

Ana Isabel Gandarias Sáez

Estilos Educativos Familiares y sus efectos en el desarrollo de hábitos y habilidades de
autonomía



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Porto, 2013

Ana Isabel Gandarias Sáez

Estilos Educativos Familiares y sus efectos en el desarrollo de hábitos y habilidades de
autonomía



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2013

Estilos Educativos Familiares y sus efectos en el desarrollo de hábitos y habilidades de
autonomía

Ana Isabel Gandarias Sáez

Dissertação de Mestrado apresentada á Universidade Fernando Pessoa, como parte
dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Psicologia da Educação e

Intervenção Comunitária

Dissertação de Mestrado sob a orientação da Prof. Gloria Jolluskin

Dra. Ángela Magaz

ABSTRACT

The relationship that parents establish with their children are varied and complex, as defined by the interaction of multiple variables, making each relationship unique and different. Furthermore, the characteristics of each of these interactions have very different effects on children.

This paper studies educational interactions, those actions of parents that aim to achieve permanent changes in the behavior of children, in order to improve their empowerment and independence. While educational practices are varied, they maintain a stable response tendency, which is called educational style. This style is the set of beliefs, attitudes and educational habits of each parent.

This paper begins a line of research that studies the relationship between different educational habits and the level of skills of empowerment and personal initiative achieved by the children educated in the different practices. These skills, considered the cornerstone of the development of children in the process of independence, are studied from an operational conceptual model and practical contributions.

RESUMEN

Las relaciones que los padres y madres establecen con sus hijos son muy variadas y complejas, dado que están definidas por la interacción de múltiples factores, haciendo que cada relación sea única y diferente con efectos muy diversos en los hijos.

En este estudio se analizan aquellas actuaciones de los padres que tienen como objetivo la adquisición de habilidades de autocuidado y el hábito de practicarlas con autonomía e independencia. Si bien los padres tienen prácticas educativas muy variadas en diferentes momentos, mantienen una tendencia de respuesta estable, denominando estilo educativo al conjunto de actitudes y hábitos educativos de los padres.

En este trabajo se inicia una línea de investigación en la que se estudia la relación entre los diferentes estilos educativos y el grado de habilidades de autonomía e iniciativa personal logrado por los hijos, considerando dichas habilidades el pilar fundamental del desarrollo de los niños en su proceso de independencia; todo ello desde un modelo conceptual cognitivo-conductual y desde un punto de vista aplicado.

Dedicatoria

Quiero dedicar todo el esfuerzo y dedicación puesto en este trabajo a:

Fidel y M° Carmen, de quienes he aprendido qué implica ser padres

Adiran y Enara, con quienes he disfrutado en mi labor de madre

Ángela, por su optimismo

Agradecimientos:

A Saioa Elizondo, por haber realizado el trabajo ingrato, pero inestimable, de revisión y maquetación, y ofrecer su ayuda en todo momento.

A Jaione, con quien he aprendido que los números también pueden ser interesantes.

A Ángela Magaz Lago, sin la que este trabajo no habría llegado a finalizarse, y ni siquiera a iniciarse. Ella ha convertido en algo fácil, lo que en momentos parecía imposible.

A Gloria Jolluskin, mi directora de Tesina, quien me ha conducido para organizar, estructurar y dar coherencia a mi labor investigadora.

A mis compañeros María y Roberto, quienes junto con el resto de compañeros del Grupo ALBOR-COHS (Lorea, Muskilda, Verónica) me han hecho sentir que no estaba sola.

A Inés y M^o Antonia, Equipo Directivo del Colegio de Kueto, con quienes he confirmado que la tarea de Educar es una fuente de placer y satisfacción.

A todos los padres y madres que han colaborado de modo desinteresado en este proyecto y a todos aquellos que diariamente me exigen calidad y profesionalidad en mi trabajo, el cual se ve recompensado cada vez que me cuentan una experiencia de disfrute y bienestar con sus hijos. Cada experiencia es un trofeo.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I.	INTRODUCCIÓN	Pág.1
CAPÍTULO II.	FUNDAMENTO TEÓRICO	Pág.11
CAPÍTULO III.	ESTUDIO EMPÍRICO	Pág.38
3.1	Objetivos	Pág.39
3.2	Diseño	Pág.43
3.3	Metodología	Pág.43
3.3.1	Sujetos	Pág.43
3.3.2	Instrumentos	Pág.45
3.3.3	Procedimiento	Pág.51
3.3.4	Variables	Pág.53
3.3.5	Análisis Estadísticos	Pág.56
3.4	Resultados y Conclusiones	Pág.57
3.4.1	Estudio de la muestra	Pág.57
3.4.2	Prueba de normalidad	Pág.63
3.4.3	Prueba de igualdad de varianzas	Pág.67
3.4.4	Prueba de igualdad de medias	Pág.68

3.5 Discusión

Pág.83

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pág.89

V. ANEXOS: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Pág.101

Perfil de Estilos Educativos

Inventario de Habilidades y Hábitos de Autonomía-1

Inventario de Habilidades y Hábitos de Autonomía-2

Inventario de Habilidades y Hábitos de Autonomía-3

Inventario de Habilidades y Hábitos de Autonomía-4

VI. ÍNDICE DE FIGURAS

6.1 Tablas

6.1.1 Tabla 1: Distribución de la muestra

Pág.45

6.1.2 Tabla 2: Cronología de la puesta en marcha de la Investigación

Pág.52

6.1.3 Tabla3: Distribución de estilos educativos según niveles de IHHA

Pág.57

6.1.4 Tabla 4: Estadísticos de habilidades adquiridas por cada estilo educativo

6.1.5 *Tabla 5: Estadísticos de habilidades adquiridas por cada estilo educativo*

Pág.60

6.1.6 *Tabla 6: Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estilo asertivo*

Pág.64

6.1.7 *Tabla 7: Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estilo sobreprotector*

Pág.64

6.1.8 *Tabla 8: Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estilo punitivo*

Pág.65

6.1.9 *Tabla 9: Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estilo inhibicionista*

Pág.65

6.1.10 *Tabla 10: Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estilo Mixto*

Pág.66

6.1.11 *Tabla 11: Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estilo indefinido*

Pág.66

6.1.12 *Tabla 12: Prueba de homogeneidad de varianzas en habilidades*

Pág.67

6.1.13 *Tabla 13: Prueba de homogeneidad de varianzas en hábitos*

Pág.68

6.1.14 *Tabla 14: Prueba de Welch para la igualdad de las medias en habilidades*

Pág.68

6.1.15 *Tabla 15: Prueba de Games-Howell*

Pág.69

6.1.16 *Tabla 16: ANOVA*

Pág.71

6.2 Gráficos

- 6.2. 1 *Gráfico 1: Diagrama de cajas para las habilidades en cada estilo educativo* Pág. 59
- 6.2. 2 *Gráfico 2: Diagrama de cajas para los hábitos en cada estilo educativo* Pág. 61
- 6.2. 3 *Gráfico 3: Comparación visual de medias e intervalos de confianza de las habilidades* Pág. 62
- 6.2.4 *Gráfico 4: Comparación visual de medias e intervalos de confianza de los hábitos* Pág. 62
- 6.2.5 *Gráfico 5: Frecuencias de habilidades IHHA-1* Pág.76
- 6.2.6 *Gráfico 6: Frecuencias de habilidades IHHA-2* Pág.76
- 6.2.7 *Gráfico 7: Frecuencias de habilidades IHHA-3* Pág.77
- 6.2.8 *Gráfico 8: Frecuencias de habilidades IHHA-4* Pág.77
- 6.2.9 *Gráfico 9: Frecuencias de hábitos IHHA-1* Pág.77
- 6.2.10 *Gráfico 10: Frecuencias de hábitos IHHA-2* Pág.78
- 6.2.11 *Gráfico 11: Frecuencias de hábitos IHHA-3* Pág.78
- 6.2.12 *Gráfico 12: Frecuencias de hábitos IHHA-4* Pág.78

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En este estudio pretendemos dar continuidad a una línea de investigación que responde a un modelo conceptual congruente con la práctica profesional, estableciendo conclusiones útiles y operativas. El objetivo final de la investigación es optimizar el desarrollo de las habilidades y hábitos de autonomía en los niños y adolescentes, mediante planes de formación y/o asesoramiento a padres. Por ello, consideramos que conocer cuál es el estilo educativo que mejor favorece el desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía contribuirá de un modo eficaz al diseño de dichos planes de actuación, conscientes de la complejidad de los factores que afectan al desarrollo infantil.

Si bien son muchos los estudios que relacionan estilos educativos con diversos factores del desarrollo en los menores, hay una gran variabilidad de fundamentos conceptuales, muestras e instrumentos de medida. Esto hace difícil, e incluso imposible, seguir una línea de investigación que, manteniendo una coherencia conceptual, dé unidad y congruencia a los hallazgos.

Así, encontramos que algunos autores en sus investigaciones siguen la clasificación elaborada por Baumrind (1967, 1971) definiendo tres estilos educativos: democrático, autoritario y permisivo. Dicha clasificación fue transformada por Maccoby y Martin (1983) distinguiendo dos subtipos distintos en el estilo parental permisivo, al incluir el subtipo padres negligentes.

No obstante, otros autores en sus investigaciones siguen la clasificación realizada por Toro en la década de los 70 y ampliada por García y Magaz (1998:11), autores que desde un marco conceptual cognitivo-conductual, definen los estilos educativos en función de la forma de pensar, sentir y actuar de los padres. En esta dirección nos encontramos con otras investigaciones entre cuyos objetivos destacan la utilidad práctica de conocer el estilo educativo de los padres como pronóstico de un buen desarrollo infanto-juvenil, con el fin de favorecer medidas para potenciar el uso del estilo asertivo entre los educadores, al constatar que es el estilo educativo más beneficioso para el desarrollo de los niños. Autores como Rodríguez, Carballal, y Arce, R. (2003); Moral, Sospedra, Molero, y Sabater, Y. (2012), Sala (2002), y otros que se irán citando a lo largo de esta investigación, utilizan en sus estudios la clasificación de estilos educativos, así como el instrumento que permite identificarlos, que nosotros adoptaremos en nuestro estudio al compartir con ellos el enfoque práctico al que nos hemos referido.

En el marco de esta variabilidad de planteamientos, López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Pina, J. A. y Prieto, M. señalan no haber encontrado investigaciones que utilicen muestras de niños con edades inferiores a 12 años. Dicha situación podría explicarse porque la mayoría de los estudios analizan la relación entre el estilo educativo de los padres y diferentes habilidades del desarrollo infanto-juvenil, las cuales se desarrollan a lo largo de la etapa infantil. Por ello, su adecuada o inadecuada adquisición, tan solo puede ser valorada a partir de la etapa de la adolescencia. Los autores también dicen, tras el análisis de los resultados de diversas investigaciones, no haber hallado resultados concluyentes ni en cuanto a las diferencias entre los estilos educativos entre padres y madres, ni en cuanto a los

efectos de los estilos educativos en el desarrollo de los hijos. Aunque la mayoría de los estudios encuentran que el estilo caracterizado por la tolerancia y la comprensión hacia las características y peculiaridades de los hijos, frecuentemente denominado democrático, es el más adecuado, Oliva y Parra (2004) comprobaron que esto no ocurre así en todas las circunstancias y situaciones, ni en todas las culturas como concluyen también Chao (1994) y Darling y Steinberg (1993).

En este estudio se analizan los diferentes estilos educativos siguiendo un modelo conceptual cognitivo-conductual. Por otro lado, recoge una muestra variada de niños/adolescentes entre 3 y 16 años, sin diferenciar por sexo, dado que las actividades sobre las que se pregunta para conocer si han desarrollado la habilidad para realizarlas por sí solos y sin que sus padres se lo indiquen, son actividades sencillas de la vida cotidiana que todo menor puede realizar, independientemente del sexo. Por último, si bien es cierto que el desarrollo de dichas habilidades estará influenciado por la interacción del estilo educativo que cada uno de los progenitores mantenga en la relación con los hijos, se ha considerado para este análisis el estilo educativo del progenitor que, de modo habitual y más frecuente, comparte con los hijos el tiempo destinado a la ejecución de las actividades sobre las que se pregunta en el cuestionario que identifica las actividades que el niño sabe ejecutar de modo autónomo. Es dicho modelo conceptual el que ha guiado la clasificación establecida de los estilos educativos, así como los instrumentos de recogida de datos y la muestra seleccionada.

Según la OMS, las diez habilidades para la vida indispensables para que los adolescentes y jóvenes adquieran la capacidad de elegir estilos de vida saludables son: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisión, manejo de conflictos y problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, y manejo de tensiones y estrés. Considerando que las habilidades y hábitos de autonomía son un prerrequisito básico para el desarrollo de habilidades para la vida se ha valorado el interés de establecer la relación entre el estilo educativo y el desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía en los niños. El desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía es tan fundamental para el desarrollo infantil que en La Ley Orgánica de Ordenación de la Educación de 3 de Mayo de 2006 en la que se establece cuáles han de ser los objetivos de la Educación y en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, donde se indican las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria describiendo las competencias básicas para todos los alumnos españoles, se establece la autonomía e iniciativa personal como una de las ocho competencias básicas que de adquirir todo escolar. Dichas competencias se establecieron siguiendo la propuesta realizada por la Unión Europea, en la que los más de sesenta ministros de países de características y niveles de desarrollo muy diversos, reunidos en Ginebra con ocasión de la 47ª Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO, demostraron su inquietud acerca de la necesidad de combinar calidad con equidad en la oferta educativa.

Las competencias establecidas fueron:

1. Competencia en comunicación lingüística

2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

Estas competencias básicas recogen aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para el desarrollo académico, social y personal de los escolares facilitándoles incorporarse a la vida adulta de un modo satisfactorio, entendiendo por satisfactorio aquél que permite al individuo desarrollar sus actividades cotidianas familiares, sociales, laborales y personales con el mayor grado de bienestar posible (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre).

La definición de las competencias básicas constituye una guía para el conjunto de actuaciones que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada competencia abarca desde los objetivos del currículum escolar hasta la organización de los espacios educativos, de los recursos humanos y de las actividades tanto formales como informales. Asimismo, determina la metodología, los recursos didácticos, la organización de la acción tutorial y el diseño de actividades complementarias y extraescolares.

Como ya se ha dicho, en la especificación de estas competencias queda recogida el área de la autonomía y la iniciativa personal justificando de este modo la especial relevancia que para el desarrollo de los niños tiene dicha área. Es en este punto donde surge la importancia de la investigación que se plantea a continuación, dado que la familia es el contexto en el que se inicia el aprendizaje de las habilidades de autonomía básicas, siendo necesaria la cooperación familia-escuela para un óptimo desarrollo del niño. En este contexto es la escuela, ámbito formal de la educación, quien tiene la responsabilidad de diseñar y coordinar planes de intervención dirigidos a la optimización de los recursos comunitarios.

En mi práctica profesional de más de 18 años en un Equipo Psicoeducativo evaluando a niños y adolescentes con dificultades en su desarrollo académico, social y/o personal, constatamos que, con frecuencia, los padres y profesores describen que sus hijos o escolares, de modo habitual, esperan que sean los educadores quienes les guíen, ayuden, dirijan o incluso realicen por ellos actividades de la vida cotidiana. La falta de habilidades y hábitos de autonomía suele ser una fuente de malestar en los educadores, quienes describen sentirse frustrados o irritados ante esta situación, atribuyendo esta falta de autonomía, en unas ocasiones, a una práctica educativa equivocada y, en otras, a variables personales del niño. Por otro lado, realizada la evaluación para identificar las variables explicativas de las dificultades en el desarrollo por las que consultan los padres o profesores, se identifica que en un alto porcentaje de niños y adolescentes, una de las variables intervinientes en sus dificultades, es la ausencia de habilidades e iniciativa para resolver situaciones

cotidianas y desenvolverse de un modo autónomo y eficaz. A su vez, también podemos constatar que, un alto porcentaje de estos niños y adolescentes evaluados, presenta niveles elevados de ansiedad, lo que puede estar relacionado con su percepción de falta de competencia (Echeburua, 1993; García y Magaz, 1995).

La combinación de los dictámenes establecidos por la Ley de Educación, la propia experiencia profesional y las aportaciones de diversos profesionales en el Primer Curso de Formación al Profesorado en el desarrollo de la Competencia de Autonomía e Iniciativa personal en Educación Primaria, me lleva a constatar la importancia y relevancia que el desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía tienen en la adquisición de las competencias mínimas en los niños. Dicho curso se celebró en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander en el verano de 2007, y sus ponencias fueron publicadas por el Ministerio de Educación Política Social y Deporte (2008), recogiendo que: *“Los niños educados en un sistema que fomente la autonomía e iniciativa personales durante los primeros años, llegan en condiciones óptimas a los cuatro-cinco años de edad, época ésta en la que el desarrollo cognitivo hace posible la adquisición, mediante procesos formales de enseñanza-aprendizaje, de las destrezas básicas para alcanzar grandes cotas de autonomía personal”* (García, E. M. 2008).

Tal y como se recoge en esta cita, considero fundamental el desarrollo de Programas Formales de Enseñanza de las Habilidades de Autonomía e Iniciativa personal en los niños, los cuales no solo han de aplicarse en la Escuela, sino que las familias también han de ser asesoradas para fomentar el desarrollo de dichas habilidades. Todo ello, me lleva a plantear este estudio en el que se propone establecer la relación entre el

estilo educativo parental y el desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía en los niños, estableciendo líneas base para futuras investigaciones que pudiesen establecer cuáles son las prácticas educativas más eficaces en nuestro entorno socio-cultural actual. Ello podría favorecer que, en los Centros Educativos en que se potencia la Calidad de la Enseñanza y abogan por un óptimo desarrollo en sus escolares, puedan establecer protocolos de identificación del estilo educativo de los padres. Dichos protocolos permitirían identificar qué padres favorecen el desarrollo de dichas competencias en sus hijos y quiénes pueden mejorar, sirviendo como base para el desarrollo de Planes Individuales a través de las tutorías con padres, combinando con el diseño de Programas Preventivos Formales para desarrollar en grupo.

En el anexo de la propia Ley, queda definida el área de la autonomía e iniciativa personal,

Por una parte como... la adquisición de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionados entre sí, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y afrontar problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de gratificación inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por otra parte, también hace referencia a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y los planes personales, responsabilizándose de ellos... además comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de pensamiento, afrontar los problemas y encontrar soluciones a cada uno de ellos.

