. (2012). *Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/25041>

Alberdi, I. (1995) *Informe sobre la situación de la familia española*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

Alonso García, J. (2002). *Prácticas educativas familiares y autoconcepto. Estudio con niños y niñas de 3, 4 y 5 años*. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Tesis doctoral.

Alonso García, J. y Román Sánchez, J.M. (1999). *Situaciones hipotéticas familiares relevantes en la educación de los hijos de 3 a 6 años*. Actas del III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela.

Alonso García, J. y Román Sánchez, J.M. (2003a). *PEF: escalas de identificación de «prácticas educativas familiares»*. Madrid: Editorial Cepe.

Alonso García, J. y Román Sánchez, J.M. (2003b). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Editorial Pirámide.

Alonso, J. y Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17 (1), 76-82.

Alonso, M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 187-202. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.173421>

Álvarez, M. M. (2010). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 253-273. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/44/97>

Alzate, T. (2012). *Estilos educativos parentales y obesidad infantil* (Tesis Doctoral, Universitat de València). Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/24285>

American Psychological Association, American Educational Research Association, and National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.

Anderson, J.P., (1940). A study of the relationships between certain aspects of parental behavior and attitudes and the behavior of junior high

Ardila, R., (1992). *Psicología del hombre colombiano. Cultura y comportamiento social*. Santafé de Bogotá: Planeta.

Armsden, G. C., and Greenberg, M. T. (1987). *The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well-being in adolescence*. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (5), 427-454.

Arnold DS, O'Leary SG, Wolff LS, Acker MM (1993). The Parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment* 5:137-144. Doi: 10.1037/1040-3590.5.2.137.

Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

Aroca, C. y Cánovas, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 149-176.

Aroca, C., Bellver, M. C. y Miró, C. (2013). Los problemas de violencia en los adolescentes. ¿Incapacidad educativa de los progenitores? *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 121-136.

Aroca, C., Cánovas, P. y Alba, J. L. (2012). Características de las familias que sufren violencia filio-parental: un estudio de revisión. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 231-254.

Arranz, E.; Olaberrieta, F.; Manzano, A.; Martín, J.L.; Galende, N. (2012) *Escala Etxadi.Gangoiti: Una propuesta para evaluar los contextos familiares de niños de 2 años de edad*. Revista de Educación (Ministerio de Educación). (DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-076)

Arrindel, W.A. et al (1999). The development of a short form of the EMBU: Its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary and Italy. *Personality and Individual Differences* 27, 613-628.

Arrindel, W.A., y Van Der Ende, J. (1984). Replicability of dimensions of parental rearing behavior: Further Dutch experiences with the EMBU. *Personality and Individual Differences*, 5, 671-682.

Ato, E., Galián, D. y Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de psicología*, 23 (1), 33-40.

Aunola, K. y Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159.

Azar, S. T. y Cote, L. R. (2002). Sociocultural issues in the evaluation of the needs of children in custody decision making: What do our current frameworks for evaluating parenting practices have to offer? *International Journal of Law and Psychiatry*, 25(3), 193-217.

Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.

Baldwin, A. L. (1955). *Behaviour and development in childhood*. New York: Dryden
674

Baldwin, A.L., Kalhom, J. y Breese, F.H. (1945). Patterns of parent behavior. *Psychological Monographs*, 58, 3, número 268.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Barajas, F. y Corcobado, J. (Dir.). (2010). *La Educación Parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid, España: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/documentacion.htm>

Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319. doi:10.1111/j.1467-624.1996.tb01915.x

Barber, K. B.; Olsen, E. J. y Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120- 1136.

Barnes, H. y Olson, D.H. (1982). Parent adolescent communication scale. En D.H. Olson (Ed.), *Family Inventories*. Family Social Sciences, University of Minnesota, St. Paul, Minnesota.

Barraca, J. y López- Yarto, L. (1995). Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos. Madrid: TEA.

Barrett- Lennard, G.T. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76 (43, Whole No. 562).

Barudy, J. y Dantagnana, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority, *Developmental Psychology Monograph*, 41(1), part. 2.

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

Bavolek, S. J. y Keene, R. G. (2001). *Adult-Adolescent Parenting Inventory (AAPI-2)*. Park City, UT: Family Development Resources, Inc.

Bavolek, S.J. (1984). *Adult-Adolescent Parenting Inventory (AAPI)*. Eau Claire, WI: Family Development Resources Inc.

Bayot, A. y Hernández J. V. (2008). *Evaluación de la competencia parental*. Madrid. CEPE. S. L.

Bayot, A., Hernández, J. V. y Julián, L. F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida. Versión para padres/madres (ECP-p). *Relieve*, 11 (2), 113-126. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_2.htm

Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. M.L. Hoffman y L.W. Hoffman (Eds.). *Review of child development research*, vol 1. Cap.9. New York: Russell Sage Foundation.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.

Bernal, A. y Rivas, S. (2011, marzo). *Relaciones padres e hijos. Un análisis de la realidad española a partir de la Encuesta "La familia, recurso de la sociedad", 2011*. Informe presentado en el Encuentro de Expertos- Investigación Internacional sobre la familia como recurso de la sociedad, Roma. Recuperado de http://www.unav.edu/matrimonioyfamilia/observatorio/uploads/30432_Bernal-Rivas_Relaciones.pdf

Bersabé, R., Fuentes, M. J. y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13 (4), 678-684.

Bisquert, M., Ortega, S. y Perales, M.J. (2014) Educación inclusiva: familia, escuela y estilos educativos familiares1. *Educación inclusiva: realidad y desafíos*, p. 165.

Bisquert, M., Perales, M. J., Sahuquillo, P. (2015). Definición del constructo de estilos educativos familiares para el cuestionario Evalef. *Actas IV Congreso Internacional Santiago de Compostela. 10-12 de septiembre de 2015*.

