







## Trabajo Fin de Máster

Estilo atributivo, temperamento y estilos educativos docentes percibidos en niños de educación infantil.

Attributional style, temperament and perceived style of teaching in early childhood education.

Autor/es

Magalí Yael, Denoni Buján

Director/es

Santos Orejudo Hernández



## **RESUMEN**

La necesidad de profundizar en el funcionamiento de los estilos atributivos en la infancia, nos acerca la que es una de las características más estables en esta etapa como es el temperamento. Demostrada la influencia de los adultos a través de sus estilos educativos en el desarrollo infantil, nos proponemos determinar la relación entre estas tres variables a partir de un estudio de corte selectivo. A dicho objetivo, se suma la validación de la adaptación realizada de la escala abreviada (PEF H2) de Alonso y Román (2003), a la situación educativa; y la del cuestionario Children Atributional Style Interview (Conley, S., Haines, A., Hilt, L., & Metalsky, G., 2001) a niños/as de 5/6 años. Los resultados indican una la relación entre temperamentos caracterizados por alta emotividad y estilos atributivos poco optimistas; sociabilidad con estilos educativos autoritarios; y una fuerte influencia de la dimensión vivencial en torno a las situaciones planteadas para ambos cuestionarios validados.

**Palabras clave:** estilo atributivo, temperamento, estilos educativos docentes.

## **ABSTRAC**

The need to deepen investigation into the operation of attributional styles in childhood, brings us closer to one of the most stable features of this stage, which is temperament. Once proved the influence exerted by adults, through their educational styles- on child development, this study seeks to prove the correlation between these three variables, making use of a selective methodology. To this end, the study will also include the adaptation and validation the short scale (PEF H2) by Alonso and Román (2003), the educational situation; and the Questionnaire and Interview Style Children Attributional , by Conley, Haines, Hilt, & Metalsky (2001) to children aged between 5/6 years old. The results show the relationship between temperaments characterised by high emotion and little optimistic attributional styles; as well as the connection between socialisation and authoritarian educational styles; and the strong influence of the experiential dimension on the different situations covered by the study, according to both validated questionnaires.

**Key Words:** Attributional style, temperament, educational teaching styles.



# Índice

1. Introducción.....	11
2. Fundamentación teórica.....	15
2.1 Optimismo .....	15
2.2 El temperamento infantil .....	18
2.3 Los estilos educativos docentes .....	20
3. Estudio empírico.....	27
3.1 Objetivos e hipótesis.....	27
3. 2 Método.....	27
3.2.1 Diseño.....	27
3.2.2 Participantes .....	29
3.2.3 Variables e instrumentos .....	30
3.2.4 Procedimiento.....	35
3.2.5 Procedimiento Estadístico .....	36
3.3 Resultados.....	36
3.3.1 Análisis instrumental .....	36
3.3.2 Análisis descriptivo .....	42
3.3.3 Análisis correlacional .....	43
4. Discusión .....	49
5. Referencias .....	59
6. Anexos.....	69



# 1. INTRODUCCIÓN



## 1. Introducción

El presente trabajo encuentra su origen en los interrogantes que se plantean en torno a las cualidades de aquellos seres, que por sus fortalezas, afrontan las distintas adversidades que la vida les presenta. Seres que en un proceso de aprendizaje, dirigido y planificado, o espontáneo, bajo determinados modelos educativos, han desarrollados dichas cualidades reflejadas hoy en su personalidad.

Una de las aproximaciones presentes y más útiles en el estudio de la personalidad está refleja por el estilo atributivo (Seligman, 1999; Dixon y Ahrens, 1992), el cual permite analizar el comportamiento de las personas desde las atribuciones que realizan de los acontecimientos pasados.

En los primeros años de vida, en el cerebro humano las conexiones neuronales se forman con muchas más rapidez que durante el resto de la vida, es por eso que los procesos de aprendizaje se producen con mayor facilidad en esta etapa (Pérez, 1998), las interacciones interpersonales, por su parte, son imprescindibles para aprender, madurar, socializarse y evolucionar, y son esas interacciones las que constituyen las bases del desarrollo psicológico posterior (Ezpeleta y Toro, 2014). Dentro de esas interacciones se encuentran las de los niños/as con sus adultos de referencia, los cuales está demostrado brindando apoyo, aceptación y afecto, contribuyen al bienestar de los mismos (Alonso y Román, 2003; Butnaru, Gherasim, Iacob, y Amarie, 2010; Chan, y Poon, 2016; Muñoz y Sotelo, 2005). Diversas investigaciones han dado cuenta de la asociación entre el estilo atributivo y los modelos de cranza familiar (Jackson, Pratt, Hunsberger y Pancer, 2005; Butnaru et al., 2010), pero pocas son las que han abordado el contexto escolar para analizar lo que ocurre con los estilos educativos docentes.