Sigue el texto describiendo cómo, en la medida que la autonomía e iniciativa personal involucran a otras personas, se hace imprescindible disponer de un buen desarrollo de habilidades sociales, al tiempo que haber desarrollado confianza en uno mismo, habilidades de cooperación, y planificación y organización.

La cotidianidad de las actividades de alimentación, autocuidado, orden, higiene personal y colaboración en el hogar, no ha de restar importancia al valor de estos aprendizajes. La ejecución de cada una de estas actividades lleva implícitas otro conjunto de habilidades básicas como son las habilidades de planificación, autorregulación, resolución de situaciones problemas, toma de decisiones, perseverancia y responsabilidad, al tiempo que en cada una de ellas se genera una emoción de satisfacción o insatisfacción. Por ello constatamos la importancia que tiene para el niño la posibilidad de practicar dichas acciones de un modo autónomo y desde temprana edad, comenzando su adquisición en el ámbito familiar.

Con todo ello, y siguiendo el modelo explicativo del comportamiento humano de Kantor (1959; ed. esp. 1978), podemos concretar que el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal conlleva el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales e instrumentales, y que está directamente relacionado con las consecuencias administradas por las personas significativas para el niño, por lo que el desarrollo de estas habilidades está ligado a la exposición a diversas situaciones de aprendizaje y al tipo de interacción establecido entre el niño y sus educadores (Barber y Harmon, 2002).

Concluyendo, en este estudio se inicia una línea de investigación en la que, siguiendo un modelo cognitivo-conductual, se definen de modo operativo los diferentes hábitos educativos de los padres, agrupándolos en cuatro estilos: asertivo, sobreprotector, inhibicionista y punitivo para, posteriormente, identificar la relación entre cada uno de estos estilos y el desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía en niños de 3 a 16 años. Con los resultados de esta línea de investigación se pretende proponer acciones educativas en dos contextos: 1. La comunidad, con talleres para padres y madres y 2. La escuela con programas de entrenamiento sistemático a los niños y asesoramiento individualizado a familias.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO II. FUNDAMENTO TEÓRICO

La autonomía es una competencia que consiste en el dominio de unas destrezas y unas habilidades cuya adquisición dependerá, por un lado, de las propias características del niño y, por otro, de las diversas experiencias de aprendizaje. De este modo, cada niño aprenderá las diversas habilidades como resultado de la interacción entre sus gustos, deseos, necesidades y características, y las experiencias de aprendizaje a las que esté expuesto, constituyendo estas últimas las oportunidades para aprender (Kantor, 1959). Así, un niño a) a quien se le ofrece la posibilidad de practicar diversas actividades, b) recibe información sobre cómo ha sido su ejecución, c) se le guía para mejorarla, d) se le permite practicar de modo sistemático y e) se le refuerzan sus avances, dispondrá de múltiples experiencias de aprendizaje; y, por lo tanto, de más posibilidades para adquirir destrezas y habilidades. Por el contrario, un niño con las capacidades básicas para aprender, si no se le ofrecen oportunidades para el aprendizaje desarrollará menos habilidades o lo hará de un modo tardío y/o incompleto, según los principios básicos del aprendizaje aplicados a la enseñanza (Bugelski, 1974).

Entendemos por autonomía la capacidad de pensar, sentir, tomar decisiones y actuar por uno mismo (Steinberg 1999) y ésta se desarrolla a través de las relaciones establecidas en el seno de la familia, con los iguales y con el entorno (Purdie, Carrol, y Roche, 2004).

Por lo tanto, el desarrollo de habilidades de autonomía es una competencia que no se fundamenta en la adquisición de unos conocimientos a lo largo de las diferentes

etapas evolutivas del desarrollo de los niños, sino que constituye un aprendizaje que surge en situaciones naturales, en la interacción que el niño establece con su entorno. El primer contexto de aprendizaje es la familia, contexto en el que se ofrecen al niño múltiples oportunidades en las que poder adquirir un repertorio amplio y variado de destrezas y habilidades que le permitan ejecutar con autonomía diversas actividades de orden, higiene y cuidado personal; experiencias que el niño podrá generalizar y ampliar en el contexto escolar a medida que va progresando en su desarrollo personal, social y académico, Cánovas (1999).

Es en el contexto familiar donde el niño empieza a desarrollar primeramente sus destrezas motoras, seguido de las habilidades lingüísticas, lo que, junto con el desarrollo cognitivo, constituyen la base del desarrollo de las habilidades de autonomía. (Martí, E., 1991).

Siguiendo el Modelo Conceptual del comportamiento humano de Kantor (1959) en el que se describe que toda respuesta del individuo tiene tres componentes: cognitivo, emocional y motor, entendemos que el desarrollo de habilidades de autonomía consiste en adquirir todos aquellos recursos que permitan a una persona disponer de las habilidades cognitivas, instrumentales y de control emocional necesarias para ejecutar actividades dirigidas a su cuidado y ajuste al entorno social. No obstante, para favorecer el proceso de independencia del niño, éste habrá de ejecutar dichas actividades con iniciativa y sin que se lo indiquen los adultos, desarrollando de este modo hábitos de autonomía e iniciativa personal.

El desarrollo de habilidades de autonomía ha despertado el interés de diversos investigadores, sobre todo en lo referente a las conductas instrumentales, tratando de identificar cuáles son las conductas esperadas en un adolescente autónomo con referencia a sus necesidades materiales, desplazamientos y/o relaciones con amigos, tal y como señalan García y Peralbo (2001). Sin embargo, Goñi (2009) afirma que son escasas las publicaciones al respecto. Entendemos que el tema es complejo, dado que está interrelacionado con múltiples factores que afectan al desarrollo infanto-juvenil. Por eso, consideramos que el abordaje del tema requiere de planteamientos conceptuales operativos y congruentes.

En primer lugar, se ha definido que las habilidades de autonomía han de favorecer a un niño adaptarse a las normas con independencia personal y responsabilidad social. Esta consideración incluye la variable contexto social como determinante en el desarrollo de habilidades de autonomía, dado que los criterios sobre el ajuste variarán en función de los diferentes contextos culturales. El nivel de adaptación social de una persona se establece por el ajuste entre el comportamiento manifestado y lo esperado por el entorno. Un individuo que haya desarrollado las habilidades que le permitan ajustar su comportamiento a las normas sociales recibirá mayor número de consecuencias deseables y beneficiosas, teniendo dichas consecuencias efectos en el desarrollo personal y social de los menores (Gandarias, A., 2010).

Las consecuencias que un menor obtiene tras un comportamiento van modulando el desarrollo de sus habilidades. Cada vez que un menor ejecuta una acción, para

valorar su ejecución como adecuado o inadecuada, seguirán el criterio que utilicen sus familiares, docentes y otros adultos para él significativos; al mismo tiempo también observará cómo lo hacen sus iguales, e irá acumulando diversas experiencias que contribuirán a la formación de un concepto sobre sí mismo (Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A., 1994). Al mismo tiempo que el niño piensa sobre sí mismo, percibirá una emoción de bienestar o de malestar, la cual, inicialmente estará asociada a la emoción que le transmitan los adultos significativos. Si después de realizar una actividad, el menor observa que sus educadores están satisfechos, mantienen la calma, se muestran optimistas,... se sentirá tranquilo, e irá adquiriendo confianza y seguridad en sí mismo. Por el contrario, cuando un menor detecta enfado, crítica, falta de confianza en sus posibilidades, sentirá una emoción negativa, asociando sus características y peculiaridades con malestar, lo que le llevará a sentirse mal consigo mismo. Es por ello que el desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía es una de las áreas en torno a la cual los menores van formando su autoconcepto y autoestima. Con cada acción, van adquiriendo una forma de pensar y de sentir sobre sí mismos. García Pérez (2008).

Al igual que hemos establecido cómo el desarrollo de habilidades de autonomía relaciona con el desarrollo del autoconcepto y la autoestima en los niños, el mantenimiento de hábitos de iniciativa personal contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas de resolución de problemas (García y Magaz, 1997), así como habilidades de planificación y de toma de decisión: qué voy a hacer, cómo lo voy a hacer, en qué momento, qué alternativas tengo, cuál de ellas es la que me reportará mayor beneficio siendo la más adecuada en este momento, y si esta no puedo, ¿qué otra alternativa tengo? (Bornas, X., 2000). El mantenimiento de hábitos de

autonomía e iniciativa personal es un proceso de toma de decisión y está relacionado con la autorregulación del comportamiento, habilidades que se inician en la infancia y se consolidan en la adolescencia, de un modo más o menos adaptativo, respondiendo a las exigencias del medio. Bornás, X. (1992). Este proceso de toma de decisión permite el desarrollo de habilidades incluso en personas con discapacidades diversas, quienes pudiendo tener una limitación en el desarrollo de habilidades instrumentales, pueden desarrollar habilidades cognitivas y de control emocional que les permitirán tomar decisiones de modo independiente. Schalock (1999) afirma que *“una forma de reducir las limitaciones funcionales y por tanto la discapacidad de la persona consiste en intervenir o proveer servicios y apoyos que se centren en la conducta adaptativa y en el nivel del papel que se desempeña en la sociedad”*.

Para la ejecución de cualquier actividad de autonomía, inicialmente, el menor habrá de tomar una decisión sobre cuál será el momento elegido para iniciar dicha actividad y qué otras actividades dejará de hacer para cumplir con su cometido, para lo que habrá de anticipar las consecuencias de comportarse de un modo u otro. Además, tendrá que planificar una secuencia de ejecución y seleccionar las actividades que le llevarán al éxito. Puede que surjan dificultades, situaciones para las que tendrá que generar alternativas y anticipar consecuencias. A pesar de ser una actividad rutinaria y sencilla, en cada ocasión habrá una variación que hará que el menor tenga que pensar y tomar decisiones, favoreciendo un estilo de pensamiento flexible y alternativo, es decir, desarrollando su iniciativa personal.

Concluyendo, consideramos las habilidades de autonomía e iniciativa personal como un prerrequisito básico para el desarrollo de otras variables del desarrollo infanto-juvenil. A través de la ejecución de diversas actividades cotidianas de modo autónomo, el niño va formando su autoconcepto y autoestima. Al mismo tiempo, ejecutar dichas actividades con iniciativa personal favorece el desarrollo de habilidades de planificación, de toma de decisión y de resolución de conflictos potenciando la fluidez y flexibilidad de pensamiento. Para que el niño pueda desarrollar estas habilidades de un modo óptimo, se ha de ofrecer al niño la oportunidad de practicar, al tiempo que se le guía en cómo mejorar su ejecución. Por ello, consideremos que el desarrollo de estas habilidades está directamente relacionado con la interacción que se establezca entre el niño y los adultos, más concretamente, sus padres. El tipo de respuesta que reciba el niño de parte de un adulto tras la ejecución de una actividad de modo autónomo, a su vez, dependerá de lo que el educador espere de él, de las expectativas creadas, de la tolerancia a la frustración manifestada por el adulto, así como del grado de comprensión con las diferencias y peculiaridades del niño. De ahí la importancia de identificar el modo en que los padres se comunican e interactúan con sus hijos. Dalt de Mangioneh y Difabio de Anglat (2002), estudian cómo el estilo de comunicación en la familia define las interacciones entre los padres y los hijos. El estilo de comunicación quedaría definido tanto por el contenido del mensaje como por el modo de transmitirlo y de vincularse con los demás. En el ámbito familiar, reconocer y tratar a la persona como tal, implica que los padres sepan armonizar la exigencia y la comprensión, la confianza y el respeto, la autoridad y el afecto. El modo en que los padres estructuran y organizan estos aspectos, es lo que Toro (2002) denomina el estilo educativo de los padres.

En esta línea en la que estamos presentando cómo la interacción entre los padres y los hijos modula algunas variables del desarrollo infanto-juvenil, Cánovas (1999) afirma que, dependiendo del modo en que los padres establecen la comunicación con sus hijos y crean experiencias de aprendizaje, cada niño, *“puede ir adoptando desde el nacimiento dos tipos de actitudes ante la vida”*. Dichas actitudes quedaría definidas por el acercamiento o alejamiento hacia la asunción de responsabilidades, la aceptación de los errores y la seguridad en uno mismo.

Favorecer un autoconcepto ajustado y una autoestima independiente, así como desarrollar habilidades de planificación y toma de decisión, son objetivos que, según mi experiencia profesional, son compartidos por todos los padres. No obstante, no siempre reconocen la ejecución autónoma de actividades cotidianas como la base del desarrollo de estas habilidades, ni tampoco la relación concreta que sus hábitos educativos puede llegar a tener en este desarrollo. Por ello, sus prácticas educativas no siempre son eficaces para alcanzar dichos objetivos. Hay múltiples situaciones que generan dudas y angustia en los educadores, lo que les lleva a actuar de diversas maneras en el proceso de enseñanza–aprendizaje con los hijos. A pesar de que cada padre manifiesta un comportamiento variable, pudiendo actuar de modo dispar o incluso antagónico en situaciones similares, podemos decir que se mantiene la tendencia a actuar de un modo determinado, siendo éste el que se utiliza con mayor frecuencia. De manera concreta, en el modo en que los padres estructuran las estrategias utilizadas para enseñar a los hijos habilidades y hábitos adaptativos, podemos observar diferentes tendencias, es decir, diferentes estilos de educar.

Una vez definidas qué son las habilidades y hábitos de autonomía e iniciativa personal, cómo se desarrollan y la importancia que dichas habilidades tienen en el desarrollo de habilidades personales y sociales adaptativas, dado que hemos identificado que el proceso de adquisición de dichas habilidades se inicia en la familia y su desarrollo está mediatizado por la interacción establecida entre padres-hijos, pasaremos a definir qué entendemos por estilo educativo y cuáles son las características de los diferentes estilos, siguiendo la clasificación de Toro, ampliada posteriormente por García y Magaz (1998:11).

Los autores consideran que los padres no tienen un estilo educativo fijo, definiendo el estilo educativo como la tendencia a mantener un comportamiento determinado. Dicho comportamiento quedará establecido por la conceptualización que cada padre y madre realiza sobre los principios de la educación, el rol de los padres, sus circunstancias personales y experiencias, así como las propias características de los niños, dado que las relaciones padres-hijos son bidireccionales. Concretamente, entenderemos por estilo educativo “*el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que los padres mantienen respecto a la educación de sus hijos*”.

Para entender la variabilidad en los estilos educativos, seguiremos las aportaciones de Freixa (2003), quien aborda la familia como un sistema en el que se distinguen tres dimensiones: la individual, haciendo referencia a los recursos, demandas y necesidades personales. El segundo nivel es el sistema familiar, en el que se contemplan el conjunto de interacciones entre sus miembros. El tercer nivel en el

que hace referencia a la familia inserta en el sistema social. De este modo entendemos que el sistema familiar es más que la suma de cada uno de los individuos que la componen, al tiempo que entre sus miembros desarrollan vínculos y relaciones afectivas. Es evidente que debemos entender la familia como la organización primaria de la sociedad (Alvites Sosa, 2012) y por ello podemos concluir la relevancia de conocer las características de sus miembros, el modo en que regulan las interacciones y cómo se relacionan con el contexto social, dado que todo ello constituyen variables determinantes en el desarrollo infanto-juvenil.

La interacción entre los tres subsistemas es lo que definirá el estilo educativo de cada padre y madre, siendo sus características y los efectos de los mismos específicos y no extrapolables entre culturas (Martinez, Musitu, García y Camino, 2003; Musitu y García, 2004), por lo que los resultados de este estudio tan solo podrán ser apoyados y comparados con aquellos realizados con población cultural similar.

En definitiva, el estilo educativo está definido por las formas que tienen los padres de relacionarse con los hijos y el tipo de estrategias utilizadas para orientar los comportamientos de éstos para ajustarse a un contexto concreto. En las formas de relacionarse se engloban aquellas acciones planificadas, intencionadas y decididas, dirigidas a *“facilitar la aparición y consolidación de un variado repertorio de respuestas, tanto cognitivas, como emocionales y motoras, que constituyan un conjunto de habilidades, con capacidad de desempeñar función de respuesta adaptativa, en multitud de posibles situaciones de inter-conducta en la vida de una persona”*, García Pérez E. M. (2000).

No obstante, la relación diaria con los hijos, también está determinada por acciones no intencionadas ni planificadas, siendo las características y las respuestas de los hijos, a su vez, lo que modula las estrategias específicas aplicadas por los padres. En definitiva, el modelo de relación padres-hijos es: *“un sistema organizado de actuaciones, creencias y actitudes que implican conductas diversas”* (Torres, Alvira, Blanco y Sandi, 1994).

Gran parte de la literatura que aborda los diferentes modelos de interacción familiar, los define en base a la interacción entre dos variables: aceptación-implicación, y coerción-imposición, como se recoge en los estudios de Baumrind (1967) Molpereiches, Llinares y Musitu (2001), así como otros muchos autores referenciados por Torío, S., Peña, J. V. y Rodríguez M. C. (2008) en la amplia revisión bibliográfica que elaboran sobre estilos educativos.

Baumrind señala tres estilos educativos paternos: 1. El estilo autoritario; 2. El estilo no restrictivo o permisivo y 3. El estilo democrático. Maccoby y Martin (1983), reformularon la clasificación de los estilos educativos realizada por Baumrind, estableciendo cuatro estilos educativos al subdividir el estilo permisivo en dos. La clasificación elaborada por Maccoby y Martin sería la siguiente: 1. Padres autoritativos, quienes se caracterizan por un alto grado de control y mucho afecto; 2. Padres autoritarios, que serían aquellos que ejercen un alto grado de control y exigencia, pero con poco afecto; 3. Padres indulgentes, caracterizados por un bajo grado de control y alto afecto; y finalmente, 4. Padres negligentes cuyo grado de control y afecto son bajos.

Otros autores ampliaron la definición de estas dos variables, concretándolas en cuatro: afecto en la relación, grado de control, grado de madurez y la comunicación entre padres-hijos (Moreno y Cubero, 1990; Ochaita, 1995). Los autores establecen que estas cuatro dimensiones y la interacción y combinación establecida entre ellas proporcionan al niño diversas experiencias educativas, experiencias de gran relevancia para su desarrollo.

Afecto en la relación hace referencia a las conductas manifestadas por los padres que favorecen que los niños se sientan seguros, tranquilos, perciban sus errores como algo natural y como una cualidad de su conducta, no de su persona. Conlleva la aceptación de sus características, entendiendo que no puede hacer las cosas tal y cómo las hace el educador. Musitu, Roman y García (1998).