Bisquert, M.; Ortega, S. y Perales, M.J. (2014). Educación inclusiva: familia, escuela y estilos educativos familiares. En M.L. Montánchez, S. Ortega y Z. Moncayo. Educación inclusiva: realidad y desafíos. Esmeraldas (Ecuador): Pucese. <http://www.pucese.edu.ec/index.php/publicaciones/libros/163-libro-educacion-inclusiva-realidad-y-desafios>

Bisquert, M.; Perales, M.J. y Pereira, D. (2015) Desenho e validação da Escala de Avaliação de Estilos Educativos Familiares – EVALEF. AFIRSE. Livro de resumos Coloquio (presentado en 2015; financiada en 2014 La inscripción al Coloquio).

Block, J.H. (1981). *The Child Rearing Practices Report (CRPR): A set of items for the description of parental socialization attitudes and values*. Institute of human development, Berkeley: University of California.

Bricklin, B. (1984). *Bricklin Perceptual Scales: Child Perception of Parent Series*. Furlong, PA: Village

Bricklin, B. (1984). *The Bricklin Perceptual Scales: Child perception of parents*. Furlong. PA: Village.

Bricklin, B. (1989). *The Perception of relationships test*. Furlong, PA: Village.

Bricklin, B. (1995). *The custody evaluation handbook: research-based solutions and applications*. Nueva York, NY: Brunner/Mazel.

Briclin, B y Elliot, G. (1991). *Parent Perception of Child Profile*. Furlong. PA: Village Publishing.

Brodzinsky, D. M. (1993). On The use and misuse of psychological child custody evaluations. *Professional Psychology: Research and Practice*, 24 (2), 213-219. Doi: [10.1037/0735-7028.24.2.213](https://doi.org/10.1037/0735-7028.24.2.213)

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buri, J. (1989). *An instrument for the Measurement of Parental Authority Prototypes*. Ponencia presentada en la reunión anual de la Midwestern Psychological Association, Chicago IL.

Buri, J. R. (1991) Parental Authority Questionnaire, *Journal of Personality Assessment*, 57 (1), 110-119.

Buri, J. R., Louiselle, P. A, Misukanis, T. M., & Mueller, R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritativeness on Self -esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 271-282.

Camprociós, M., Vilaregut, A., Virgili, C. y Marcadal, L. (2014). Relaciones familiares básicas en familias con un hijo con trastorno de la conducta alimentaria. *Anuario de Psicología*, 44 (3), 311-326.

Cánovas, P. y Sahuquillo, M. P. (2004). *Los Estilos Educativos Familiares en el Plan Integral de la Familia e Infancia de la Comunidad Valenciana 2002-2005*. Universidad de Valencia. Congreso Estatal del/a Educador/a Social, Santiago de Compostela, España.

Cánovas, P., Sahuquillo, P. M., Císcar, E. y Martínez, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la Comunidad Valenciana. *Educación XXI*, 17 (2), 256-288. Doi: 10.5944/educxx1.17.2.11491

Cánovas, P., y Sahuquillo, P. (2014). *Familias y menores*. Valencia: Tirant Humanidades.

Capano Bosch, A., Tornaría, G., del Luján, M., y Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 413-444.

Capano, A y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Prensa Médica Latinoamericana*, 7 (1), 83-95.

Cardona, L., Perales, M. J. y Gómez, D. (2009). *Familia y transformación social. Análisis del papel de las familias en los estudios de evaluación de sistemas educativos. Introducción al estudio de validación de un cuestionario*. Trabajo presentado en el XIV Congreso de AIDIPE: Educación, investigación y desarrollo social, Huelva. Conferencia recuperada de https://www.uv.es/aidipe/congresos/XIV_Congreso.pdf

Cardona, M. L. (2011). *Las Familias en los Estudios de Evaluación de Sistemas Educativos. Validación de un Cuestionario de Estilos Educativos Familiares*. I Jornadas Doctorales de Castilla-La Mancha.

Carpio, M. V., García, M. C., Casanova, P. F., y Torre, M. J. (2010). Relaciones entre estilos educativos paternos y estrategias de afrontamiento en adolescentes. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (Eds.), *Investigación en Convivencia Escolar: variables relacionadas*, (pp. 555-562). Granada: Editorial GEU.

Carrasco, M. A., Barrio, M V. y Holgado, F. P. (2007). Análisis de la estructura del cuestionario de comportamiento parental para niños (CRPBI) en población española. *RIDEP*, 2 (24), 95-120.

Casi la mitad de los ciudadanos cree que el papel principal de la familia es “criar y educar a los niños”. (11 de octubre de 2010). *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/10/11/actualidad/1286748006_850215.html

Castro, J. A., Arias, M. A., Ávila, C., Fuentes, J. M., Jiménez, A. y Mendiri, P. La percepción de la unidad familiar por los adolescentes según los estilos educativos parentales. Un análisis causal en función de la edad y el género. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, 25, 43-74.

Castro, J., de Pablo, J., Gómez, J., Arrindell, W.A., and Toro, J. (1997). Assessing Rearing behavior from the perspective of the parents: A new form of the EMBU. *Social Psychiatry Epidemiology*, 32,230-235.

Castro, J., Toro, J., Van der Ende, J., & Arrindell, W. A. (1993). Exploring the feasibility of assessing perceived parental rearing styles in Spanish children with the EMBU. *International Journal of Social Psychiatry*, 39, 47-57.

Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *RELIEVE*, 12, (1), 33-47.
http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_4.htm

Ceballos, E. y Rodrigo, M. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243) Madrid, España: Alianza.

Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1992). *Cuestionario situacional sobre pautas educativas*. Universidad de La Laguna. No publicado.

Cerdá, M. L. B., Bedoya, M. D. A., y Gómez, E. L. (2011). Estilos educativos familiares y crecimiento personal.: Un estudio de educación infantil. In *Actas del V Encuentro Nacional de Orientación: educar y orientar en la diversidad* (pp. 455-459).

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2010, Septiembre). *Barómetro de septiembre*. (Estudio nº 2.844). Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=10602

Cerezo, M. T., Casanova, P. F. y Torre, M. J. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (1), 51-61.