El grado de control, hace referencia al conjunto de estrategias y pautas educativas aplicadas por los padres para favorecer cambios en el comportamiento de su hijo, favoreciendo la manifestación de comportamientos deseables. Musitu, Roman y García, (1998).

El grado de madurez se refiere a qué esperan los padres de sus hijos, qué comportamientos son los que definen como deseables, adaptativos y propios de la edad evolutiva en la que se encuentran.

Poder, sería el potencial que un individuo tiene para obligar a otra persona a actuar de un modo contrario a sus propios deseos.

Schaefer (1997) consideró que las tipologías utilizadas hasta este momento eran insuficientes para identificar todos los estilos educativos y definió el estilo sobreprotector como aquél que ejercía la demanda y la respuesta (control y afecto) llevados a un grado extremo. La clasificación de Schaefer no incluía el estilo autoritativo señalado por Baumrind.

Es a finales de los años 70 cuando Toro (1985:02) describe el estilo sobreprotector afirmando que los padres que mantienen este estilo actúan evitando que sus hijos se puedan exponer a cualquier tipo de riesgo o puedan sufrir alguna adversidad o incomodidad, privándoles de ciertas experiencias infantiles que suelen ser habituales y prácticamente ineludibles para que un niño alcance los niveles de socialización propios de su medio social y de su edad.

Desde los años 70, Toro ha sido un referente en España en la conceptualización sobre los estilos educativos, describiendo tres estilos educativos: sobreprotector, inhibicionista, y punitivo. Esta clasificación que ha sido ampliada por García y Magaz (1998:11), quienes añaden un cuarto estilo educativo, el asertivo, estilo que podría compartir características con el denominado democrático por Baumrind, pero que los autores especifican de un modo más operativo, dado que el propio nombre puede dar lugar a prácticas educativas confundidas al equiparar una organización

familiar democrática con un régimen político democrático. Los autores describen las formas de pensar (valores, actitudes, creencias y cogniciones respecto a la educación), de sentir (expresión y control emocional al percibir el desarrollo de sus hijos) y de hacer (pautas educativas y respuesta instrumental en determinadas situaciones), conceptualización que se ajusta con el modelo conceptual cognitivo-conductual.

A continuación describimos con detalle los diferentes estilos educativos, siguiendo las aportaciones de Toro, y García y Magaz. Según estos autores, el estilo punitivo es el estilo que a lo largo de la bibliografía se ha denominado también autoritario. Los padres cuyo estilo educativo se puede definir como punitivo, consideran que para ayudar al menor a adaptarse al entorno tienen que pedirle que haga las cosas de la mejor manera posible. En los padres de estilo punitivo, predominan emociones de frustración cuando consideran que los menores no se esfuerzan por hacer aquello que les indican como bueno y beneficioso, y consideran el error como una debilidad o una traba en el proceso de adaptación al entorno. Con frecuencia, focalizan su atención en los errores que los niños cometen, indicándoles lo que está mal, lo que tienen que corregir. Prestan pocos apoyos a sus hijos, utilizando como estrategia de enseñanza predominante el indicarles qué tienen que hacer, considerando que ello es suficiente para que el niño aprenda y decida hacer las cosas que le proponen; consideran que lo que les piden hacer es lo que les corresponde por obligación, que lo tienen que hacer por propia iniciativa y con el máximo nivel de calidad. Con frecuencia, destacan sus fallos, castigan sus errores, y no reconocen sus progresos. Consideran que los hijos tienen el deber de obedecer a sus padres y utilizan el castigo como recurso educativo para enseñarles a obedecer a la autoridad y a respetar las

normas establecidas; no obstante, no son sistemáticos en el uso esta estrategia, aplicándola tan solo cuando su nivel de frustración o ira es elevado. En la revisión bibliográfica realizada por Toro, S., Peña, J. V. y Rodríguez M. C., señalan a múltiples autores que han descrito las características de este estilo. También Toro (1985: 02), describe de modo amplio las características y los efectos adversos que este estilo educativo puede conllevar en el desarrollo de los hijos.

García Pérez, E. M. (2008), señala que los niños que se sienten aceptados de modo independiente a su comportamiento y que, con frecuencia, reciben elogios por sus ejecuciones exitosas, o por las aproximaciones hacia ellas, presentan un buen desarrollo personal, se sienten motivados hacia nuevos aprendizajes y retos, progresan de modo satisfactorio y se perciben competentes.

Siguiendo este esquema del desarrollo personal propuesto, los niños educados bajo un estilo autoritario, no se sienten aceptados y reciben pocos elogios por sus realizaciones, lo cual afectará de modo negativo a su necesidad de seguridad y a su percepción de competencia.

Además, desarrollarán una autoestima dependiente, es decir, solo se sentirán bien consigo mismos si hacen las cosas con la máxima calidad, por lo que la búsqueda de la perfección puede convertirse en una fuente de ansiedad; no obstante, no desarrollan habilidades de planificación y autorregulación actuando tan solo cuando el educador está presente y para evitar el castigo (Toro, 2002, García y Magaz, 2011).

El estilo educativo inhibicionista, también denominado permisivo, comparte la filosofía y las aportaciones pedagógicas de Jean-Jacques Rousseau (1762) en el que considera que el proceso educativo debe de partir del entendimiento de la naturaleza del niño, del conocimiento de sus intereses y características particulares. Este estilo se caracteriza por la confianza que los educadores manifiestan en los menores. Consideran que los adultos no tienen que hacer las cosas por los niños ni exigirles que las hagan como a ellos les gustaría, por lo que dejan que sea el propio niño quien valore sus ejecuciones y decida qué, cómo y cuándo quiere hacer las cosas. Cuando una situación es novedosa, ofrecen una mínima guía para que el menor comience a aprender, dejándole posteriormente que sea él mismo quien ajuste sus recursos.

Los padres con un estilo inhibicionista o permisivo, consideran que los hijos han de desarrollarse sin ponerles muchas normas o limitaciones, que han de desarrollar por sí mismo sus gustos, preferencias y potencialidades. Ofrecen poca guía y ayuda, no utilizan de modo habitual ni el castigo ni el elogio, siendo pautas que aplican de modo aleatorio. Las características de este estilo son definidas, entre otros autores por Toro (2002).

Los efectos en el desarrollo variarán en función de las características de los hijos, dado que, si son niños que disponen de un amplio repertorio de habilidades y capacidades, pueden ejecutar actividades exitosas y, por lo tanto, percibirse competentes, situación que no se dará en niños que precisan de guía y ayuda para

aprender y alcanzar el éxito. En cualquiera de los casos, estos niños presentan altos niveles de inseguridad asociados a la falta de guía y apoyos.

Estos menores se sienten inseguros al no disponer del criterio de valoración de los adultos. Tan solo pueden comprobar la calidad de sus ejecuciones comparándose con sus iguales, por lo que no sabrán qué pensar sobre sí mismos. Además, la falta de guía favorecerá que sus ejecuciones sean incompletas o imperfectas, y buscarán modelos en los que fijarse, con alta riesgo de que los modelos elegidos no sean favorecedores y beneficiosos. Con frecuencia, se compararán con los demás, y tan solo se sentirán bien consigo mismos si hacen las cosas como el modelo elegido, tendiendo a pensar y actuar del modo en que lo haga este modelo (Toro, 2002; García y Magaz, 2011).

Los padres con un estilo sobreprotector consideran que su hijo es pequeño, débil, indefenso y, por lo tanto, su función como padres es protegerle, evitarle cualquier tipo de contrariedad o incomodidad. Dicho estilo se caracteriza porque los educadores han desarrollado poca tolerancia ante el sufrimiento del menor, percibiendo niveles elevados de ansiedad y angustia ante la posibilidad de que éste viva una situación desagradable o que le genere malestar, confundiendo consecuencia desagradable con malestar personal. Por ello, evitan que el menor se sienta sometido a este tipo de situaciones, y son ellos quienes resuelven las situaciones y actúan en lugar del menor. Con frecuencia, alertan a los hijos de los riesgos de hacer las cosas por sí solos, se adelantan a sus deseos y necesidades para facilitarles la ejecución de cualquier actividad, y evitan la aparición de posibles consecuencias que el niño pueda valorar como no deseables o incómodas. Con todo

ello, no ofrecen a sus hijos la oportunidad de practicar y valorar su competencia, con lo que se sienten inseguros, dependientes y poco eficaces. (Toro, 2002).

La aplicación de pautas educativas sobreprotectoras conlleva un retraso en el aprendizaje de habilidades, al privar al menor de la oportunidad de resolver por sí mismo. Además, cuando lo hace, es muy probable que lo haga de manera incorrecta o torpe, solicitando que sea el adulto quien le guíe y ayude, al no mostrar confianza en sus propios recursos. Estos menores, suelen manifestar dependencia del adulto, dan muestras de ansiedad cuando han de actuar solos, y el desarrollo de su autoconcepto y autoestima se ve afectado de modo negativo.

Finalmente, el estilo asertivo, también denominado democrático, ha sido ampliado y matizado por García y Magaz (1998:11). Son padres que consideran que sus hijos están aprendiendo y que, como tal, pueden cometer errores, los cuales ignoran si son propios del aprendizaje convirtiéndolos en una nueva oportunidad de aprendizaje; proporcionan guías y ayudas para mejorar, ajustándolas a las características de los hijos, entendiendo que cada persona es única y diferente; elogian y reconocen los esfuerzos que los hijos hacen por aprender, valorando las sucesivas aproximaciones al comportamiento deseado como logros. Las normas y los aprendizajes que proponen a sus hijos se fundamentan en el desarrollo de habilidades adaptativas, las cuales favorecen el ajuste del niño al contexto en el que convive, favoreciendo sentimientos de seguridad y percepción de competencia en los niños.

Aplican pautas educativas sistemáticas para favorecer que el niño acumule experiencias que le permitan en cada situación anticipar las posibles consecuencias y actuar en base a ello. Las críticas o los elogios se dirigen al comportamiento, no a la persona en sí, mantiene un nivel de comunicación asertivo con sus hijos y tan solo utilizan el castigo de modo puntual, cuando la conducta pone al niño en riesgo y hay que eliminarla.

Las diferentes investigaciones en las que se estudian y clasifican los estilos parentales pretenden descubrir si determinados estilos educativos de los padres correlacionan con el desarrollo de cualidades y características en el niño. Baumrind constató que los hijos de padres democráticos eran los que desarrollaban un mayor número de competencias y los que presentaba índices más elevados de ajuste social. Los hijos de los padres autoritarios se situaban en un nivel medio, siendo los hijos de padres permisivos quienes presentaban índices más bajos. Otros estudios posteriores han confirmado cómo el estilo democrático conlleva mejores consecuencias para el desarrollo de los niños en una variedad de ámbitos. Gonzalez y Tourón (1992); Balzano (2002); Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, y Ritter (1997); Peralbo y Fernández (2003) o Pérez de Pablos (2003) entre otros, analizan los efectos de las diferentes prácticas educativas en el rendimiento escolar de los niños. Alonso, J. y Román, J. M. (2005), analizan cuál de los estilos es el más beneficioso en el desarrollo de la autoestima. Autores como Grusec y Goodnow (1994); López, Bonenberger, y Schneider (2001); Molperces, Linares, y Musitu (2001), estudian los efectos en la configuración de un sistema de valores; Lewis (1981) en la competencia psicosocial, y autores como Oliva y Parra (2007); Silk, (2003); Ato, Galián y Huéscar (2007) estudian el nivel de autorrealización en infantes y adolescentes. No obstante,

como ya hemos señalado anteriormente, los hallazgos no son concluyentes y hay una gran disparidad en los planteamientos y en los modelos que guían la conceptualización de los estilos educativos, así como en la elección del instrumento utilizado para su identificación.

Para establecer la relación entre el estilo educativo y el desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía, entenderemos por habilidades de autonomía *“disponer de los recursos cognitivos e instrumentales que permitan al niño realizar el mayor número de acciones sin depender de otras personas”* (García, E. M. (2008).

Fomentar la iniciativa personal puede considerarse un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo que cada niño adquiera y consolide un sistema cognitivo que favorezca la elaboración de ideas que constituyan el deseo de iniciar acciones que consigan un reto, empleando soluciones bien novedosas o ya conocidas”.

En definitiva, educar es acompañar a los menores en su proceso de independencia. Con ello, podemos anticipar que la educación no se basa en enseñar a los menores un amplio listado de actividades que han de ejecutar, ni esperar que sean los primeros en conseguir algo, ni transmitirles que han de hacer las cosas con la mayor calidad posible, porque todo ello puede llevarles a no conseguirlo, a no sentirse capaces de lograrlo, a sentir ansiedad ante cada nueva situación, a plantearse como meta hacerlo el mejor, el primero y todo al mismo tiempo.

Por el contrario, tampoco será favorable para su desarrollo que los educadores les faciliten las cosas, que las hagan por ellos, que se anticipen a sus deseos, porque de este modo, se estará privando al menor de la oportunidad de comprobar de lo que es capaz, y de vivir una experiencia favorecedora de su bienestar.

Igualmente, dejar que el niño desarrolle sus propios gustos, intereses o deseos, puede llevarle a la acumulación de múltiples experiencias de ensayo-error, sin encontrar aquellas que garanticen el éxito y le proporcionen seguridad.

El fundamento de la Educación será facilitar que los menores acumulen diversas experiencias en las que hayan sido capaces de hacer algo por sí mismos, situación que les habrá llevado a sentirse bien, tranquilos y satisfechos de sus logros (García y Magaz, 2000).

De esta manera, los menores estarán preparados para enfrentarse a cualquier otra situación, por diferente y novedosa que sea, porque dispondrán de experiencias en las que han percibido capaces de resolver con eficacia. Ello facilitará que se enfrenten a la nueva situación con empeño, seguridad y ahínco. Enseñaremos a los menores a mantener unos hábitos que, respetando sus propios gustos, características y peculiaridades, les permitan comportarse de un modo que les de seguridad y tranquilidad, y no conlleve el rechazado o la exclusión del grupo.

Lo más beneficioso para los menores, es iniciar cuanto antes el desarrollo de hábitos y habilidades de autonomía, dado que retrasarlo conlleva el aprendizaje de hábitos inadecuados, siendo preciso diseñar un plan para su eliminación antes de iniciar el desarrollo de hábitos de comportamiento adaptativos. Ribes-Iniesta (1999).

El proceso de adquisición de las habilidades que permitirán a los menores, futuros adultos, vivir de modo independiente, es un proceso largo. En este proceso, los menores han de vivir múltiples experiencias. Algunas de éstas serán exitosas, es decir, habrán facilitado al menor obtener consecuencias deseables. Por el contrario, con otras habrá obtenido consecuencias no deseables. Serán todas estas experiencias, tanto las exitosas como las menos exitosas, las que permitirán disponer de un bagaje amplio de vivencias. Con ellas, en futuras ocasiones, el menor podrá anticipar qué es lo que pasará en función de su comportamiento, y elegir comportarse del modo más beneficioso.

Una base de la enseñanza será *“la paciencia”* dado que el menor necesitará tiempo para acumular múltiples y variadas experiencias que le permitan ser capaz de anticipar cuál es el comportamiento que más beneficios le reportará. (García, 2011).

Junto con la paciencia, se ha de desarrollar *“la constancia”* (García, 2011). Para poder aprender, el menor precisa acumular experiencias que le permitan anticipar qué pasará con cada una de las formas de actuar. De ahí, la necesidad de que las pautas educativas se apliquen de modo sistemático y constante; de lo contrario, el

menor no sabrá a qué atenerse y, es muy probable, que actúe siguiendo los dictámenes de aquello que le resulte más cómodo y le suponga menor esfuerzo, lo cual no siempre será lo más adaptativo y beneficioso.

La falta de constancia, la variabilidad en las pautas de actuación, conlleva una falta de aprendizaje en los menores, con lo que el proceso de independencia se prolonga y se ve perjudicado.

Si bien cada niño es diferente, hay tres máximas, lo que denominamos Principios del Comportamiento Humano, que son universales (Klein, 1994):

- Principio de Funcionalidad

Los niños tienden a actuar del modo que les resulta más placentero, con el que obtienen mayores beneficios, cumplen sus deseos, cubren sus necesidades. En definitiva, del modo que les produce mayor bienestar.

Según este Principio, repiten los comportamientos que les producen bienestar, están dispuestos a hacer esfuerzos para aumentar su bienestar, y evitan todo aquello que intercede de modo negativo en ello.

- Principio de Economía

Además, de todos aquellos comportamientos cuyas consecuencias sean beneficiosas, elegirán aquel que conlleve menor esfuerzo.

- Principio del Optimismo

Los niños son optimistas por naturaleza y siempre anticipan que las cosas les van a ir bien, con alta frecuencia de probabilidad de que ocurra aquello que les resulta agradable.

Por eso, cuando los educadores no actúan con constancia, cuando varían en las pautas educativas aplicadas, a pesar de disponer de experiencias de todo tipo, el menor, con mayor frecuencia, anticipará que la que le ocurrirá hoy, será la más esperada por él, y mantendrá el comportamiento que más garantice su bienestar inmediato.

La aplicación de los principios reguladores del comportamiento humano, junto con las leyes del aprendizaje de Thorndike (1911) podrán explicar cuál es el estilo educativo del que se desprenden pautas eficaces para el aprendizaje y el óptimo desarrollo de los niños. Aquel estilo educativo que combine la paciencia, la constancia y la comprensión, y favorezca el mantenimiento de un estado emocional de tranquilidad, para el menor y para sus educadores, será el estilo educativo más beneficioso para el

desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía, habilidades favorecedores de un óptimo ajuste personal y social.

En síntesis, el amplio conjunto de investigaciones ha ido mostrando la existencia de una serie de características en las que los padres y las madres difieren unos de otros en sus prácticas educativas. Siguiendo a García y Magaz (1998:11), cada uno de los estilos queda definido por lo que los padres piensan, sienten y hacen en la interacción educativa con sus hijos. Las diferencias en cada uno de ellos, quedará determinada por la conceptualización que los padres establecen con respecto a lo que esperan de los hijos, por las emociones que perciben al constatar que los hijos no hacen aquello que consideran que es bueno y beneficioso para ellos, y en las pautas y estrategias utilizadas para conseguir cambios permanentes en la conducta de los hijos.

Asimismo, múltiples investigaciones explican, en función de tales patrones de actuación, las diferencias interindividuales de los niños y las niñas en sus características de personalidad y socialización, analizando aspectos concretos del desarrollo infantil como la competencia social, la autoestima, la responsabilidad o la autorregulación, entre otros. No obstante, todas las variables del desarrollo aquí señaladas tienen un prerrequisito previo para su adquisición: el desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía e iniciativa personal.

También se ha estudiado a lo largo de las diversas investigaciones la relación del estilo educativo con los estilos de vida de los adolescentes (Barba Quintero, 2002) y se ha valorado si es posible extrapolar los resultados de las investigaciones a otras

culturas (Martinez, Musitu, García y Camino, 2003; Musitu y Garcia, 2004), concluyendo que los efectos en el desarrollo de los hijos establecidos para un contexto social determinado, no es posible generalizarlo a otros marcos culturales, dado que cada cultura está determinada por unas creencias, valores e historia que favorece vivencias diferentes de sus miembros con respecto a los miembros de otras culturas.

A pesar de las múltiples investigaciones señaladas considero, al igual que lo hizo Goñi (2009), que no hay suficientes estudios que centren la investigación en el desarrollo de habilidades adaptativas, también denominadas de autonomía personal, las cuales son el eje fundamental sobre el que se apoya el desarrollo del resto de variables del desarrollo infantil. Establecer la relación entre el desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía y diversas variables del desarrollo infantil, puede ser objeto de estudios posteriores. Los resultados de la investigación contribuirán a fomentar el desarrollo de programas educativos familiares en los fundamentos del estilo educativo asertivo.

En este marco, en este estudio se introduce como principal novedad los siguientes aspectos fundamentales:

- La consideración del estilo educativo como un perfil, en el que se combinan cuatro componentes dado que las respuestas que dan los padres en determinadas situaciones de interacción educativa pueden ser diferentes en función de la combinación con otras variables del contexto o del propio niño. Por lo tanto, no podemos establecer que los padres mantenga un estilo educativo

puro; no obstante, se considera que hay un tipo de respuestas que son más habituales y frecuentes, siendo estas las que se han considerado para el estudio.

- Partiendo de la conceptualización efectuada por Toro en la que se describen los estilos educativos sobreprotector, inhibicionista y punitivo, García y Magaz (1998:11) describen el estilo educativo asertivo, siendo esta la clasificación que seguiremos en este estudio, al ser ajustada al modelo cognitivo-conductual y coherente con la práctica profesional.
- Tomando como referencia las conclusiones de Torio, Peña e Inda (2008) y de Bayot, Hernandez y de Julian (2005) en las que se observa que un gran número de investigaciones utilizan instrumentos de recogida de datos en los que se evalúan intenciones u opiniones y, en su mayoría, son adaptaciones de cuestionarios validados en otras culturas y poblaciones diferentes a la nuestra, se ha utilizado un instrumento elaborado en España que los propios autores Bayot, Hernandez y de Julian (2005), reseñan como de especial relevancia. Así mismo, Torio, Peña e Inda (2008), concluyen que si bien las valoraciones asociadas al estilo educativo democrático o asertivo son las más aceptadas por los padres, las prácticas no se corresponden con los principios de la educación asertiva. Caldentey, M., Escandell, E., Morey, I., Gamundí, C. y Salvá, M. (1996) citados por Garcia y Magaz (2011) llevaron a cabo un estudio en Palma de Mallorca encontrando que los padres de niños de educación infantil mostraban un predominio de perfil asertivo, situación que contrastaba con el conocimiento que los Educadores y los Orientadores ofrecían sobre sus hábitos educativos, en los que predominaban

los hábitos sobreprotectores o punitivos. Por todo ello, en esta investigación se ha considerado la variable hábitos educativos, no las creencias y valores respecto a la educación.

- Se han señalado estudios en los que se concluye que los hallazgos de las investigaciones sobre los efectos de los estilos educativos en el desarrollo de los hijos, no son extrapolables entre culturas. De ahí la importancia de que los resultados de esta investigación sean comparados con aquellos que compartan marco conceptual y cultural.
- Finalmente, se considera como innovación la introducción de la variable hábitos de autonomía con la definición operativa que se recoge en la fundamentación teórica de este estudio: el desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía consiste en adquirir todos aquellos recursos que permitan a una persona disponer de las habilidades cognitivas, instrumentales y de control emocional, necesarias para ejecutar por sí mismo una serie de actividades dirigidas a su cuidado y ajuste al entorno social. Entendiendo por hábito los comportamientos de alta frecuencia de aparición, se establece que disponer de hábitos de autonomía conlleva que los niños realicen las actividades anteriormente descritas de modo frecuente y sin que intercedan otras personas en la toma de decisión de realizarlas, es decir, sin que hayan de ser los padres en este caso, quienes de lo indiquen.

CAPÍTULO III. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO III. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1 Objetivos

Dado que la familia es el primer ámbito de aprendizaje de los niños y que en dicho ámbito el niño va aprendiendo unas destrezas, habilidades y hábitos que constituyen los prerrequisitos fundamentales de su desarrollo, se ha establecido como objeto de esta investigación identificar la relación entre el estilo educativo del progenitor que se ocupa principalmente de modo presencial de la educación de sus hijos, y las habilidades y hábitos de autonomía de uno de los hijos.

De este modo, los objetivos generales planteados en el estudio son:

- Identificar la relación entre hábitos educativos de los progenitores y el desarrollo de habilidades de autonomía en los hijos.
- Identificar la relación entre hábitos educativos de los progenitores y el desarrollo de hábitos de autonomía e iniciativa personal en los hijos.

Tal y como se ha señalado, la combinación de las Leyes del Aprendizaje y los Principios Reguladores del Comportamiento, con las características de cada uno de los estilos educativos familiares, me lleva a plantear como objetivos específicos averiguar si:

Objetivo específico 1: los hijos cuyos padres mantienen un estilo educativo predominantemente asertivo desarrollan más habilidades de autonomía que el resto de estilos educativos.

Objetivo específico 2: los hijos cuyos padres mantienen un estilo educativo predominantemente asertivo desarrollan más hábitos de autonomía personal que los hijos educados en otros estilos.

Objetivo específico 3: los hijos con padres cuyo estilo educativo predominante es el punitivo desarrollan más habilidades de autonomía que el resto de estilos educativos.

Objetivo específico 4: los hijos con padres cuyo estilo educativo predominante es el punitivo desarrollan menos hábitos de autonomía que el resto de estilos educativos.

Objetivo específico 5: los hijos cuyos padres mantienen un estilo sobreprotector desarrollan menos habilidades de autonomía que los educados en cualquiera de los otros estilos.

Objetivo específico 6: los hijos cuyos padres mantienen un estilo sobreprotector desarrollan menos hábitos de autonomía que los educados en el resto de estilo educativos.

Objetivo específico 7: los hijos cuyos padres mantiene un estilo predominante inhibicionista no mantienen un patrón concreto de desarrollo de habilidades de autonomía.

Objetivo específico 8: los hijos cuyos padres mantiene un estilo predominante inhibicionista no mantienen un patrón concreto de desarrollo de hábitos de autonomía.

Consideramos que esto puede ser así dado que el estilo asertivo es aquél que más oportunidades de aprendizaje ofrece al niño valorando que los niños han de ir aprendiendo poco a poco; considera que cada niño es único y aplica las leyes del aprendizaje y, las estrategias y métodos de enseñanza ajustándolos a cada caso en particular, dándole la guía y ayuda que necesita. Al tiempo, refuerza y elogia los avances favoreciendo que el niño se sienta tranquilo y le interese hacer el esfuerzo que conlleva la práctica diaria. Por todo ello, se puede pensar que hijos con padres cuyo estilo educativo predominante es el asertivo realizarán más actividades de orden, cuidado e higiene personal de modo autónomo y sin que sus padres se lo indiquen, es decir, con iniciativa y autonomía personal.

El estilo punitivo ofrece experiencias de aprendizaje a los niños porque solicita que sean ellos quienes realicen las diferentes actividades de orden, higiene y cuidado personal, por lo que disponen de oportunidades de desarrollar las diferentes habilidades que ello requiere. No obstante, al no aplicar de modo adecuado las leyes del aprendizaje y de regulación del comportamiento, el desarrollo de la iniciativa personal no será correcto. No se cumple la Ley de la disposición, dado que no se tiene en cuenta las características de los niños y se considera que tiene que hacer las

cosas tal y como el educador le dice. En lo que respecta a la ley del efecto no se aplica correctamente, dado que las buenas ejecuciones no son valoradas. Finalmente, tampoco se cumple la ley de la práctica, al considerar que el mero hecho de decírselo ya es suficiente para que lo aprenda. Con todo ello, según los principios reguladores del comportamiento, el niño solo actuará cuando el educador esté presente o cuando este se lo indique, dado que tomar la iniciativa de dejar de hacer cosas para él placenteras para hacer otras que conllevan un esfuerzo no le reporta ningún beneficio y, mientras no se lo indiquen, continuará haciendo aquello que le gusta y le produce bienestar.

El estilo sobreprotector se caracteriza porque son los padres quienes ejecutan las actividades por el niño. Al no cumplirse ninguna de las leyes del aprendizaje, privan a sus hijos de la oportunidad de aprender, retrasando con ello el desarrollo de las habilidades necesarias para ejecutar las actividades diarias. El niño, según los principios reguladores del comportamiento, esperará que sea el adulto quien lo haga por él, situación que le conlleva menor esfuerzo y le resulta más funcional.

El estilo inhibicionista es el que podría darnos resultados más dispares y menos homogéneos. Este estilo ofrece a los hijos la oportunidad de practicar, por lo tanto el niño está expuesto a situaciones de aprendizaje; no obstante, estas situaciones no estarán reguladas por el educador, sino que lo que el niño ejecute y sus consecuencias van a estar determinadas por variables que no están bajo control, tales como las propias características del niño (ley de la disposición), los modelos a los que esté expuesto, la interacción con otros miembros de la familia, la complejidad de la tarea,... Por otro lado, el niño no recibe información sobre su

ejecución (ley del efecto), por lo que necesita más ensayos para aprender, ensayos que serán aleatorios. Al no haber intervención sistemática por parte de los padres el desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía va a estar en función de otras variables que no se contemplan en este estudio dado que son ajenas a las pautas educativas de los padres.

Además, mi experiencia profesional, me ha llevado a constatar de un modo observacional, no empírico, que en la adolescencia, padres cuyo estilo educativo predominante ha sido punitivo o incluso sobreprotector, optan por hábitos educativos inhibicionistas al relacionar la etapa de la adolescencia con necesidad de independencia y de desarrollo de un estilo propio. Por ello, en el cuarto grupo, los chicos con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, puede predominar un estilo inhibicionista sin que éste haya sido el predominante en etapas evolutivas anteriores.

3.2 Diseño

Se ha utilizado un método hipotético-deductivo para confirmar los 8 objetivos específicos y dar respuesta a los objetivos generales de la investigación, con la finalidad de aplicar los resultados en la práctica educativa diaria, pudiendo detectar el estilo educativo de los padres y poderles asesorar sobre los beneficios o perjuicios que ello conlleva en el desarrollo de sus hijos.

La investigación plantea un estudio exploratorio, con un diseño cuasi experimental y una metodología cuantitativa.

3.3 Metodología

3.3.1. Sujetos

Para el estudio se ha utilizado una muestra de conveniencia formada por 209 padres y madres, cuyas edades de los hijos están comprendidas entre los 3 y los 16 años.

Para eliminar el sesgo de que el desarrollo de habilidades y hábitos en los hijos se vean afectados por deficiencias cognitivas, físicas o sensoriales en los niños, se ha solicitado que en caso de tener algún hijo con algún tipo de discapacidad o minusvalía, el inventario no recogiese los habilidades o hábitos de dicho hijo dado que, en este caso, un déficit en el desarrollo de las habilidades de autonomía podía verse afectado por la falta de otras habilidades, prerrequisitos previos, lo que introduciría otras variables en el estudio.

La muestra se ha obtenido entre los padres cuyos hijos están escolarizados en un Colegio Público de la Población de Sestao en Vizcaya.

En el colegio hay 9 grupos en función de las edades de los alumnos. Cada grupo de edad consta de dos aulas, con un máximo de 25 alumnos por aula, De todos ellos, los padres que contestaron a los cuestionarios fueron un total de 221, de los cuales 12 han sido descartados por no cumplir los requisitos requeridos; concretamente un caso se correspondía con un niño con discapacidades cognitivas y el resto no

cumplimentaron los cuestionarios en su totalidad. Finalmente se obtuvo un grupo de 209 casos. La muestra la componen 21 padres y 188 madres. Los hijos se han

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
Chicas	2	8	3	18	1	25	0	2
Chicos	2	11	1	19	1	17	0	6
No se sabe	3	21	5	26	3	35	0	0
	7	40	9	63	5	77	0	8
TOTAL	47		72		82		8	

organizado en 4 grupos, siguiendo los criterios del Inventario de Habilidades y Hábitos de Autonomía:

- Grupo 1: 3-6 años
 - Grupo 2: 7-9 años
 - Grupo 3: 10-12 años
 - Grupo 4: 13-16 años
- *Tabla 1: Distribución de la muestra*

3.3.2 Instrumentos

Los instrumentos que se han utilizado en la investigación han sido:

Perfil de Estilos Educativos (Manuel García Pérez y Magaz Lago, 1998). Versión PEE-i actualizado en 2011.

Dicho instrumento fue elaborado por García Pérez y Magaz Lago en 1998 y actualizado en 2011. Según Bayot, Hernández y de Julian (2005), destaca por ser un instrumento sencillo de cumplimentar y por estar elaborado en España, por lo que no es una traducción. El instrumento dispone de tres versiones: PEE-i (padres) Perfil de Hábitos Educativos, PEE-a (padres) Perfil de Actitudes Educativas, PEE-a (profesores) Perfil de Actitudes Educativas. De manera específica para el estudio se ha utilizado PEE-i (padres) Perfil de Hábitos Educativos.

La finalidad es valorar de manera cuantitativa y cualitativa bien las actitudes y valores ante la educación de hijos o alumnos, bien, los hábitos educativos de los padres. Para el estudio se ha utilizado la valoración cuantitativa de los hábitos educativos de los padres. Se ha elegido este instrumento por su congruencia con el

modelo conceptual de la investigación y con la clasificación de los estilos educativos adoptada en base a ello.

Su aplicación puede ser a modo de entrevista o en auto-informe. En nuestro caso hemos aplicado el auto-informe. La modalidad denominada PEE-i (Perfil de Hábitos Educativos) es un cuestionario en forma de escala dicotómica, en el cual se ofrecen al sujeto una serie de frases que expresan de manera afirmativa diversos comportamientos que pueden ser habituales en la interacción con los propios hijos, siendo de fácil comprensión. Las instrucciones de cumplimentación del cuestionario se encuentran en la primera página del cuadernillo de administración.

El instrumento consta de 48 ítems. En el cuestionario se recogen algunas afirmaciones sobre posibles formas de actuar con respecto a la educación de los hijos. Los 48 ítems recogen 12 comportamientos propios de un estilo educativo asertivo, 12 del estilo punitivo, 12 del sobreprotector y 12 del inhibicionista. Los padres han de leer las preguntas siguiendo las indicaciones que aparecen en el propio instrumento, en el que les indica que han de leer las afirmaciones y contestar si están de acuerdo con la afirmación marcando una -X- en el recuadro en que aparece una (de verdadero), o si por el contrario, dicha afirmación no es un modo habitual de comportarse en la situación descrita, habrán de señalar con una -X- el recuadro en el que aparece la de falso. Dado que el comportamiento de la personas es variable en función de características personales y contextuales, se les pide a los padres que, en aquellas ocasiones en las que su respuesta fuese “depende”, piensen cuál es su modo de comportarse más habitual.

El cuestionario no diferencia la respuesta de los padres en función de la edad de los hijos, dado que las preguntas hacen referencia a aspectos genéricos, variando en función de la edad la pauta concreta o la situación específica en que se aplica. Así, a modo de ejemplo señalamos, en el ítem: “Cuando mi hijo/a va a salir solo/a, procuro enseñarle todo lo que necesita saber para cuidar de sí mismo/a”, la pauta general es la misma para todos los padres; no obstante, según su edad, lo que le enseñaremos al niño serán habilidades diferentes. De este modo el test es aplicable independientemente de la edad del hijo. Igualmente, cabría pensar en base a lo afirmado a lo largo de la investigación que los padres pueden variar sus pautas en función de las características de los hijos. Por eso, se ha pedido que los padres lo cumplimenten pensando en uno de sus hijos en concreto, de modo que las puntuaciones son válidas para ese caso específico y no generalizables a las pautas aplicadas con otros descendientes, en caso de tener más de un hijo.

La corrección del PEE se lleva a cabo de manera totalmente automática utilizando el programa Tipisoft-PEE. El usuario del instrumento solamente debe transcribir los datos aportados por el sujeto al fichero correspondiente, siguiendo las instrucciones de uso del programa.

Dado que el PEE no es un instrumento psicométrico, es decir, el objetivo de su empleo no es comparar al sujeto con la media poblacional, se deben considerar las puntuaciones directas de cada persona, como puntuación definitiva en cada variable. Las puntuaciones obtenidas por cada sujeto en cada uno de los estilos educativos, determina el perfil de comportamiento habitual de cada padre o madre, con una combinación entre los cuatro estilos educativos.

Cuando el programa informático proporciona la Hoja Informe de Resultados, el evaluador procede a interpretar el significado de los mismos obteniendo una combinación de puntuaciones: altas, medias, bajas en los cuatro. Para este estudio se han cuantificado los diferentes estilos, según se describe en el apartado de variables.

Inventario de Habilidades y Hábitos de Autonomía, instrumento recogido en García Pérez y Magaz Lago: IEG: Instrumentos de Evaluación General para Niños y Adolescentes, versión revisada (en prensa).

Dado que las habilidades cognitivas y de control emocional no son directamente observables, se ha establecido como medida para determinar si el niño dispone de dichas habilidades la observación de diversas actividades de la rutina diaria de los niños, cuya ejecución conlleva implícito el conjunto de procesos cognitivos necesarios, y sin los cuales la actividad no se llevaría a cabo o no se ejecutaría con eficacia. Las actividades sobre las que se pregunta están relacionadas con áreas como la alimentación, vestirse/desvestirse, higiene personal, uso del tiempo libre, colaboración en tareas del hogar, planificación de actividades, recoger y cuidar los objetos personales.

El desarrollo neurofisiológico permite a los niños aumentar sus destrezas motrices y cognitivas, y por lo tanto, disponer de los recursos necesarios para adquirir nuevas habilidades y ejecutar actividades de complejidad creciente. Por ello, se ha

considerado que el instrumento de medida debía recoger ítems sobre la ejecución de actividades diarias, secuenciado por edades, al tiempo que se introducía la variable hábitos de autonomía, al determinar la iniciativa en su realización.