Cohen, J. (1983). The impact of marital dissolution on personal distress and child rearing attitudes of mothers. *Journal of Orthomolecular Psychiatry*, 12 (1), 48-59.

Coll, C., Miras, M., Onrubia, J. y Solé, I. (1998). *Psicología de la educación*. Barcelona: Edhasa.

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). (2013). *¿Cómo serán las familias europeas del siglo XXI?* (Nota de prensa). Recuperado de http://documenta.wi.csic.es/alfresco/downloadpublic/direct/workspace/SpacesStore/8c4f63a5-2b5e-45db-98fe-3ed7c3f99ff5/14marzo13_familias.pdf

Contreras, V. L. (2013). *Competencia Parental y Discapacidad Intelectual: un estudio comparativo de familias* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/13511>

Cortés, A., Romero, P. y Flores, G. (2006). Diseño y validación inicial de un instrumento para evaluar prácticas de crianza en la infancia. *Universitas Psychologica*, 5(1), 37-49.

Cowan, P. A., Powell, D., y Cowan, C. P. (1998). Parenting interventions: A family systems perspective. In W, Damon, I. Sigel y K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (Vol. 4, pp. 3-72). New York, NY: Wiley.

Cronbach, L.J. (1988). Five perspectives on validation argument. En H. Wainer y H. Braun (Eds.), *Test validity*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Da Dalt de Mangione, E. y Difabio de Anglat, H. (2002). Asertividad. Su relación con los estilos deductivos familiares. *Interdisciplinaria*: Buenos Aires: CIIPME, 19,2, 119-140.

Dadds, M. R., Maujean, A. y Fraser, J. A. (2003). Parenting and conduct problems in children: Australian data and psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Australian Psychologist*, 38, 238-241.

Darling, N. y Toyokawa, T. (1997). *Construction and validation of the Parenting Style Inventory II (PSI-II)*. Manuscrito no publicado, Department of Human Development and Family Studies, The Pennsylvania State University, University Park, PA, Estados Unidos.

Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological bulletin*, 113, 487-496.

De Man, A. F., (1982): “*Autonomy-control variation in child rearing and aspects of personality in young adults*”. State Univ. of Leinden. Leinden.

De Montigny, F., y Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49, 387-396.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; art. 16.3. (2016).

Dekovic, M., Janssens, J.M. y Guerris, J.R. (1991). *Factor structure and construct validity of the Block child rearing practices report*. *Psychological assessment* 3.2: 182-187.

Dornbusch, S. M., Ritter, P., Liederman, P., Roberts, D. & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Epstein, N. B., Baldwin, L. M. & Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9 (2), 171- 180.

Espejel, E. (1997). *Manual para la Escala de Funcionamiento Familiar*. Instituto de la Familia, A. C. México: Departamento de Educación Especializada. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Espinal, I. (2002). *Estudio comparativo entre familias dominicanas y españolas con hijos en educación infantil, basado en las dimensiones de estilo educativo y competencia* (Tesis doctoral, Universitat de València). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/10216>

Esteve, J. V. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes* (Tesis doctoral, Universitat de València). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/10184>

Shelton, K., Frick, P. J., Wootton J., (2010) Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 317-329.

Europea, C. E., Duhamel, O., Berès, P., Barón, E., y Díez, R. (2000). Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea.

Fariña, F., Seijo, D., Arce, M. y Novo, M. (2002). Psicología jurídica de la familia. Intervención en casos de separación y divorcio. Barcelona, España: Cedecs.

Fermoso, P. (Coord.). (1990). *Sociología de la educación*. Barcelona, España: Alamex.

Fernández, L. (2014). *Relaciones entre las prácticas parentales y los estilos de socialización familiar en la cultura española: El modelo bidimensional parental y el ajuste de los hijos*. (Tesis doctoral, Universitat de València). Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/37339>

Franco, N., Pérez, M.A. y de Dios, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1 (2), 149-156.

Fuentes, M. J., Motrico, E. y Bersabé, R. M. (2003). Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 34 (3), 385-400.

Fuentes, M. J., Motrico, E., y Bersabé, R. M. (1999). *Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padres*. Málaga: Universidad de Málaga.

Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's Perceptions of the Qualities of Sibling Relationships. *Child Development*, 56 (2), 448-461. Doi: 10.2307/1129733

Galli, N. (1976). *La pedagogía familiar hoy*. Barcelona, España: Herder.

García, E., García, F. y Lila, M. (2007). *Socialización familiar y ajuste psicosocial: Un análisis transversal desde tres disciplinas de la psicología*. Valencia, España: Publicaciones de la Universitat de València

García, F. J. (2008, julio). Estilos educativos. Consecuencias conductuales en los hijos. *Crónicas*, 7, p. 16.

García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384. Doi: 10.1174/021037010792215118.

García, F. y Segura, M. C. (2005). Estilos educativos y consumo de drogas en adolescentes. *Salud y drogas*, 5 (1), 35-55.

García, J.R. (2011). *Estilos de socialización familiar: Influencia sobre el ajuste psicosocial en los adolescentes* (Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha). <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=26919>

García, M. C. C.; Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002) Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes, *Anuario de Psicología*, 33 (1), 79-95.

García, M. C., Lendínez, J. y Pelegrina, S. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de psicología*, 33 (1), 79-96.

García, M.C., Torre, M.J., Villa, M., Cerezo, M. T. y Casanova, P.F. (2014). Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2), 307-325. Doi: 10.1387/RevPsicodidact.7219

García-Bellido, R. (2011). *Validación de constructo de un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en los profesionales de la educación. Trabajo fin de Máster (inédito)*. Valencia: Universitat de València, Dpto. MIDE.

Gardner, R. A. (1997). An instrument for Objectively Comparing parental disciplinary capacity in child-custody disputes. *Journal of Divorce and Remarriage*, 7 (3/4), 1-15. Doi: 10.1300/J087v27n03_01

Gerard, A. B. (1994). *Parent-Child Relationship Inventory manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services

Gerard, A.B. Ph.D. (1994). *Parent-child relationship Inventory*. Los Angeles, California: Western Psychological Services (WPS).