El inventario dispone de cuatro niveles. Los diferentes niveles se corresponden con las etapas del desarrollo motor y cognitivo de los niños. El Inventario de Habilidades y Hábitos de Autonomía del nivel 1 (IHHA-1) es el corresponde a las actividades que pueden desarrollar por sí mismos los niños entre 3 y 6 años. El segundo nivel (IHHA-2), aumenta la complejidad de las actividades, y se corresponde con las actividades que podrían realizar por sí mismos los niños entre 7 y 9 años. A los niños entre 10 y 12 años les corresponde el nivel 3 (IHHA-3), y finalmente, el nivel 4 (IHHA-4), se corresponde con los chicos de edades entre 13 y 16 años.

Cada nivel consta de un número de ítems variable. En el primer nivel se ha de contestar a 16 ítems; 20 en el nivel 2 y 3, y 21 ítems en el nivel 4. Cada ítem nombra un comportamiento que recoge un conjunto de habilidades de autonomía necesarias para su ejecución. A su vez, el cuestionario consta de dos grandes columnas, que se corresponden, como se indica en la parte superior de las mismas, con “sabe hacerlo” o “no sabe hacerlo”. Una vez que los padres han seleccionado una de estas dos columnas, deberán especificar otros sub-apartados. Dentro de la columna “sabe hacerlo”, aparecen otras dos columnas en las que se indica: “lo hace sin que se lo indiquen” o “lo hace sólo cuando se lo indican”. De este modo con una sola cruz se especifica si dispone de la habilidad y el hábito de hacerlo por propia iniciativa o por el contrario, dispone de la habilidad pero no del hábito de iniciativa.

En caso de haber seleccionado “no sabe hacerlo”, se deberá elegir entre tres columnas: “se lo hago yo”, “le guío” o “le dejo para que aprenda”. En este caso, al situar una cruz en una de estas tres columnas, se aporta información que ayuda a entender la no adquisición de dicha habilidad. Al señalar “se lo hago yo”, informa de una falta de aprendizaje por falta de oportunidad. Señalando “le guío”, informa que el niño está en proceso de adquisición de dicha habilidad recibiendo guía y ayuda para ello. Finalmente, señalar “le dejo para que aprenda”, matiza que el niño no ha adquirido la habilidad, pudiendo ser una de las variables explicativas de esta situación la falta de guía y sistematicidad en las pautas educativas.

En este estudio, con el objetivo de identificar la adquisición de habilidades se ha tenido en cuenta el criterio de “sabe hacerlo/no sabe hacerlo”. En caso de haber desarrollado la habilidad, se ha identificado el hábito mediante el criterio “lo hace sin que se lo indiquen/lo hace sólo cuando se lo indican”.

Sabe hacerlo:	tiene la habilidad
NO sabe hacerlo:	NO tiene la habilidad
Lo hace sin que se lo indiquen:	tiene el hábito
Lo hace solo cuando se lo indican:	NO tiene el hábito

Para valorar el nivel de habilidades y hábitos alcanzado, no se ha utilizado un test psicométrico, dado que en ese caso se establecería la situación de un sujeto con respecto a su grupo. No obstante, en esta investigación no se estima si un sujeto

tiene más o menos habilidades que las alcanzadas por la media de los sujetos de su edad, sino que estimamos que el valor deseable sería la puntuación máxima, estableciendo en cada caso el porcentaje respecto del total deseable de habilidades y hábitos que un sujeto tiene respecto de sí mismo.

3.3.3 Procedimiento

Para la recogida de datos, el primer paso fue la presentación de la propuesta al Consejo Escolar del Colegio de Kuetto en Sestao, localidad de Vizcaya. La propuesta fue acogida con interés dado que están diseñando las bases de un Proyecto de coordinación Escuela-Familia.

Al inicio del curso escolar se presentó el Proyecto específico a la Junta Directiva del Centro, en sesión presencial, estableciendo el modo en que se presentaría a los padres el objeto del estudio, solicitando su colaboración en el mismo. Se solicitó a la Directiva del Colegio poder informar a los padres de los objetivos, la metodología, la duración y los beneficios de la investigación en la reunión de inicio de curso que los tutores de cada nivel mantienen con los padres. En la sesión de presentación a los padres, junto con los objetivos de la investigación, se explicó que la participación era anónima y voluntaria. Posteriormente, se les envió una circular en la que se les adjuntó la autorización para el uso de los datos recogidos, el Perfil de Estilos Educativos (PEE-i) y el Inventario de Habilidades y Hábitos de Autonomía correspondiente a la edad de sus hijos, repartiéndolo en el aula a los propios niños para que lo llevaran a su domicilio, asegurando de este modo que cada familia

disponía del Inventario de Habilidades y Hábitos de Autonomía correspondiente con la edad de su hijo. Se les informó que, en caso de tener más de un hijo, lo cumplimentasen haciendo referencia a uno de ellos, utilizando para ello el cuestionario entregado por dicho niño.

Tabla 2: Cronología de la puesta en marcha de la Investigación

Fechas	Actividades
Junio 2012	<i>Presentación de la Propuesta al Consejo Escolar del Colegio de Kuetu</i>
Septiembre 2012	<i>Reunión presencial con Junta Directiva del Centro para la presentación de la Investigación</i>
Octubre 2012	<i>Presentación del Proyecto a los padres</i>
Octubre-Diciembre 2012	<i>Envío de los cuestionarios y recogida de datos</i>

Se solicitó a los padres que, el progenitor que de modo más habitual está con los hijos en el momento en que éstos han de ejecutar las actividades de orden, higiene y cuidado personal sobre las que se pregunta en el Inventario de Habilidades y Hábitos de Autonomía, sea quien cumplimentase el Perfil de Estilos Educativos (PEE-i), y que lo hiciesen en referencia a uno de sus hijos, en caso de tener más de uno.

Los cuestionarios se cumplimentaron de modo anónimo, tan solo se les solicitó a los padres que señalarasen aquellos datos que posteriormente pudiesen ser de utilidad

para la investigación, tales como, en el PEE-i, si el cuestionario había sido cumplimentado por el padre o la madre.

Los datos han sido tratados con absoluta privacidad, asegurándonos el respeto a la dignidad de las personas participantes, sus creencias e intimidad.

El tratamiento de la información se ha realizado sin relacionar datos con los nombres de los sujetos que componen la muestra, y manteniéndose toda la información como estrictamente confidencial.

3.3.4 Variables

El estudio consta de dos partes. Por un lado, se trata de establecer la relación entre el estilo educativo de los padres y el desarrollo de habilidades de autonomía en los hijos; y por otro, establecer la relación entre el estilo educativo de los padres y el desarrollo de hábitos de autonomía.

En cada una de las partes se han establecido seis variables independientes. Cuatro de ellas determinadas por cada uno de los posibles estilos educativos que identifica el Perfil de Estilos Educativos (PEE-i) cuyas características han quedado ampliamente definidas en la fundamentación teórica de este estudio, y otras dos por la combinación de dos o más de los estilos.

Las variables estilo educativo *asertivo*, *sobreprotector*, *inhibicionista* y *punitivo*, tienen un rango de 0 a 12. La variable denominada estilo educativo *mixto*, queda definida por la combinación de las características del estilo educativo sobreprotector y el estilo educativo punitivo, estableciéndose un rango de 0-24. Finalmente, hay otra variable, denominada estilo educativo *indefinido*, en la cual puede haber una mezcla no definida de las características de los cuatro estilos, estableciéndose un rango de 0-48.

Las variables dependientes *habilidades* y *hábitos* de autonomía, tendrán rangos diferentes según el grupo de edad al que se refieren. Así, en el grupo de edad 3-6 años, correspondiente con el IHHA-1, el rango será de 0-16. En los grupos de 7-9 (IHHA-2) y 10-12 (IHHA-3), el rango será de 0-20; finalmente en el grupo de 13-16 (IHHA-4), el rango será de 0-21.

Para establecer cuáles son los hábitos educativos dominantes y poder realizar la relación con el desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía, se ha establecido que los hábitos educativos predominantes son asertivos en aquellos padres cuya puntuación en Asertivo era mayor o igual que la suma de las puntuaciones obtenidas en los otros tres tipos de hábitos *sobreprotector* (S), *inhibicionista* (I) y *punitivo* (P).

$$A \geq S + I + P$$

Una vez identificados los padres de estilo educativo predominante asertivo, se ha considerado que:

$$S \geq P + I$$

$$P \geq S + I$$

$$I \geq P + S$$

(P= Punitivo; S=Sobreprotector; I=Inhibicionista)

Finalmente, se identificó que aún había un grupo de padres cuyas puntuaciones no se correspondían con ninguno de los criterios establecidos, dado que no se identificaban hábitos educativos predominantes.

Los padres de este grupo, o bien presentaban una combinación de los hábitos educativos sobreprotectores y punitivos, o bien no se identificaba ningún estilo como predominante, quedando establecidos de la siguiente manera:

Grupo mixto, en el que se combinan los hábitos sobreprotectores y punitivos, cuyas puntuaciones eran:

$$S+P \geq A+I$$

El grupo cuyos hábitos no estaban definidos se estableció con aquellos que no cumplían ninguno de los criterios descritos anteriormente.

3.3.5 Análisis Estadísticos

Para la realización del estudio, dado que la puntuación directa se veía afectada por la diferencia en el número de ítems total para cada uno de los niveles del IHHA tanto en habilidades como en hábitos, se han transformado las puntuaciones directas en tantos por uno.

En primer lugar se hizo un análisis de los datos con el objetivo de identificar la distribución de la muestra tanto en hábitos como habilidades en cada uno de los estilos educativos descritos. Para ello, se ha realizado una tabla de distribución de los estilos educativos según los niveles de IHHA, se han calculado los estadísticos y se han representado gráficamente los mismos para facilitar su visualización.

Posteriormente se comprobó la normalidad de la población mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, y la igualdad de varianzas con el test de Levene. En función de los resultados obtenidos en ambas pruebas, se compararon las medias mediante la prueba de Welch y la post hoc de Games-Howell en el caso de las habilidades dado que consideramos las varianzas distintas. En el caso de los hábitos se utilizó la tabla ANOVA, al no ser rechazada la igualdad de varianzas.

3.4 Resultados y Conclusiones

3.4.1 Estudio de la muestra

La tabla de doble entrada siguiente recoge la distribución de cada uno de los estilos educativos respecto a cada uno de los niveles del IHHA.

Tabla 3: Distribución de estilos educativos según niveles del IHHA

		Nivel IHHA correspondiente a la edad				Total
		1	2	3	4	
Estilo educativo predominante	Asertivo	4	12	15	0	31
	Sobreprotector	13	19	22	1	55
	Punitivo	5	7	4	1	17
	Inhibicionista	2	2	4	1	9
	Mixto	11	18	16	0	45
	Indefinido	12	14	21	5	52
Total		47	72	82	8	209

Si analizamos los datos globales del número de sujetos identificados en cada estilo educativo observamos que, de entre los padres que mantienen un estilo más definido, destacan el estilo sobreprotector, junto con el estilo combinado entre sobreprotector y punitivo, siendo este último el estilo que más he identificado en mi práctica profesional, en la que tengo la oportunidad de relacionar los resultados del Perfil de Estilos Educativos con información detallada sobre las prácticas educativas concretas de los padres.

El estilo educativo asertivo ha sido identificado en 31 sujetos y el punitivo en 17, datos que al combinarlos con mi práctica nos pueden llevar a pensar que hay algunos aspectos de las prácticas de educación asertiva que los padres pueden no tener

claros, confundiendo términos como castigo con consecuencias naturales o hacer un reproche con dar guía, entre otros.

Finalmente, que un 24.8% de los padres no tenga un estilo educativo definido nos lleva a pensar que son padres que aplican las pautas educativas con gran variabilidad y escasa sistematicidad, lo cual confirma la necesidad de diseñar planes de asesoramiento a padres que les ayude a actuar de un modo sistemático y coherente con sus principios y objetivos.

Tabla 4: Estadísticos de habilidades adquiridas por cada estilo educativo.

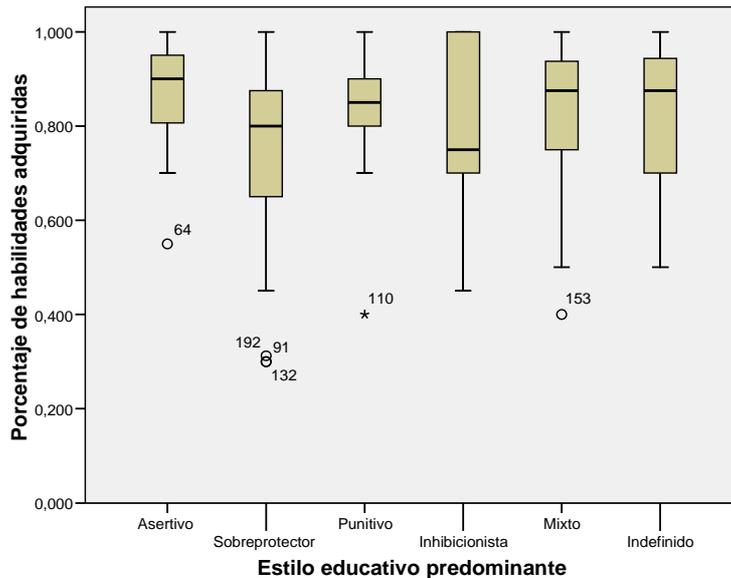
Recogemos en la siguiente tabla los estadísticos para el tanto por uno de habilidades adquiridas respecto al estilo educativo.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Asertivo	31	,87298	,104637	,018793	,83460	,91137	,550	1,000
Sobreprotector	55	,75339	,176452	,023793	,70569	,80109	,300	1,000
Punitivo	17	,83617	,140981	,034193	,76368	,90866	,400	1,000
Inhibicionista	9	,80833	,202330	,067443	,65281	,96386	,450	1,000
Mixto	45	,82556	,151858	,022638	,77993	,87118	,400	1,000
Indefinido	52	,83562	,139790	,019385	,79670	,87454	,500	1,000
Total	209	,81623	,155267	,010740	,79505	,83740	,300	1,000

Observamos que las medias e intervalos de confianza no difieren demasiado entre sí, y que los rangos también son parecidos en los diversos estilos educativos. Además, la

desviación típica es baja, por lo que nos encontramos con una escasa dispersión. No obstante, la desviación de las habilidades para el estilo inhibicionista destaca siendo ligeramente superior que la del resto.

Gráfico 1: Diagrama de cajas para las habilidades en cada estilo educativo



Utilizamos el diagrama de cajas para detectar posibles casos atípicos en la muestra. Tal como se observa tenemos un caso atípico en el estilo asertivo, tres en el sobreprotector, uno en el mixto y uno extremo en el punitivo. Tras confirmar los datos de estos casos, no hay razones para descartarlos del análisis. Dada la naturaleza de las variables y mis conocimientos de la práctica profesional, confirmamos que estos resultados son posibles.

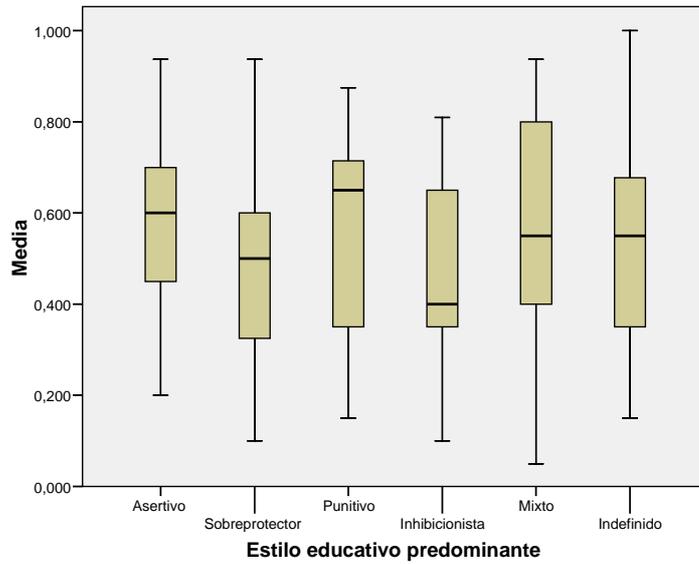
La forma de la caja del estilo inhibicionista difiere porque 4 de los 9 alumnos de la muestra tienen un 100% de habilidades adquiridas, y por tanto su tercer cuartil $Q_3 = 1$.

Tabla 5: Estadísticos de hábitos adquiridos por cada estilo educativo

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Asertivo	31	,59798	,182091	,032705	,53119	,66478	,200	,938
Sobreprotector	55	,49192	,219178	,029554	,43266	,55117	,100	,938
Punitivo	17	,55893	,227183	,055100	,44212	,67574	,150	,875
Inhibicionista	9	,46217	,219939	,073313	,29311	,63123	,100	,810
Mixto	45	,57333	,252074	,037577	,49760	,64906	,050	,938
Indefinido	52	,53332	,218738	,030333	,47242	,59422	,150	1,000
Total	209	,53965	,223412	,015454	,50918	,57012	,050	1,000

En el caso de los hábitos, las medias e intervalos de confianza también son similares al igual que los rangos; no obstante, en este caso, no tenemos ningún alumno con el 100% de hábitos adquiridos en todos los estilos. Por otro lado, la variabilidad es mayor que en las habilidades, siendo de nuevo la desviación para el estilo inhibicionista la mayor.

Gráfico 2: Diagrama de cajas para los hábitos en cada estilo educativo



Al igual que se ha realizado para las habilidades, utilizamos el diagrama de cajas para detectar posibles casos atípicos en la muestra. En este caso, observamos que no hay ningún caso atípico.

Para facilitar la comparación visual de las medias, se ha realizado una representación gráfica de las mismas junto con sus intervalos de confianza.

Gráfico 3: Comparación visual de medias e intervalos de confianza de las habilidades

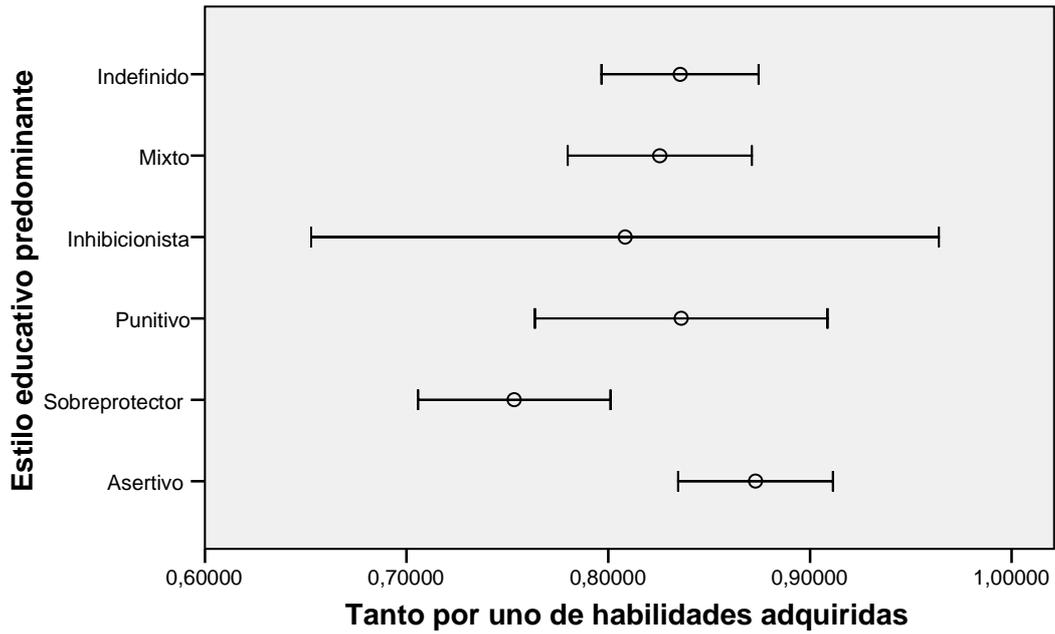
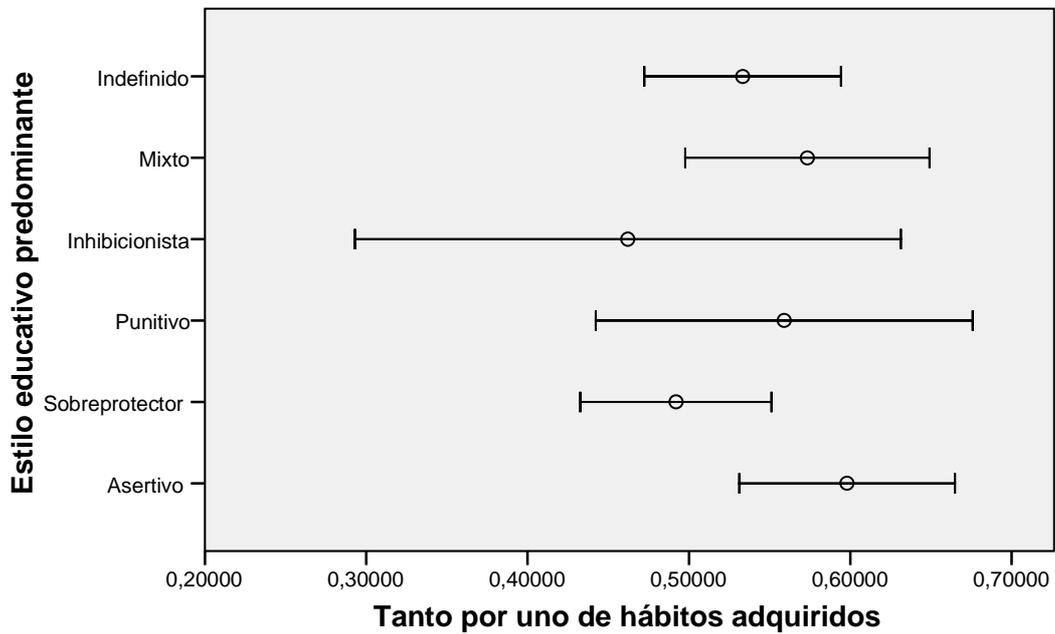


Gráfico 4: Comparación visual de medias e intervalos de confianza los hábitos



Si comparamos visualmente las medias e intervalos de confianza al 95% de las habilidades y los hábitos para cada estilo educativo podemos observar que la media

para el estilo asertivo va a ser superior que la del estilo sobreprotector en cuanto a habilidades; no obstante, en lo que respecta a los hábitos ningún intervalo difiere lo suficiente como para poder afirmar nada, por lo que tendremos que estudiarlos.

Para continuar con el estudio, dado que las variables son una continua (habilidades y/o hábitos) y la otra categórica (cada uno de los estilos educativos), proponemos estudiar la diferencia de medias mediante la ANOVA. Para ello, necesitamos que la distribución de la muestra para cada estilo educativo sea normal y que todas las varianzas sean iguales.

3.4.2 Prueba de normalidad

Utilizamos el test de Kolmogorov-Smirnov, ya que es eficaz en muestras pequeñas. Nuestra hipótesis nula para las variables de habilidad y hábitos en cada uno de los estilos educativos es:

H_0 : la distribución de la población es la normal

Tomaremos un nivel de significación del 5% para todos los estudios, por lo que rechazaremos la hipótesis nula si el p-valor es inferior a 0,05.

Tabla 6: Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estilo asertivo

		Porcentaje de habilidades adquiridas	Porcentaje de hábitos adquiridos
N		31	31
Parámetros normales(a,b)	Media	,87298	,59798
	Desviación típica	,104637	,182091
Diferencias más extremas	Absoluta	,123	,108
	Positiva	,112	,108
	Negativa	-,123	-,092
Z de Kolmogorov-Smirnov		,683	,604
Sig. asintót. (bilateral)		,739	,859

7 Tabla 7: Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estilo sobreprotector

		Porcentaje de habilidades adquiridas	Porcentaje de hábitos adquiridos
N		55	55
Parámetros normales(a,b)	Media	,75339	,49192
	Desviación típica	,176452	,219178
Diferencias más extremas	Absoluta	,131	,101
	Positiva	,081	,101
	Negativa	-,131	-,097
Z de Kolmogorov-Smirnov		,975	,749
Sig. asintót. (bilateral)		,298	,629

Tabla 8: Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estilo punitivo

		Porcentaje de habilidades adquiridas	Porcentaje de hábitos adquiridos
N		17	17
Parámetros normales(a,b)	Media	,83617	,55893
	Desviación típica	,140981	,227183
Diferencias más extremas	Absoluta	,186	,185
	Positiva	,123	,115
	Negativa	-,186	-,185
Z de Kolmogorov-Smirnov		,767	,763
Sig. asintót. (bilateral)		,598	,605

Tabla 9: Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estilo Inhibicionista

		Porcentaje de habilidades adquiridas	Porcentaje de hábitos adquiridos
N		9	9
Parámetros normales(a,b)	Media	,80833	,46217
	Desviación típica	,202330	,219939
Diferencias más extremas	Absoluta	,273	,211
	Positiva	,172	,211
	Negativa	-,273	-,137
Z de Kolmogorov-Smirnov		,818	,634
Sig. asintót. (bilateral)		,515	,816

Tabla 10: Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estilo Mixto

		Porcentaje de habilidades adquiridas	Porcentaje de hábitos adquiridos
N		45	45
Parámetros normales(a,b)	Media	,82556	,57333
	Desviación típica	,151858	,252074
Diferencias más extremas	Absoluta	,164	,158
	Positiva	,125	,078
	Negativa	-,164	-,158
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,100	1,062
Sig. asintót. (bilateral)		,178	,209

Tabla 11: Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estilo Indefinido

		Porcentaje de habilidades adquiridas	Porcentaje de hábitos adquiridos
N		52	52
Parámetros normales(a,b)	Media	,83562	,53332
	Desviación típica	,139790	,218738
Diferencias más extremas	Absoluta	,158	,075
	Positiva	,120	,075
	Negativa	-,158	-,069
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,141	,541
Sig. asintót. (bilateral)		,148	,931

Con todos los p-valores $> 0,05$, se acepta la normalidad en todos los casos.

3.4.3 Prueba de igualdad de varianzas

A continuación, comprobamos la igualdad de varianzas, mediante la prueba de Levene.

En el caso de las habilidades la hipótesis nula será:

H_0 : Las varianzas de las habilidades adquiridas para cada estilo educativo son iguales

Tabla 12: Prueba de homogeneidad de varianzas en habilidades

Porcentaje de habilidades adquiridas

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
2,789	5	203	,018

Con un p-valor de $0,018 < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula y por tanto asumimos que las varianzas son distintas, por lo que no podremos utilizar la tabla ANOVA en este caso.

En el caso de los hábitos la hipótesis nula será:

H_0 : Las varianzas de los hábitos adquiridos para cada estilo educativo son iguales

Tabla 13: Prueba de homogeneidad de varianzas en hábitos

Porcentaje de hábitos adquiridos

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,386	5	203	,231

Con un p-valor = 0,231 > 0,05, se acepta la igualdad de varianzas y podemos proceder con la tabla ANOVA.

3.4.4 Prueba de igualdad de medias

Como para la adquisición de habilidades se incumple la igualdad de varianzas necesaria para la tabla ANOVA pero hemos aceptado la normalidad de las distribuciones, vamos a utilizar la prueba de Welch.

En este caso la hipótesis nula será:

H₀: Las medias de las habilidades adquiridas para cada estilo educativo son iguales.

Tabla 14: Prueba de Welch para la igualdad de las medias en habilidades

Porcentaje de habilidades adquiridas

Estadístico(a)	gl1	gl2	Sig.	
Welch	3,014	5	51,134	,019

Con un p-valor de $0,019 < 0,05$, se rechaza H_0 , y por tanto hay diferencias significativas en las medias de las habilidades adquiridas entre, al menos, un par de estilos educativos.

Realizamos entonces la prueba post hoc de Games-Howell, que es recomendable si las varianzas son distintas y los grupos son desequilibrados (diferente tamaño de muestra), como es nuestro caso, para identificar qué medias son las que difieren.

Tabla 15: Prueba de Games-Howell

Variable dependiente: Porcentaje de habilidades adquiridas

(I) Estilo educativo predominante	(J) Estilo educativo predominante	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Asertivo	Sobreprotector	,119596(*)	,030320	,002	,03116	,20803
	Punitivo	,036814	,039017	,931	-,08311	,15674
	Inhibicionista	,064651	,070013	,931	-,18239	,31169
	Mixto	,047428	,029422	,593	-,03865	,13351
	Indefinido	,037361	,027000	,737	-,04156	,11628
Sobreprotector	Asertivo	-,119596(*)	,030320	,002	-,20803	-,03116
	Punitivo	-,082782	,041656	,371	-,20874	,04318
	Inhibicionista	-,054946	,071517	,967	-,30289	,19300
	Mixto	-,072168	,032841	,248	-,16764	,02330
	Indefinido	-,082235	,030690	,088	-,17138	,00691
Punitivo	Asertivo	-,036814	,039017	,931	-,15674	,08311
	Sobreprotector	,082782	,041656	,371	-,04318	,20874
	Inhibicionista	,027836	,075616	,999	-,22533	,28100
	Mixto	,010614	,041008	1,000	-,11387	,13509
	Indefinido	,000547	,039306	1,000	-,11986	,12095

Inhibicionista	Asertivo	-,064651	,070013	,931	-,31169	,18239
	Sobreprotector	,054946	,071517	,967	-,19300	,30289
	Punitivo	-,027836	,075616	,999	-,28100	,22533
	Mixto	-,017222	,071141	1,000	-,26492	,23047
	Indefinido	-,027289	,070174	,998	-,27438	,21980
Mixto	Asertivo	-,047428	,029422	,593	-,13351	,03865
	Sobreprotector	,072168	,032841	,248	-,02330	,16764
	Punitivo	-,010614	,041008	1,000	-,13509	,11387
	Inhibicionista	,017222	,071141	1,000	-,23047	,26492
	Indefinido	-,010067	,029804	,999	-,09685	,07672
Indefinido	Asertivo	-,037361	,027000	,737	-,11628	,04156
	Sobreprotector	,082235	,030690	,088	-,00691	,17138
	Punitivo	-,000547	,039306	1,000	-,12095	,11986
	Inhibicionista	,027289	,070174	,998	-,21980	,27438
	Mixto	,010067	,029804	,999	-,07672	,09685

A un nivel de significación del 5% solo se han encontrado diferencias significativas entre las medias de los estilos asertivo y sobreprotector con un p -valor = 0,002, siendo la media del primero mayor que la del segundo. Estos resultados coinciden con lo que habíamos observado previamente en el gráfico de los intervalos de confianza (Gráfico 3).

En el caso de los hábitos, al cumplir todos los requisitos para poder aplicarse, realizaremos la prueba ANOVA, siendo la hipótesis nula:

H_0 : Las medias de los hábitos adquiridos para cada estilo educativo son iguales, o sea, que no hay diferencias significativas en los hábitos para cada estilo educativo.

Tabla 16: ANOVA

Porcentaje de hábitos adquiridos

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,344	5	,069	1,393	,228
Intra-grupos	10,038	203	,049		
Total	10,382	208			

Con $F=1,393$ y un p-valor de $0,228 > 0,05$, no rechazamos la hipótesis nula, y aceptamos por tanto la igualdad de medias para los hábitos y que no existen diferencias significativas entre los distintos estilos educativos.

En función de los resultados obtenidos analizaremos si se han cumplido nuestros objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Averiguar si los hijos cuyos padres mantienen un estilo educativo predominantemente asertivo desarrollan más habilidades de autonomía que el resto de estilos educativos.

Tan solo hemos podido confirmar que esto es válido al comparar el estilo asertivo con el sobreprotector, siendo mayor la cantidad de habilidades adquiridas en el estilo asertivo a un nivel de confianza del 95%. La comparación con el resto de los estilos educativos no arroja datos significativos.

Objetivo específico 2: Averiguar si los hijos cuyos padres mantienen un estilo educativo predominantemente asertivo desarrollan más hábitos de autonomía personal que los hijos educados en otros estilos.

Tras haber realizado el estudio de la ANOVA no hemos encontrado diferencias significativas entre las medias, por lo que observamos que ningún estilo educativo destaca sobre todos los demás en la adquisición de hábitos.

Objetivo específico 3: Averiguar si los hijos con padres cuyo estilo educativo predominante es el punitivo desarrollan más habilidades de autonomía que el resto de los estilos.

Según nos indican los resultados de la prueba de Games-Howell esta premisa no se cumple para ningún estilo educativo.

Objetivo específico 4: Averiguar si los hijos con padres cuyo estilo educativo predominante es el punitivo desarrollan menos hábitos de autonomía que el resto de los estilos.

Igual que en el segundo objetivo, sabemos por la tabla ANOVA que no hay diferencias significativas entre el estilo educativo punitivo y el resto, por lo tanto no podemos confirmarlo con un nivel de significación del 5%.

Objetivo específico 5: Averiguar si los hijos cuyos padres mantienen un estilo sobreprotector, desarrollan menos habilidades de autonomía que los educados en cualquiera de los otros estilos.

Como ya hemos visto al comparar los efectos del estilo educativo con los efectos del resto de estilos educativos sabemos que el estilo asertivo tiene una media significativamente superior a la del estilo sobreprotector, sin embargo, hemos aceptado la igualdad de medias para el resto de estilos educativos; por lo tanto no podemos confirmar este objetivo al relacionar el estilo sobreprotector con el resto de estilos educativos.

Objetivo específico 6: Averiguar si los hijos cuyos padres mantienen un estilo sobreprotector, desarrollan menos hábitos de autonomía que los educados en el resto de estilos educativos.

De nuevo, sabemos por la tabla ANOVA que no hay diferencias significativas entre el estilo educativo sobreprotector y el resto, así que no podemos confirmar que los hijos cuyos padres mantienen un estilo sobreprotector desarrollen menos hábitos de autonomía, que los educados en otros estilos.

Objetivo específico 7: Averiguar si los hijos cuyos padres mantiene un estilo predominante inhibicionista no mantienen un patrón concreto de desarrollo de habilidades de autonomía.

Al igual que nos ocurría con los anteriores objetivos, la prueba de Welch y Games-Howell nos indican que no hay diferencias significativas entre el estilo educativo inhibicionista y el resto.

Tenemos una muestra de tan solo 9 alumnos para este estilo educativo, por lo que el intervalo de confianza para la media al 95% es demasiado amplio para permitirnos compararlas correctamente. Con la muestra que tenemos no podemos encontrar un patrón concreto de desarrollo de habilidades de autonomía en el estilo inhibicionista, y por tanto, de momento, confirmamos este objetivo.

Objetivo específico 8: Averiguar si los hijos cuyos padres mantiene un estilo predominante inhibicionista no mantienen un patrón concreto de desarrollo de hábitos de autonomía.

Se acepta la igualdad de las medias y las varianzas de los hábitos para el estilo educativo inhibicionista con respecto al resto de estilos educativos a un nivel de significación del 5%. No existe por tanto diferencia significativa entre las distribuciones y al no encontrar un patrón concreto en la adquisición de hábitos, confirmamos el objetivo.

De todos modos, nos ocurre lo mismo que con el objetivo anterior, la muestra de 9 alumnos educados de forma inhibicionista nos deja un intervalo de confianza para la media demasiado amplio y poca seguridad de que la previsión sea realmente cierta.

Concluyendo, no hemos podido hallar una diferencia significativa en la adquisición de habilidades y hábitos de autonomía en los menores en función de cada una de las estrategias utilizadas por los padres en la educación de sus hijos. No obstante, confirmamos que el estilo educativo influye en la adquisición de las habilidades y los hábitos ya que sí existen diferencias significativas entre algunos de ellos. Concretamente, los menores educados en los principios de la educación asertiva, desarrollan más habilidades de autonomía que los menores educados según las características de un estilo sobreprotector.

Para obtener resultados más concretos podría ser que necesitáramos una muestra mayor para que las medias estén más definidas (sobre todo en el caso inhibicionista). Es por ello, que con el objetivo de poder diseñar futuras investigaciones que puedan aportar nuevos datos al respecto a partir de los obtenidos y para mantener la coherencia e integración en los resultados, se ha realizado una distribución de frecuencias de habilidades y hábitos por ítem, con el objetivo de poder identificar si las diferencias entre los efectos de los diferentes estilos educativos podrían encontrarse no tanto en el número de habilidades y/o hábitos adquiridos por cada menor, sino en el tipo de habilidad y/o hábito.

A continuación, los gráficos de distribución de frecuencias de habilidades y hábitos por ítem, nos permiten visualizar la variabilidad de los resultados en función de la

habilidad de la que se trate, lo cual nos servirá como punto de partida para proponer modificaciones a los inventarios en un análisis posterior, con más casos por nivel.

En los gráficos, cada ítem se corresponde con cada una de las preguntas realizadas en el IHHA de cada nivel, instrumentos que se adjuntan en los anexos y en donde se puede identificar cuál es la actividad sobre la que se pregunta en cada uno de los ítems.