Giddens, A (1991). *Sociología*. Madrid, España: Alianza.

Glasgow, K.L. Dornbusch, S.M. Troyer, L. Steinberg, L. y Ritter, P.L. (1997) *Parenting styles, adolescent's attribution and educational outcomes in nine heterogeneous high schools*. *Child Development*, 68 (3), 507-529.

González-Montesinos, M. J. (2008). El análisis de reactivos con el modelo Rasch. Recuperado de <http://www.winsteps.com/a/recursos-offline.pdf>.

González, M. y Landero, R. (2012). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *Summa Psicológica UST*, 9 (1), 53-64.

Goodnow, J. J. (1985) *Change and variation in ideas about childhood and parenting*, en SIGEL, I. E. (Ed.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*.

Gottman, J. y DeClaire, J. (1997). *Los mejores padres*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Gough, K. (1971). The origin of the Family. *Journal of Marriage and the Family*, 33 (4), 760-771.

Gracia, E. (2002). Child maltreatment in the context of parental behavior: Parents and children perceptions. *Psicothema*, 14 (2), 274-279.

Graig, G.J. (1996). *Desarrollo psicológico*. Ed. México: Prince- Hall Hispanoamericana.

Granado, M. C. y Cruz, C. (2010). Estilos parentales: influencia en el ajuste psicológico de niños y adolescentes con altas capacidades. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (1), 535-362.

Grañeras, P., Parras, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid, España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
http://www.ine.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1254735116567&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&L=es_ES

Grisso, T. (1986). *Evaluating Competencies: Forensic Assessments and Instruments*. Nueva York, NY: Plenum.

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: 143-154.

Guion, R.M. (1980). On trinitarian doctrines of validity. *Professional Psychology*, 11, 385-389.

Hazzard, A., Christensen, A. y Margolin, G. (1983). Children's perceptions of parental behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11 (1), 49-60.

Heinze, M. C. y Grisso, T. (1996). Review of instruments assessing parenting competencies used in child Custody evaluations. *Behavioral Sciences and the Law*, 14, 293-313.

Helfer, R., Hoffineister, J., & Schneider, C. (1987). *A Manual for use of the Michigan Screening Profile of Parenting*. Boulder, CO: Test Analysis and Development Corporation.

Henao, G.C y García, M.C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 785-802.
686

- Henggeler, S. W. (1989). *Delinquency in adolescents*. Newbury Park (USA), Sage.
- Hereford, C. F. (1963). *Changing parental attitudes through group discussion*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Hernández, M.S. y Herrera, J. M. (2008). *Estudio: Estilos educativos familiares en la prevención de las drogodependencias y procesos fundamentales de resiliencia familiar*. Santa Úrsula, Santa Cruz de Tenerife, Canarias, España: Ilustre Ayuntamiento de Santa Úrsula.
- Herraiz, C., Rodríguez, T., Beato, L., Latorre, J. M., Rojo, L. y Vaz, F. J. (2015). Relación entre la percepción de la crianza y la psicopatología alimentaria. *Actas españolas de psiquiatría*, 43 (3), 90-98.
- Herrero, J., Musitu, G., García, F. y Gomis, M.J. (1991). *Las prácticas educativas de los padres en la adolescencia*. Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social, Vol. 1, 352-361.
- Hertfelder, C. (2013). *Relación entre el estilo educativo familiar, el temperamento y las habilidades adaptativas en niños de cuatro y cinco años* (Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos). Recuperado de <https://ciencia.urjc.es/handle/10115/12240>
- Hoffman, M. L., y Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of personality and social psychology*, 5(1), 45.
- Hoffman, M.L. (1970): Conscience, personality and socialization techniques. *Human development*, 13, 90-126.
- Hovestadt, A. J., Anderson, W. T., Piercy, F. P., Cochran, S. W. (1985). A Family of Origin Scale. *Journal of Marital and Family Therapy*. 11 (3), 287-297. http://www.ipfe.org/Espa%C3%B1a/Documentos/Protecci%C3%B3n_Social
- Ibáñez, N., Linares, J. L., Vilaregut, A., Virgili, C. y Campreción, M. (2012). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Evaluación de las Relaciones Familiares Básicas (CERFB). *Psicothema*, 24 (3), 489-494.

INE, (2014). *Las formas de convivencia*. (p. www.ine.es). Madrid: Catálogo de publicaciones de Administración General del Estado.

Instituto de Política Familiar, IPF. (2016). *Informe de evolución del familia en España 2016*.

Instituto de Política Familiar (IPF). (2009, Noviembre). *Evolución de la familia en Europa (2009)*.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2009, Marzo). *15 de Mayo. Día Internacional de las Familias*. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INECifrasINE_C&cid=1259925137110&p=1254735116567&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2014, Julio). *Las formas de convivencia. 20 Aniversario del año internacional de la Familia*.

Instituto Nacional de Estadística. INE (2015). Encuesta continua de Hogares (ECH-2014). Recuperado de http://www.ine.es/inebaseDYN/ech30274/ech_inicio.htm

Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15 (2), 109-115.

Jackson, L. (1950). *A test of Family attitudes*. Methuen: Londres.

Jones, T. L. y Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: a review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-363.

Jornet, J.M. (2008). La validación de los procesos de determinación de NL en las pruebas de desempeño. Ponencia presentada en el *VIII Foro de Evaluación Educativa*. Mérida (México): Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) / Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

Jornet, J.M., Gonzáles, J. y Suárez, J.M. (2010). Validación de los procesos de determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación*, 19, 11-29.

Jornet, J.M., y González Such, J. (2009). *Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. Estudios sobre Educación (ESE)*, 16, 103-123.

Jornet, J.M., González-Such, J., y Perales, M^a J. (Eds.) (2013). *Investigación evaluativa: Una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa)*. Perú: CREA.

Jornet, J. M., González Such, J., Suárez Rodríguez, J. M., y Perales Montolío, M. J. (2011). *Diseños de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias*. Bordón, 2011, vol. 63, núm. 1, p. 125-145.