Gráfico 5: Frecuencia de habilidades IHHA-1

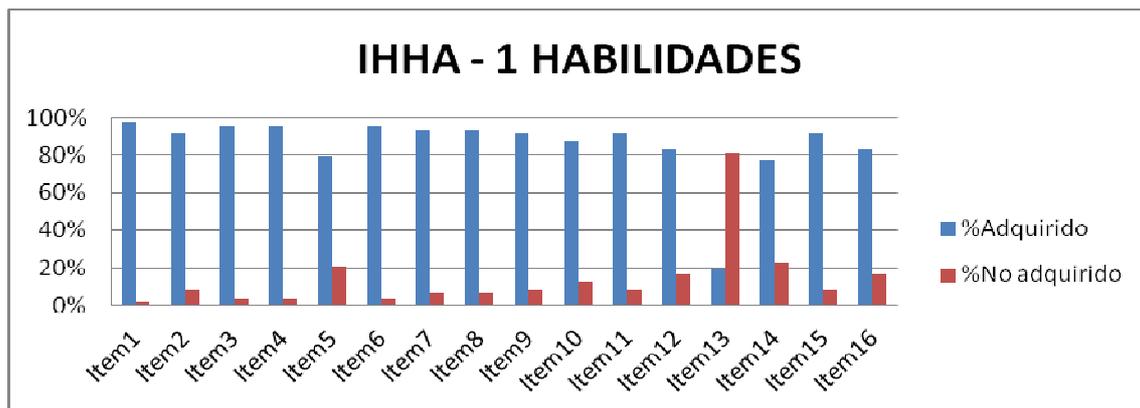


Gráfico 6: Frecuencia de habilidades IHHA-2

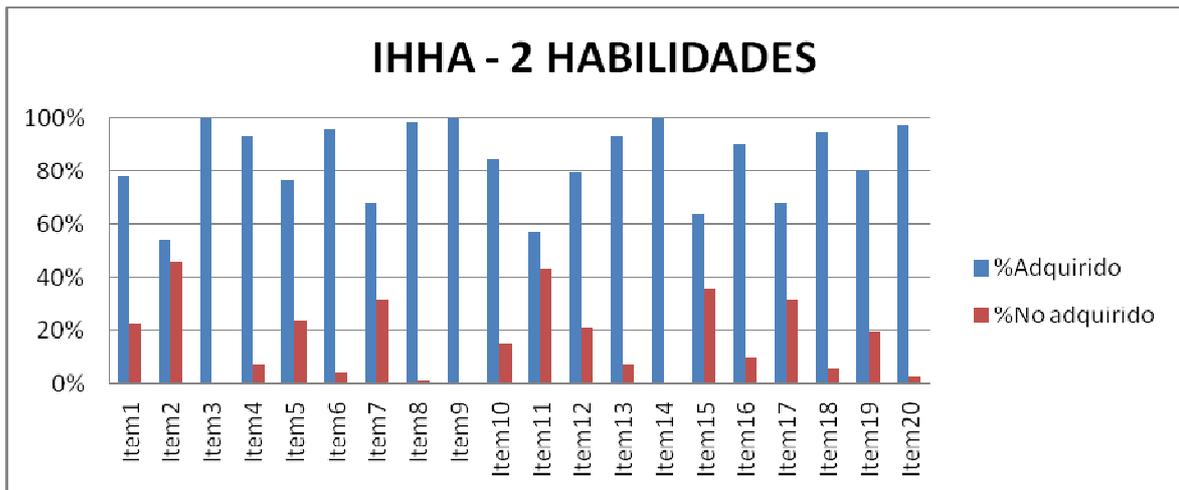


Gráfico 7: Frecuencia de habilidades IHHA-3

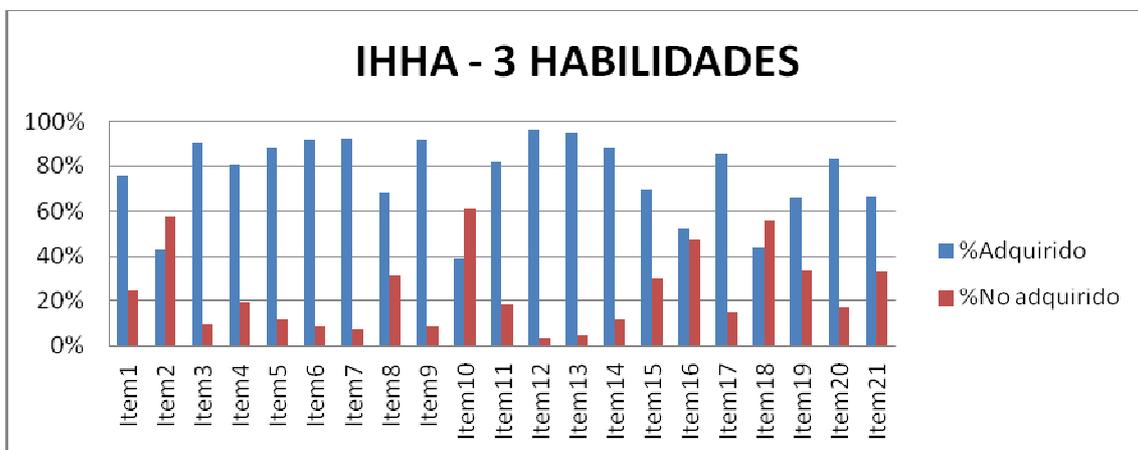


Gráfico 8: Frecuencia de habilidades IHHA-4

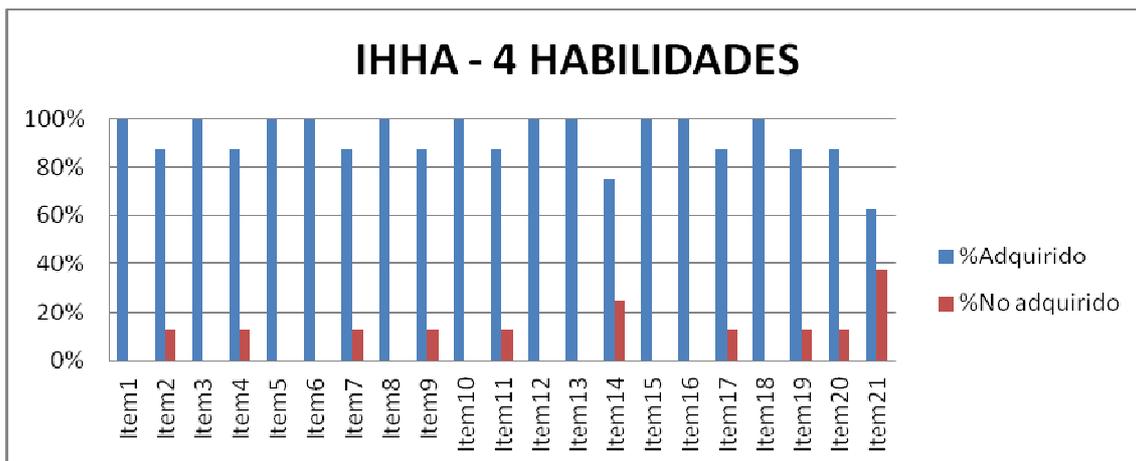


Gráfico 9: Frecuencia de Hábitos IHHA-1

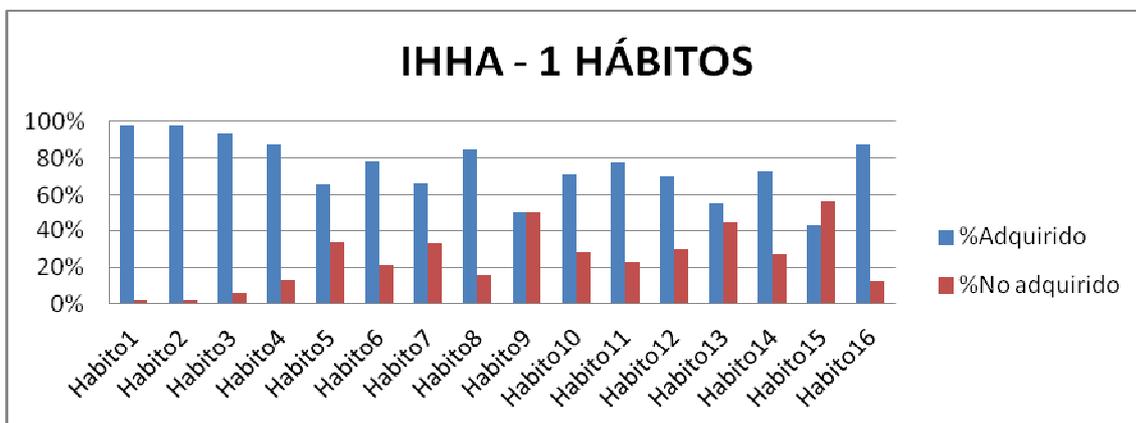


Gráfico 10: Frecuencia de Hábitos IHHA-2

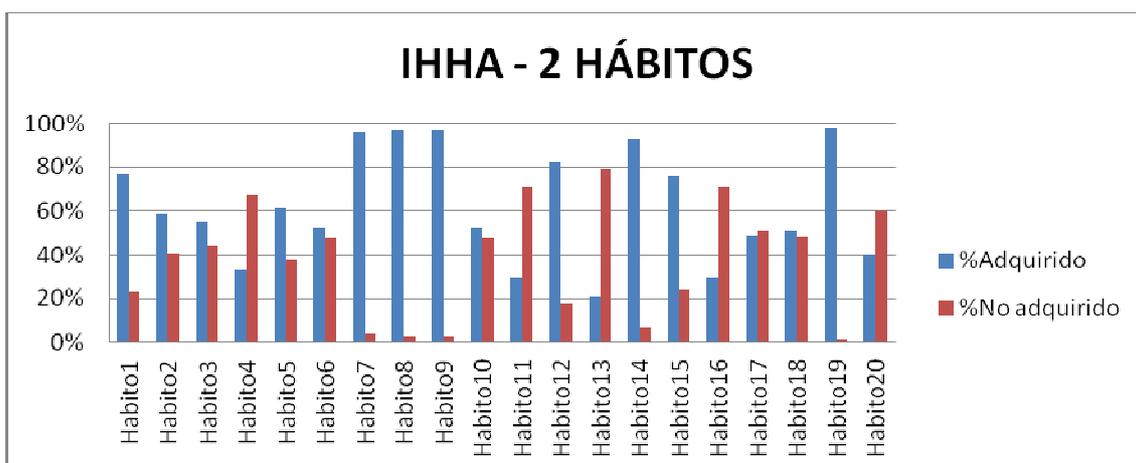


Gráfico 11: Frecuencia de Hábitos IHHA-3

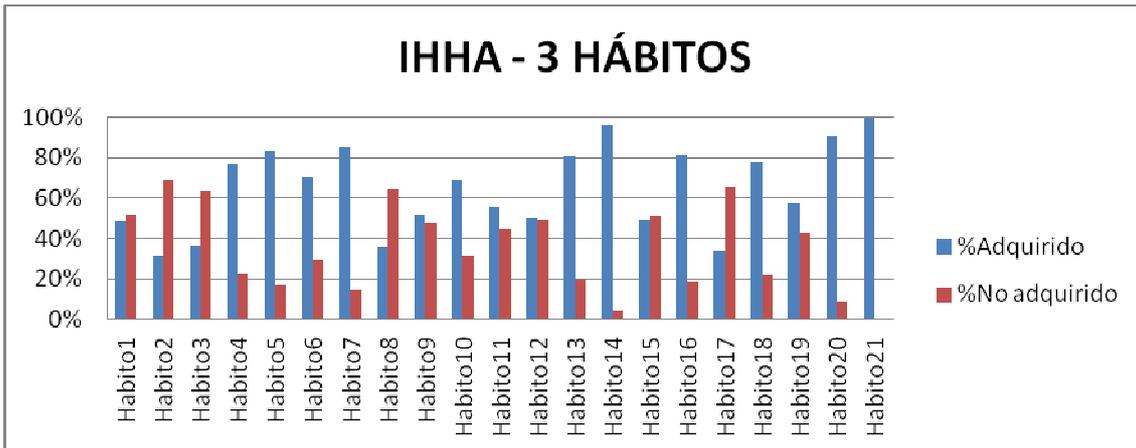
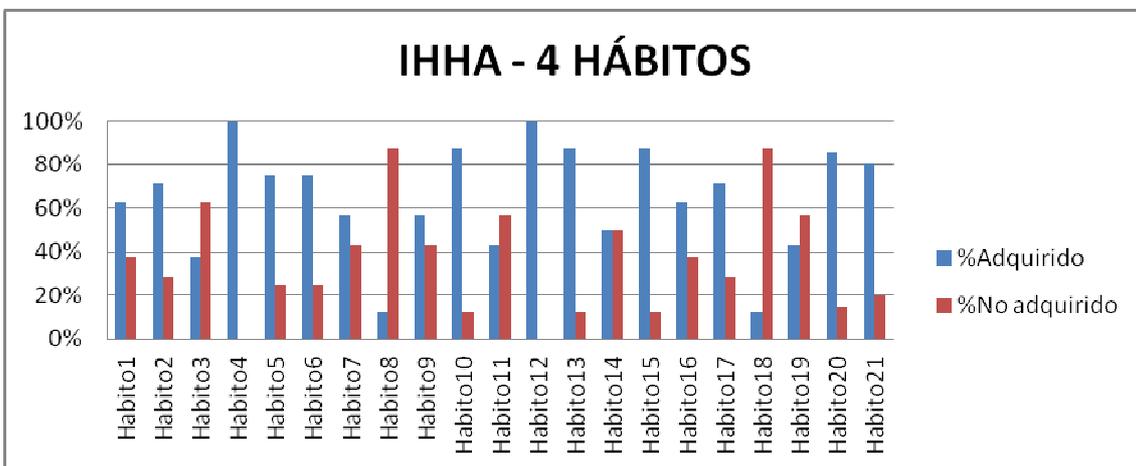


Gráfico 12: Frecuencia de Hábitos IHHA-4



En función de los resultados obtenidos podemos observar que la gran mayoría de los sujetos del grupo 1 y 4 han desarrollado las habilidades necesarias para ejecutar con autonomía la mayor parte de las actividades señaladas. En los grupos 3 y 4, aunque destaca que un número elevado de sujetos ha adquirido las habilidades para ejecutar las actividades propuestas, hay más variedad en la distribución de la muestra. En estos dos grupos, las actividades que no ejecutan los sujetos están relacionadas con el cuidado de la salud, como curar una herida leve, o aquellas relacionadas con actividades de preparación bien para la alimentación, como es el caso de prepararse un bocadillo, o preparar una comida sencilla o bien para vestirse, como es prepararse la ropa que se va a poner.

Con respecto a los hábitos, en las gráficas se observa como la distribución es más variada, destacando que, si bien hay un alto número de sujetos que ha desarrollado la habilidad para ejecutar las actividades, no así el hábito de hacerlo por propia iniciativa.

En el grupo de 3-6 años, se observa que los hábitos directamente relacionados con el uso de los utensilios al comer, son los hábitos más adquiridos, seguidos de “quitarse el pantalón”, “lavarse las manos”, “secarse las manos y la cara”, “ponerse los zapatos sin cordones” y “pedir lo que quiere en un tienda”. Por otro lado, destacan como los hábitos menos instaurados, “lavarse después de usar el inodoro”, “lavarse los dientes”, y “recoger los juguetes”.

En el grupo de sujetos entre 7-9 años, los hábitos adquiridos por la gran mayoría son los relacionados con el vestirse, tales como atarse las prendas de ropa o ponerse los calcetines, destacando como hábitos menos adquiridos “ ducharse” y los relacionados con recoger, tales como “recoger su habitación”, “poner o recoger la mesa”, “recoger y llevar la ropa sucia” y “recoger sus cosas cuando termina una actividad”.

En lo referente a los hábitos del grupo de 10-12 años, predominan aquellos que hacen por propia iniciativa actividades tales como “elegir las actividades de ocio”, “hacer planes con los amigos”, “ ducharse”, “ponerse ropa limpia” y “preparar su mochila escolar”. Por el contrario, las actividades donde el grupo de quienes no lo hacen por propia iniciativa es mayoritario son: “prepararse el desayuno”, “poner y

recoger la mesa”, “colocar la ropa en el armario”, “hacer su cama”, “ordenar sus cosas en la habitación”, y “planificar su tiempo de estudio”.

Finalmente en el grupo de edad 13-16, los hábitos menos adquiridos son aquellos relacionados con actividades de colaboración como “poner y recoger la mesa”, “colocar la ropa en el armario”, “realizar compras de alimentos” “ordenar su habitación” y “planificar su tiempos de estudio”.

En el análisis de frecuencia de respuesta en los ítems del Inventario de Habilidades y Hábitos de Autonomía (IHHA), de los cuatro grupos, destaca que en todos ellos los sujetos de la muestra, en su gran mayoría, han desarrollado las habilidades que les permiten ejecutar de modo autónomo las actividades de orden, higiene y cuidado personal, siendo minoritario el número de sujetos que no sabe realizar las actividades propuestas para su grupo de edad, aspecto que se observa incluso en el grupo de menor edad.

Este hecho puede estar relacionado con la temprana escolarización de los niños. En el ámbito escolar, el desarrollo de habilidades de autonomía es parte del currículo de la Educación Infantil.

En el grupo 2 y 3 encontramos que, si bien predominan los sujetos que disponen de habilidades de autonomía, son los grupos en que el número de sujetos que no realiza algunas de las actividades ahí propuestas, es mayor que en los otros dos grupos.

El análisis individualizado de los ítems, nos permite identificar que las actividades que casi todos los sujetos dominan son las relacionadas con la alimentación, el vestirse y la higiene personal, siendo las de preparar lo necesario para las diferentes actividades, las habilidades menos desarrolladas. Las actividades de alimentación, vestirse e higiene personal son las que relacionan con lo que la población general denomina habilidades de autonomía y los resultados parecen reflejar que todos los padres valoran como deseable para sus hijos que aprendan a realizar dichas actividades de modo autónomo y desde temprana edad.

En lo referente a los hábitos de autonomía, es decir a la ejecución de las actividades señaladas anteriormente sin que sean los padres quienes se lo recuerden y dirijan su actividad, es donde se aprecian más diferencias entre los sujetos. Cabe destacar que el hábito de recoger es uno de los hábitos no adquiridos que se señala en el grupo de 3-6 años, y se repite y mantiene hasta el grupo de 13-16.

Parece ser que aquellas actividades que son más instrumentales y cuyos efectos son inmediatos se incorporan como hábitos con mayor facilidad y de modo más generalizado, como es el caso de las actividades de alimentación y vestirse. Por el contrario, hay un retraso en el desarrollo de hábitos de autonomía en actividades de colaboración en el hogar y en aquellas que conllevan planificación, anticipación de consecuencias y cuyos efectos son a medio-largo plazo, tales como los hábitos de higiene, preparar las cosas y recoger.

El análisis de los hábitos agrupados en categorías, incluso en tipo de actividad: preparar, ejecutar y recoger, puede resultar más útil a la hora de valorar los efectos

del estilo educativo, incluso puede contribuir a su identificación. De este modo se conseguiría un instrumento que superaría los sesgos por deseabilidad que implica el auto-informe de las familias a las que se pregunte directamente por hábitos educativos, tal como sucede en este estudio con el PEE.

El no poder constatar diferencias significativas en lo referente a la adquisición de hábitos de autonomía según los diferentes estilos educativos, y relacionando con el análisis de frecuencia de los hábitos adquiridos, en el que hemos constatado que los hábitos menos adquiridos son los relacionados con recoger, prepararse para diversas actividades, planificar y colaborar en el hogar, podría encontrar su explicación en la interacción de múltiples factores tales como el número de miembros de la familia, el tiempo que los padres disponen para estar con los hijos, el tiempo del que disponen los hijos tras realizar sus actividades escolares y extraescolares, y otros muchos factores que pueden llevar a los padres a no solicitar a los hijos la realización de estas actividades de modo autónomo y sistemático (Olabarrieta, F. et al, 2003).

3.5 Discusión

El objetivo de esta investigación ha sido analizar la relación entre el estilo educativo de los padres, y el desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía en los hijos, variables evaluadas con el Perfil de Estilos Educativos, en su versión de hábitos (PEE-i), y el Inventario de Habilidades y Hábitos de Autonomía (IHHA), en una muestra no

probabilística con conveniencia de 209 familias. Concretamente, se han planteado como objetivos averiguar si el estilo educativo del progenitor que de modo habitual permanece con los hijos durante la realización de diversas actividades de la vida cotidiana, actúa como predictor en el desarrollo tanto de habilidades como de hábitos en los hijos.

Dado que las habilidades y hábitos de autonomía constituyen un prerrequisito básico para el desarrollo de aquellas habilidades que permiten a los niños adquirir los recursos para vivir de un modo independiente, tanto desde el punto de vista funcional como emocional, se ha valorado que poder asesorar a los padres sobre los efectos de su modo de proceder durante la ejecución de las actividades de orden, higiene y autocuidado personal puede contribuir a un óptimo desarrollo en los niños.

Los resultados, lejos de ser concluyentes, confirman la complejidad de los estudios que tratan de encontrar los efectos de diversos estilos educativos. Dicha complejidad se puede deber, por un lado, a la diversidad de los marcos conceptuales, de variables a considerar y, por lo tanto a los instrumentos de medida (Bayot, A., Hernandez, J. V. y de Julián, L. F., 2005); y, en segundo lugar, a la variabilidad del estilo educativo en función de las circunstancias de la familia o de las características de los menores (Parra, Gomariz y Sánchez, 2011).

Respecto a la distribución de los estilos educativos, los resultados de este estudio coinciden con aquellos que establecen el predominio del estilo asertivo cuando se

considera cada uno de ellos de manera independiente. No obstante, las apreciaciones de Caldentey, M., Escandell, E., Morey, I., Gamundí, C. y Salvá, M., 1996 junto con mis propias observaciones durante el ejercicio de mi práctica profesional, nos llevan a constatar que los padres, si bien valoran como buenos los fundamentos del estilo educativo asertivo, en la práctica confunden algunos aspectos de sus estrategias. Esto podría explicarse porque los principios de la educación asertiva son considerados como deseables en la gran mayoría de los padres; no obstante, dichas creencias y valoraciones se modulan e interactúan con las emociones de angustia, enfado, y/o tranquilidad en la interacción diaria con los hijos, lo cual definirá la concreción de unos comportamientos de los educadores para con los hijos.

Al encontrar que cada educador tiene un estilo en el que combinan la aserción, la punición, la sobreprotección y la inhibición en mayor o menor medida, estimamos el estilo en función del predominio de uno sobre otro, tal como se describe en las variables, encontrando que la distribución de estilos varía con un predominio de sobreprotector, dato concordante con el encontrado por Olabarrieta, F. et al (2003) quienes establecen que el 49,4% de padres mantienen un estilo educativo sobreprotector. En el estudio encontramos que el siguiente estilo predominante es el mixto entre el estilo sobreprotector y el punitivo, que sería el siguiente, si excluimos el grupo de progenitores que tienen un estilo educativo indefinido. No obstante, Alvites Sosa. G. E. (2012), para cuyo estudio utiliza el PEE, si bien confirma que los padres de la población de Lima encuestados presentan en su mayoría un estilo asertivo, el siguiente más representativo es el inhibicionista, confirmando las investigaciones de Martínez, Musitu, García y Camino (2003) y Musitu, y García,

(2004), quienes concluyeron que los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones sobre estilos educativos no son generalizables a culturas diferentes a la población de referencia en la que se han llevado a cabo.

Destaca de manera significativa el hecho de que la tres cuartas partes de los casos presentan un estilo educativo concreto, lo cual anima a continuar en esta línea de investigación empleando el Perfil de Estilos Educativos (PEE) como instrumento que define el estilo educativo familiar; no obstante, para determinar la relación entre el estilo educativo familiar y diferentes variables del desarrollo de los niños, puede ser pertinente añadir otros factores que pueden modular los efectos del estilo educativo en las habilidades y hábitos de autonomía, tal y como establecen Olabarrieta, F. et al (2003) cuyos resultados muestran la influencia de la calidad del contexto familiar en el desarrollo psicológico infantil, estudiando diversas variables definitorias en dicha calidad.

En múltiples estudios se ha confirmado el efecto beneficioso y predictor del estilo educativo asertivo en las diferentes variables implicadas en un buen desarrollo en los niños (Alonso y Román, 2005, Molpereces, Llinares, y Musitu 2001, Oliva y Parra, 2007 y Ato, Galián y Huéscar, 2007 entre otros), datos que relacionan con los resultados de esta investigación, estableciendo que el estilo educativo asertivo es el que favorece que los hijos desarrollen más habilidades de autonomía. Por ello, estimamos que las aplicaciones prácticas de este tipo de investigación comienzan en la difusión de los efectos del estilo educativo entre las familias, como primer factor motivador para el cambio. En muchas ocasiones los padres pueden llegar a no

valorar con precisión la importancia de que los hijos realicen con autonomía e iniciativa personal diversas actividades de la rutina diaria de cada familia. Llegamos a esta conclusión al analizar los datos y constatar que, si bien las diferencias en general no son significativas, la variabilidad entre los estilos educativos es mayor en lo que al desarrollo de hábitos de autonomía se refiere. Además, el análisis de frecuencia por ítem en hábitos nos confirma que aquellos hábitos que menos adquiridos tienen los menores son los referentes al área de la planificación y la colaboración con tareas del hogar. Por lo que, si bien desarrollan habilidades instrumentales, al no ejecutar actividades de planificación, no desarrollarán habilidades cognitivas. Tal y como se ha comentado, este punto podría constituir una futura investigación constando los efectos de los estilos educativos, no solo en lo que se refiere al desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía, sino relacionando con el tipo de habilidades y hábitos adquiridos.

Son múltiples los estudios que relacionan el estilo educativo familiar con diversas variables del desarrollo; no obstante, este estudio es de los pocos que se han realizado sobre el desarrollo de habilidades de autonomía, coincidiendo con Erikson (1970), en que la autonomía es una variable importante en el desarrollo del individuo; de modo específico, sería de los primeros que pretenden establecer la relación entre el estilo educativo y el desarrollo de hábitos de autonomía. Por ello nos proponemos continuar el desarrollo, en todos sus niveles, del instrumento utilizado (IHA), aumentando su fiabilidad para que pueda constituir una herramienta para los investigadores que deseen trabajar en esta línea de investigación, pudiendo establecer diferentes categorías de habilidades y hábitos, en función del tipo de actividad y de la complejidad de la misma. Al mismo tiempo,

consideramos que sería beneficioso para la investigación, a parte del autoinforme de estilos educativos (PEE-i), utilizar medidas alternativas como, por ejemplo, entrevistas sobre practicas educativas concretas. En dichas entrevistas, siguiendo los criterios de los principios reguladores del aprendizaje (Thorndike, 1911) y las leyes del comportamiento humano (Klein, 1994), la experiencia del evaluador podría establecer la congruencia entre lo que los padres creen hacer y lo que hacen.

Este estudio presenta algunas limitaciones, que podrían ser subsanadas en futuras investigaciones. Inicialmente, proponemos la ampliación de la muestra, con una distribución uniforme entre los diferentes grupos de edades establecidos, aumentando de manera concreta la muestra del grupo de 13-16 años.

A pesar de las limitaciones, los resultados ponen de manifiesto la viabilidad y el interés practico de esta línea de investigación para el diseño de Programas de Intervención Preventivos con padres, tanto en asesoramiento individual como en asesoramiento grupal, a fin de que cada progenitor identifique la congruencia entre sus valores y sus prácticas educativas. Al mismo tiempo, conociendo el alcance e importancia del desarrollo de habidiades y hábitos de autonomía en los niños, el educador podría aplicar los principios de la educación asertiva en la interacción con sus hijos, favoreciendo y diseñando momentos de bienestar, tanto para ellos como para los menores. Todo ello desde la percepción de eficacia y seguridad por parte de los padres. La coordinación entre la familia y la escuela en el desarrollo de las competencias básicas en los menores, favorecerá que aprendan de un modo más rápido y más eficaz, generalizando sus nuevos aprendizajes a nuevas situaciones. En

esta línea, los resultados de esta investigación pueden contribuir al diseño de Programas de Asesoramiento preventivos para padres, los cuales podrían ampliar los actuales Protocolos de Salud en Atención a las familias de los neonatos.

Para finalizar, los hallazgos tienen importantes implicaciones conceptuales, ya que refuerzan la visión de influencia de los estilos educativos familiares frente a otros elementos que afectan al desarrollo de los niños, como la televisión, los videojuegos, los modelos sociales, etc. Al mismo tiempo, abre una vía de ajuste e integración dada la mezcla intercultural cada vez más habitual en nuestra sociedad. Confirmado que los estilos educativos familiares modulan el desarrollo infantil y que, pudiendo haber aspectos comunes entre diferentes culturas, tanto los estilos educativos predominantes como los efectos de éstos sobre el desarrollo de los niños son diferentes, conocer dichas implicaciones puede llevarnos a comprender las diferentes culturas y diseñar vías de integración desde el conocimiento y la identificación de sus valores, creencias y hábitos educativos, y no desde el análisis de lo que, para la cultura receptora, es lo bueno y beneficioso para los niños.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J. y Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17 (1), 6-82.

Alvites Sosa, G. E. (2012). *Estilos educativos y grados de desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de 5 años de un colegio de Lima metropolitana* (Tesis Doctoral). Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Posgrado. Lima-Perú.

Ato, E., Galián, M. 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.

Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en Argentina, *Cultura y Educación*, 3 (14), 283-296.

Barba, M. J., Lavigne, R., Puerta, S., Portillo, R. y Rodríguez, G. (2002). *Estilo educativo y conductas adictivas* (Curso Doctorado). Universidad de Málaga. Diseños de Investigación en Psicología Evolutiva y Educación: tratamiento estadístico con SPSS.

Barber, B. K. & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15–52). Washington, DC: American Psychological Association.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103.

Bayot, A., Hernández, J. V. y de Julián, L. F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida. Versión para padres/madres (ECCP-p). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 11(2).

Bornás, X. (1992). *La autonomía personal en la infancia*. Madrid: Siglo XXI

Bornas, X., Cervera, M. y Galván, M. R. (2000). *PEMPA. Programa para el desarrollo de la reflexividad y el autocontrol*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

Bugelski, B. R. (1974). *Psicología del aprendizaje aplicada a la educación*. Madrid: Taller de Ediciones J. B.

Cánovas Leonhardt, P. (1999). El proceso de adquisición de la autonomía. En P. Aznar Minguet (Coord.), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista* (pp. 457-474). Valencia: Tirant Lo Blanch.

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*, 1111-1119.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*, 487-496.

Da Dalt de Mangvione, E. C y Difabio de Anglatg, H. E (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria, 19* (2), 119-140.

Echeburúa, E. (1993). *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Madrid: Pirámide.

Erikson, E. (1970). Reflections on the dissent of contemporary youth. *International Journal of Psychoanalysis, 51*, 11-22.

Freixa, M. (2003). Diagnóstico del contexto familiar. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.) *Manual de Orientación y Tutoría* (pp 79-93). Barcelona: Praxis.

Gandarias, A. (2010). Entrenamiento en habilidades de autonomía. Manual de referencia del Máster en Psicología Título Propio de la UIMP, Especialidad en Atención Temprana.

García, E. M. y Magaz, A. (1995). Estudio descriptivo de niveles de ansiedad en escolares de ambos sexos, de 12 a 18 años. *Comunicación presentada en el II Congreso Internacional y III Congreso Nacional de Psicología Conductual*. Granada.

García, E. M. y Magaz, A. (1997). *EVHACOSPI. Test de evaluación de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García, E. M. y Magaz, A. (2011). *P.E.E. Perfil de estilos educativos* (ed. rev.). Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García, E. M. y Magaz, A. (2000). *Padres y Maestros, Cómo Educar y Por Qué*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García, E. M. (2008). Un Modelo Conceptual de Referencia Operativo. En Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. *Autonomía e iniciativa Personal en Educación Primaria* (pp 9-20). Madrid: Secretaría General Técnica.

García, E. M. y Magaz, A. (2001). *IEG: Instrumentos de evaluación general. Niños y adolescentes* (ed. rev. en prensa). Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García, E. M. (2011). *PADEFES: Padres eficaces con entrenamiento sistemático*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García, M., y Peralbo, M. (2001). La adquisición de autonomía conductual durante la adolescencia: Expectativas de padres e hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (2), 165-180.

Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescent's attribution and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child evelopment*, 68 (3), 507-529.

González, M^a C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Goñi Palacios, E (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. (Programa de Doctorado: Psicodidáctica). Universidad del País Vasco. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. San Sebastián.

Grusec, J. E. y Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current view points. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.

Kantor, J. R. (1959; ed. esp.1978). *Psicología interconductual*. (Un ejemplo de construcción científica sistemática) México: Trillas.

Klein, S. B. (1994). *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of the findings. *Psychological Bulletin*, 90, pp-547-563.

López, N.L., Bonenberger, J.L., & Schneider, H. G. (2001). Parental disciplinary history, current levels of empathy and moral reasoning in young adults. *North American Journal of Psychology*, 3 (1), 193-204.

López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Pina, J. A, y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25 (1), 70-77.

Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4ª ed., pp. 1-101). New York: Wiley.

Martí, E. (1991). *Psicología evolutiva; Teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona: Anthropos.

Martinez, I., Musitu, G., García, J. F. y Camino, L. (2003). Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto. España y Brasil (2003). *Psicología Educação e Cultura*, 7 (2), 239-259.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). *Autonomía e iniciativa Personal en Educación Primaria*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Molperez, M^a A., Llinares, L. I., y Musitu, G. (2001). Estilos de disciplina familiar y prioridades de valor en la adolescencia. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11 (3), 49-67.

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. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1 (2), 323-330.

Moreno, C. y Cubero, R. (1990). Familia, escuela y compañeros durante los años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol 1. Psicología Evolutiva. Madrid, Alianza Psicología.

Musitu, G., Roman, J. M y Gracia E. (1998). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea books

Musitu, G. y García J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.

Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo. Departamento de Publicaciones.

Ochaita, E. (1995). Desarrollo de las relaciones padres/hijos. *Infancia y Sociedad*, 30, 206-227.

Olabarrieta, F., Martín, J. L., Arranz, E., Manzano, A., Azpiroz, A., Bellido, A., Oliva, A. y Richard, M. (2003): Familiako giroaren kalitatea eta aurrarengarapen psikologikoa Euskal Autonomia Erkidegoan: azterketa deskriptiboa. *Uztaro: giza eta gizarte-zientzien aldizkaria*, 47, 81-95.

Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arriaz (Ed), *Familia y desarrollo psicológico*. (96-123). Madrid: Pearson Educación.

Oliva, A. y Parra, A. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23 (1), 49-56.

Parra, J., Gomariz, M. A., y Sánchez, M. C. (2011): El análisis del contexto familiar en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 177-192.

Peralbo, M., y Fernández, M^a L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7 (8), 309-322.

Pérez de Pablos, S. (2003). *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. Madrid: Santillana.

Purdie, N., Carrol, A y Roche, L (2004). Parenting and adolescent self-regulation. *Jornal of Adolescence*, 27, 663-676.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, Boletín Oficial de Estado num. 293 del 8 de Diciembre de 2006.

Ribes-Iniesta, E. (1999): *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación en el retraso en el desarrollo*. Editorial Trillas.

Rodríguez, M. J., Carballal, A. y Arce, R. (2003). Habilidades parentales en procesos de separación: desarrollo evolutivo de los menores y perfiles educativos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), 229-241.

Rousseau, Jean-Jacques (1762): *Emilio, o de la Educación* (2005). Madrid: Alianza Editorial.

Schaefer, E. S. (1997). Integration of configurational and factorial models for family relationships and child behavior. En R. Plutchik & H. R. Conte (Eds.), *Circumplex models of personality and emotions* (pp. 133-153). Washington: American Psychological Association.

Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista española de pedagogía*, 223, 543-558.

Schalock, R. (1999): Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Universidad de Salamanca, España.

Silk, J., Morris, A., Kanaya, T. & Steinberg, L. (2003). Psychological Control and Autonomy Granting: Opposite Ends of a Continuum or Distinct Constructs. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 113-128.

Steinberg, L. (1999). *Adolescente*. Boston: McGraw-Hill.

Thorndike, E. L. (1911). *Animal Intelligence*. New York: Hafner.

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.

Torío, S., Peña, J. V. e Inda, M. (2008): Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 2 (1), 62-70.

Torres M., Alvira F., Blanco F. y Sandi M. (1994). *Relaciones padres/hijos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Toro, J (2002). *Mitos y errores en la educación* (ed. rev.). Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

V. ANEXOS: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