Jornet, J.M., González-Such, J. y Perales, M.J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Revista de la Sociedad Española de Pedagogía Bordón*, 64(2), 89-110.

Jurkovic, G.J., Jessee, E.H., & Goglia, L.R. (1991). Treatment of parental children and their families: Conceptual and technical issues. *American Journal of Family Therapy*, 19, 302-314. Doi: 10.1080/01926189108250862

Jurkovic, G. J., Thirkield, A. y Morrell, R. (2001). Parentification of adult children of divorce: A multidimensional analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 245–257.

Kane, M. T. (2001). *Current Concerns in Validity Theory*. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 319-342.

Kellerhals, J. y Montandon, C. (1997). Les styles éducatifs, en De Singly, F. (Dir.), *La famille l'état des savoirs*. París, Editions La Découverte, 194-199.

Kelly, R. y Berg, B. (1978). Measuring children's reactions to divorce. *Journal of Clinical Psychology*, 34, 215-221

Kendall S. y Bloomfield L. (2005) TOPSE: Developing and validating , a tool to measure Parenting Self-Efficacy, *Journal of Advanced Nursing*, 51(2), 174-181.

Kurdek, L. A. y Berg, B. (1983). Correlates of children's adjustment to their parents' divorce. En L. A Kurdek (Ed.), *Children and divorce*. (pp. 47-60). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kurdek, L. A., Blisk, D. y Siesky, A. E. (1981). Correlates of children's long-term adjustment to their parents' divorce. *Developmental Psychology*, 17, 565-579. Doi: [10.1037/0012-1649.17.5.565](https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.5.565)

Kurder, L.A., Pine. M.A y Sinclair, R.J. (1995). School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, Family climate and peer nom effects. *Child Development*, 66,430-445.

Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Setingerg, L y Dornbusch, S.M. (1991) Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families, *Child Development*, 62 (5), 1049-1065.

Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Lee, T., Bowkett, S., Harding, T. y Leighton, R. (2011). *Familias felices: el arte de ser padres*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

León, M.R., Pérez, M.A., Folk, A. y Santamaría, M. (1993). Trastorno de las habilidades académicas. Relación de las mismas con pautas de interacción familiar. *Psicothema*, 5 (1), 33-44.

Lévi-Strauss, C. (1969). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona, España: Paidós.

Linares, J.L (1996). *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.

Linares, J.L. (2007). Cases that have taught me a lot. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 349-360.

Linn, R.L. (1980). Issues of validity for criterion-referenced measures. *Applied Psychological Measurement*, 4, 547-561.

López Franco, E. (1998). La familia: Nuevo contexto educativo entre el conflicto y la esperanza. *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, n^o2, 49-100.

López, C., Puerto, J. C., López, J. A. y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de psicología*, 25 (1), 70-77.

López, E. (1998). La familia, nuevo contexto educativo entre el conflicto y la esperanza. *Revista Complutense de Educación*, 9 (2), 79-100.

López, M.T. (2006). *La familia en el proceso educativo*. Madrid, España: Ediciones Cinca, S.A.

Lorence, B. (2008). *Procesos de socialización parental con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial*. Madrid, España: Fundación Acción Familiar.

Maccoby, E. E., y Martin, J. A., (1983): “*Socialization in the context of the family: parents-child interaction*”. En E. M. Hetherington, E.M. y Mussen, P.H. (Eds.). *Handbook of child psychology*, vol 4. *Socialization, personality, and social development*. Nueva York: Wiley. Págs. 1-102.

Magaz, A. y García Pérez, E. M. (1998). *PEE. Perfil de estilos educativos. Manual de referencia*. Cruces, Barakaldo (Vizcaya): Grupo Albor, COHS.

Máiquez, M.L., Capote, C., Rodrigo, M.J. y Martín, J.C. (1999). *Cuestionario sobre la agencia personal de los padres y de las madres*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna. No publicado.

Margolies, P. J. y Weintraub, S. (1977). The revised 56-item CRPBI as a research instrument: Reliability and factor structure. *Journal of Clinical Psychology*, 33, 472–476.

Martín, J.C., Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Byrne, S., Rodríguez, B. y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención psicosocial*, 18 - 2, 121 - 134.

Martínez, J. L., Fuertes, A., Ramos, M. y Hernández, A. (2003). Consumo de drogas en la adolescencia: importancia del afecto y la supervisión parental. *Psicothema*, 15 (2), 161-166.

Martínez, M. L., Pérez, J. C. y Cumsille, P. (2014). Chilean adolescents' and parents' views on autonomy development. *Youth & Society*, 46, 176-200. doi:10.1177/0044118X11434215

Martínez, R.A. (1991). *Familia y educación formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. (Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo). Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/1690>

Mata, J. M. (2004). La mediación familiar ante las formas familiares atípicas. *Acciones e investigaciones sociales*, (19), 85-126.

McDonald, L. y Pien, D. (1982). Mother conversational behaviour as a function of interactional intent. *Journal of Child Language*, 8, 337-358.

Melé Carné, D. (2004). *Conciliar trabajo y familia: un reto para el siglo XXI*. Pamplona. Eunsa.

Meliá, J. M. J., Such, J. G., y Montolío, M. J. P. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(2), 89-110.

Mérida, R., Serrano, A. y Taberner, C. (2015). *Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia*. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162.

Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35, 1012-1027.

Messick, S. (1989). Validity. En R.L. Linn (Ed.), *Educational Measurement (3th. Ed.)*. New York: American Council on Education and Macmillan publishing company.

Mestre, M. V., Semper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de psicología general y aplicada*, 54 (4), 691-703.

Milner, J. S. (1993, noviembre). *Valoración de los perpetradores del maltrato físico infantil*. Monográfico presentado en el II Congreso estatal sobre infancia maltratada, Vitoria. Recuperado de <http://www.congresofapmi.es/anteriores.asp?sec=9&subs=18&pp=2>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Madrid (2015). *Plan integral de apoyo a la Familia, 2015-2017*.

Monguillot, M. (2012). *Estils Educatius i Ansietat Infantil: Un Model Conceptual basat en les diferències de gènere* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/121597>

Montero, M. y Jiménez, M.A. (2009). Los estilos educativos parentales y su relación con las conductas de los adolescentes. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, (39), 77-104.

Montoro, C. (Coord.). (2013). *La familia, recurso de la sociedad*. Pamplona, España: Instituto de Ciencias para la Familia.

Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E. J. (1984). *The climate scales: Family, work, correctional institutions and classroom environment scales*. Madrid: TEA.

Moral, M. J., Sospedra, R., Molero, R. J. y Sabater, Y. (2012). El estilo educativo de los adultos como indicador de buen pronóstico en el acogimiento familiar. *INFAD Revista de Psicología* 2 (1), 323-330.

Morales, P. (2012). Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Recuperado de <http://www.evalua.cdmx.gob.mx/docs/gral/taller2015/S0202EAC.pdf>

Moreno, M.C. y Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, C. Coll y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (pp. 219-232). Madrid, España: Alianza.

Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 5 (2), 147-163.

Muñoz, A. y Jiménez, J. M. (2005). Socialización familiar y estilos educativos a comienzos del siglo XXI. *Estudios de psicología*, 26 (3), 315-3127.

Musitu, G., Román, J. M^a y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.

Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

Musitu, G., Estévez, E., & Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Cinca.

Musitu, G. y García, F. (2001). ESPA29: *Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia* [ESPA29: Parental socialization scale in adolescence]. Madrid, Spain: Tea.

Musitu, G. y Gutiérrez, M. (1984). Disciplina familiar, rendimiento y autoestima. *Actas jornadas nacionales de orientación profesional*.

Musitu, G. y Lila, M.S. (1993). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención Psicosocial*, 2 (6), 77-88.

Musitu, G., Moliner, M., García, F., Molpeceres, M.A., Lila, M.S. y Benedito, M.A. (1994) Estilos de socialización parental y percepción del adolescente: exploración de sus relaciones en una muestra polaca. En G. Musitu (Dir.) *Intervención comunitaria* (37-77) Valencia: Cristóbal Serrano.

Musitu, G., Román, J.M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.

Nardone, G., Giannotti, E. y Rocchi, R. (2005). *Modelos de familia*. Barcelona: Herde.

Nieto, A. B., Quesada-Conde, A. B., López, M. R., y Martínez, M. C. P. (2016). Programas de prevención familiar en edades tempranas. Programa aprender a convivir en casa, una propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 465-474.

Ochaita, E. (1995) Desarrollo de las relaciones padres/hijos, *Infancia y Sociedad*, 30, 206-227.

Oliva, A., Parra, A., Sánchez, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de psicología*, 27 (1), 49-56.

Olson, D.H., Portner, J. y Lavee, Y. (1985). *FACES III*. St. Paul, MN: University of Minnesota.

Olson, D.H., Russell, C.S. y Sprenkle, D.H. (1983). Circumplex model of marital and Family system, VI: Theoretical update. *Family Process*, 22, 69-83.

Olson, D.H., Sprenkle, D.H. y Russell, C.S. (1979). Circumplex model of marital and Family systems, I: Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18, 3-28.

Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations. Recuperada de tema: Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) en <http://www.temoa.info/es/node/19618>

Orpinas, P., Rico, A. y Martínez, L. (2012). *Latino Families and Youth: A compendium of Assessment Tools*. Washington, D. C.: Pan American Health Organization. Recuperado de <http://www.bit.ly/measurementmanual>

Osorio, A., Rivas Borrell, S., de Irala, J., Calatrava, M. y López del Burgo, C. (2009). Evaluación de los estilos educativos parentales en una muestra de estudiantes filipinos: implicaciones educativas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 14, 13-37.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1978) *legislacionespanola.leyderecho.org* Recuperado de <http://legislacionespanola.leyderecho.org/>

Paitich, D. y Langevin, R. (1976). The Clarke Parent-Child Relations Questionnaire: A clinically useful test for adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44 (3), 428-436. [Doi: 10.1037/0022-006X.44.3.428](https://doi.org/10.1037/0022-006X.44.3.428)

Palacios D. J. y Andrade, P. P. (2006). Escala de estilos parentales en adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 22, 49- 64.

Palacios, J. (1994). *Escala de Evaluación de 10s Estilos Educativos (4E)*. Universidad de Sevilla.

Palacios, J., González, M.M. y Moreno, M.C. (1987): Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 159-169.

Palacios, J. e Hidalgo, M.V. (1993). *Parents' ideas and contextual factors in the transition to parenthood*. Brasil: XII Biennial Meetings of ISSBD, Recife.

Palacios, J. y Moreno, M. C. (1994): Contexto familiar y desarrollo social. En Rodrigo, M.J. (de). *Contexto y desarrollo social*. (pp. 157-188). Madrid: Síntesis.

Panenka, V. (1990). Vliv rodinne komunikace na sebeocenni dietete. *Psychologia a Patopsychologia Dietata*, 25, 313-324.

Parker, G. y Gladstone, G. (1996). Parental characteristics as influences on adjustment in adulthood. En G. Pierce, B. Sarason, & I. Sarason (Eds.). *Handbook of social support and the family*. New York. Plenum Press (195-218).

Parker, G., Tupling, H. y Brown, L. B. (1979), "Parental Bonding Instrument (pbi)", Recuperado de: <http://www.blackdoginstitute.org.au/research/tools/index.cfm#pbi>

Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 453-470.

Penelo, E. (2009). *Cuestionarios de estilo educativo percibido por niños (EMBU-C), adolescentes (EMBU-A) y progenitores (EMBU-P): Propiedades psicométricas en muestra clínica española* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdr.cesca.es/handle/10803/5495>

Perales, M. J., Bisquert, M. y Sánchez-Delgado, P. (2014). [Reflexiones de un grupo de familias en valencia sobre las evaluaciones de sistemas educativos. En J. Jornet, García-García, M y J. González-Such, \(Eds.\). La Evaluación de Sistemas Educativos: las informaciones que interesan a los colectivos implicados. Publicaciones de la Universidad de Valencia.](#)

Pérez, J., Herrera, E., Brito, A. G., Martínez, F. y Díaz, A. (2001). Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. *Revista de psicología Universitas Tarraconensis*, 23 (1), 44-57.

Pérez, P. M. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24 (3), 371-376

Pérez, P. y Cánovas, P. (1996). Valores y estilos familiares de educación. En Pérez, P.M., Cánovas, P., Alonso, T., Avellanosa, I y Vidal, M. (1997). *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar* (pp. 113-157). Madrid, España: Fundación Santa María.

Pérez, P. M^a., Cánovas, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid: Fundación S.M.

Perris, C., Jacobson, L., Lindström, H., Von Knorring, L. y Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behavior. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265- 274.

Pettit, G. Bates y Dodge, K.A. (1997). Supportive Parenting, Ecological Context, and Children's adjustment: A Seven Year longitudinal Study. *Child Development*, 68, 908-

923. Se puede encontrar en castellano en la página 276 y en euskera en la página 294 de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=21448>

Polaino, A. y Martínez, P. (1998). *Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia*. Navarra: Instituto de Ciencias para la Familia.

Pons, J. y Berjano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, 9 (3), 609-617.

Porot, M. (1975). *La familia y el niño*. Barcelona, España: Planeta.

Power, T.G. y Manire, S.H. (1992). Child Rearing and Internalization. A Development Perspective. *Ámsterdam, Offsetdrukkerije Kanters. Press. Psychological Review*, 84, 191-215.

Quintana, J. (1993). *Estilos educativos paternos*. En Quintana, J. M. (Coord.): *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Madrid: Narcea.

Rabazo, M. J. (1999). *Interacción familiar, competencia socio-escolar y comportamiento disocial en adolescentes* (Tesis doctoral, Universidad de Extremadura). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=337>

Ramírez, M. (1997). *Evaluación psicológica en procesos de custodia infantil*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid.

Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos*, (2), 167-177.

Ramírez, M., de Luis, P. e Ibáñez, V. (1994). Percepciones parentales en niños de familias separadas: ¿Una nueva versión del síndrome de Estocolmo? *Anuario de psicología jurídica*, 4, 25-42.

Ramírez, M., de Luis, P. e Ibáñez, V. (1998). Intervención pericial psicológica en Derecho de Familia. En J. L. Marrero (Ed.), *Psicología Jurídica de la Familia* (pp. 161-195). Madrid, España: Fundación Universidad-Empresa.

Ramírez, M.A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, 25, 167-177. Doi: 10.4067/S0718-07052005000200011

Rancaño, R. M. (2014). *Estilos de educación familiar en un grupo de tercero de primaria* (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo). Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/109933>

Rasch, G. (1960). Probabilistic models for some intelligence and achievement tests. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.

Rauh, V.A.; Wasserman, G.A. BRUNELLI, S.S. (1990). *Determinants of maternal child rearing attitudes*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 29.3: 375-381.

Raya, A. F., Pino, M. J., y Herruzo, J. (2015). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3).

Raya, A.F. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. (Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba). Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/2351>

Redding, S. (2006). *Familias y escuela*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02s.pdf>

Rice, F.P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall.

Rich Harris, J. (2002). *El mito de la educación*. Barcelona, Grupo Editorial Random House

Rivera, M. E. y Andrade, P. (2010). Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E. R. I.). *Uaricha: Revista de Psicología*, (14), 12-29.

Roa, J.M. y otros (2004) ¿Qué hay de común y de diferente en el estilo educador de los padres y madre, en función de su cultura, en un contexto socio-educativo pluricultural?

Revista Iberoamericana de Educación, 33. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion10.htm>

Roa, L. y Barrio, V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M) a población española. *Revista latinoamericana de psicología*, 33 (3), 329-341.

Roa, L. y Del Barrio, V. (2002). Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 8, 1,37-51.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M.L., y Martín, J. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: FEMP

Rodrigo, M. J.; Máiquez, M. L.; Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.

Rodrigo, M.J. y J. Palacios (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez, C., Luengo, T. (2003). Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familiares monoparentales. *Papers: revista de sociología*, 69, 59-82.

Rodríguez, E. (2011). *Padres y madres ¿autoritarios, permisivos, democráticos o sobreprotectores?* Recuperado de <http://www.slideshare.net/Mdaerpeal/padres-permisivos-democraticosautoritariosysobreprotectores>

Rodríguez, F. J., Paíno, S. G., Herrero, F. J. y González, L. M. (1997). Drogodependencia y delito. Una muestra penitenciaria. *Psicothema*, 9 (3), 587-598.

Rodríguez, M. A. (2004). *Un análisis de la educación familiar desde la teoría pedagógica: propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado* (Tesis Doctoral, Universitat de València). Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/15363>

Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.

Roe, A. y Siegelman, M.A. (1963). A parent-child relations questionnaire. *Child Development*, 34, 355-369.

Rollins, B. L. y Thomas, D.L., A theory of parental power and child compliance. En Cronwell. R.E. y Olson, D.H. (Eds.). *Power in Families*. New York: Halsted Press, 38-60.

Román, A. (2011). *Prácticas de crianza recibidas por jóvenes adultos habitantes de la calle en la Ciudad de Bogotá* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de <http://core.ac.uk/download/pdf/11056763.pdf>

Roth, R.M. (1980). *Manual for the mother-child relationship Evaluation*. Los Angeles: Westerns Psychological Services.

Roth, R.U. (1961). *Mother-child Relationship Evaluation, Manual*. Los Angeles: Western Psychological Service.

Ruiz, S. Martín, M. C. (2012). Nuevas formas de familia, viejas políticas familiares. Las familias monoparentales. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 33, 159-175.

Ruiz-Primo, A., Jornet, J.M. y Backhoff, E. (2006). *Acerca de la Validez de los exámenes de la calidad y el logro educativos (Excale)*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Ruvalcaba, R., Gallegos, J. G., Villegas, D., y Maryuena, M. (2016). Influencia de las habilidades emocionales, los estilos de comunicación y los estilos parentales sobre el clima familiar. *Ridpsiclo*, 2(3), 6.

Saban, S., Herruzo, J., & Raya, A. F. (2013). Relación entre estilos educativos familiares y la inclusión en Programas Diversificación Curricular: un elemento a considerar para la mejora de la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 11-13.

Samper, P Cortés, M., Mestre, V., Nácher, M. y Tur, A. (2006). Adaptación del Child's Report of Parent Behavior Inventory (Schaefer, 1965) a población española. *Psicothema*, 18, 263-271

Sánchez, J. e Hidalgo, M. V. (2003). De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés. *Anales de Psicología*, 19 (2), 279-292.

Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behaviour. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.

Schaefer, E. S. (1965). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29 (6), 552-557. Doi: 10.1037/h0022702.

Schaefer, E., S. y Bell, R. Q. (1958). Development of parental attitude Research instrument. *Child Development*, 29, 339-361.

Schludermann, E. y Schludermann, S. (1970). Replicability of factors in Children's report of parent behavior (CRPBI). *The Journal of Psychology*, 76, 239-249.

School pupils. *Teaching and College Control Education*, nº 809.

Schwarz, J., Barton Henry, M. y Pruzinsky, T. (1985). *Assessing child-rearing behaviors: a comparison of ratings made by mother, father, child and sibling on the CRPBI*. Child Development.

Sears, R. R., Maccoby, E. y Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston IL: Row, Peterson.

Shelton, K. K., Frick, P. J. y Wootton, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 317-329.

Shepherd, R. y Raats, M. (2006). *The psychology of food choice*. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/universvaln/Doc?id=10157980>

Solé, I. (1988). Las prácticas educativas como contextos de desarrollo. En Coll, C. (coord.). *Psicología de la educación*. Barcelona: Edhasa, 137-216.

Solís-Cámara, P. y Díaz, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de psicología*, 23 (2), 177-184.

Solís-Cámara, R.P., Díaz, M., Medina, Y., Barranco J.L., Montejano, H. y Tiscareño, A. (2002). Estructura factorial y propiedades de la escala de comportamientos para madres y padres con niños pequeños (ECMP), *Psicothema*, 14 (3), 637-642.

Sorribes, S. y García, F.J. (1996). Los estilos disciplinarios paternos. En R. A. Clemente. y C. Hernández. (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. (pp. 151-170) Granada, España: Aljibe.

Steinberg, L., Dornbusch, S.D. C Brown, B.B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement. An ecological perspective. *American Psychologist*. 47,723-729.

Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N. y Dornbusch, S.M. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.

Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. & Dornbusch, S.M. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65,754-770.

Such, J. G., Abad, F. A., Cerveró, G. A., Bakieva, M., Ortí, C. B., Bisquert, M., y Jornet, J. M. (2013) Evaluación de competencias en estudios de Educación. *Trobades innovació educativa*.

Symonds, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Taberner, J. T. (2012). *Familia y educación*. Madrid: Tecnos.

Tausch, J.H. y Tausch, J.S. (1984). Strategies for helping parent of children. En B. Carter y M. McGoldrick (Eds.), *the family life cycle*. Nueva York: Gardner Press.

Thomas, D.L., Gecas, V. y Weigert, A, y Rooney, E. (1974). *Family socialization and the adolescent*. Lexington, Mass, Heath Lexington.

Tilano, L. M., Henao, G. C. y Restrepo, J. A. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *Revista El Ágora USB*, 9 (1), 35-51.

Tolan, P. H., Gorman-Smith, D. y Henry, D. (2003). The developmental ecology of urban males' youth violence. *Developmental Psychology*, 39(2), 274-291.

Tomas, M (1937). Méthodes des histories à compléter pour le despitage des complexes et conflits affectifs de l'enfant. *Arch. de Psychol.* (Ginebra), diciembre 1937.

Torío, S. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (20), 151-178.

Torío, S., Peña, J.V. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20 (1), 62-70.

Torío, S., Peña, J.V. y Rodríguez, M.C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178.

Torres, M, Alvira, F., Blanco, F. y Sandi, M. (1994) *Relaciones padres/hijos*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

Trujillo, J. L, Sahagún, M., Cárdenas, R. y Ramírez Giraldo, A. F. (2016). Las consecuencias de la violencia filio-parental reflejadas en una historia de vida/The consequences of child-parent violence reflected in a life story. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 119

Tur, A., Mestre, M. V. & del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 1,78-88.

Vallejo, A. y Mazadiego, T. J. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 55-59.

Velásquez, Á. M. Q. (2015). Contingencias de las estructuras familiares del milenio. *El Ágora USB*, 9(2), 307-326

Vergara, C. (2002). *Creencias relacionadas con las prácticas de crianza de los hijos/as* (Tesis de Maestría, Universidad de Colima). Recuperado de http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Claudia%20Berenice%20Vergara%20Hernandez.pdf

Vilema, J. (2003). Estilos de crianza, Estilos educativos y Socialización: ¿Fuentes de Bienestar Psicológico? *Acción pedagógica*, 12 (1), 48-55.

Villar, P., Luengo, M.A., Gómez, J. A. y Romero, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15 (4), 581-588.

Wainer, H., y Braun, H. (1988). *Test validity*. Hillsdale, NJ: LEA.

Watson, R (1928). *The Quarterly Review of Biology*. Vol. 3, No. 3 (Sep., 1928), pp. 377-390.

White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity. Literature review*. Centre for Parenting and Research. Asfield. Australia: Department of Community Services.

Widaman, K. F., Ferrer, E. y Conger, R. D. (2010). *Factorial invariance within longitudinal structural equation models: Measuring the same construct across time*. *Child Development Perspectives*, 4, 10-18. doi:10.1111/j.1750-8606.2009.00110.x

“La supervivencia del niño depende de los cuidados que otros le prodiguen”.

(Symonds, 1965).