Se considera, además, que el desarrollo de la personalidad depende no solo de factores biológicos, sino también ambientes (Grimaldo, 2004; Hernangómez, 2001), siendo el estilo atributivo una de las variables a través de las cuales se ha analizado, de forma trasversal, las características de personalidad (Orejudo y Teruel, 2009).

Los estudios con población infantil, no obstante, presentan, dada la inestabilidad y el proceso en desarrollo en el que se encuentran muchas de sus características, una serie de dificultades en cuanto a su medición (Anastasi, 1982), aspecto que tendremos en cuenta en esta investigación.

El temperamento, sin embargo, presenta baja predisposición al cambio (Chess y Thomas, 1977; Hagekull, Kohnstamm, Bates, y Rothbart, 1989) y esto le otorga un carácter estable (Buss y Plomin, 1984; Strelau, 1983; Mufson, Fendrich, y Warner, 1990; Lemery, Goldsmith, Klinert, y Mrazek, 1999; Mathiesen y Tambs, 1999) que posiciona a este constructo como una puente hacia al mundo infantil, para comprenderlo y tratarlo.

Así, los objetivos de la presente investigación son determinar la relación entre el estilo atributivo infantil, el estilo educativo docente y el temperamento infantil; y adaptar y validar tanto la escala de identificación de prácticas educativas familiares abreviada (PEF H2) de Alonso y Román (2003) a la situación educativa; como el cuestionario CASI Children Attributional Style Interview (Conley, Heines, Hilt, y Metalsky, 2001) a niños y niñas de 5/6 años.

Las hipótesis de partida son: que si analizamos la relación entre los estilos atributivos, el temperamento, y los estilos educativos docentes percibidos por los niños; encontraremos correlaciones significativas entre los mismos; que si adaptamos un cuestionario de estilos educativos parentales, a la situación de aula para determinar el estilo educativo docente; encontraremos similar fiabilidad entre ambos instrumentos; y que adaptando un instrumento de estilo atributivo a las características de los/as niños/as de 5/6 años, hallaremos resultados y fiabilidad similar a los del instrumento original

De esta manera la presente investigación, de metodología cuantitativa, se enmarca dentro de los diseños de corte selectivo, donde tomando una selección de variables se establecerán posibles relaciones. Para llevarlo a cabo hemos contado con la colaboración de alumnos, padres, monitores y maestros de un colegio de la ciudad de Zaragoza al que damos las gracias.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**



## 2. Fundamentación teórica

### 2.1 Optimismo

A final de la década de 1970 Martín Seligman (1999) comienza a interesarse por un fenómeno que más tarde llamo indefensión aprendida, y que lleva a que cierto tipo de personas cedan ante la incapacidad y que otras se resistan ante ella. El autor investiga sobre cómo el pesimismo socava la capacidad de enfrentarse a la depresión, disminuye la resistencia a las enfermedades físicas, y cómo las personas sometidas a estrés son más vulnerables. A fin de evitar aquel sentimiento abrumador y bloqueante, y en contrapartida al pesimismo, se plantea investigar sobre el optimismo, como posible estratega de afrontamiento.

Seligman (1999) define el optimismo de acuerdo a cómo las personas explican sus éxitos y fracasos. La base del optimismo, para él, no reside en las frases positivas o las imágenes de victoria sino en el modo como uno piensa en las causas. Existen tres dimensiones fundamentales para explicar por qué ocurre un determinado acontecimiento bueno o malo: duración, alcance y personalización:

*Personalización:* Interno frente a externo. ¿De quién es la culpa, de uno mismo, o de los otros y/o las circunstancias?

*Duración:* A veces frente a siempre. Los niños que aguantan siempre los contratiempos y resisten a la depresión creen que las causas de los malos acontecimientos son pasajeras, fruto de estados transitorios y por ende modificables; mientras que el niño pesimista piensa que proviene de defectos duraderos de su personalidad.

*Alcance:* Específico frente a global. Frente a los buenos acontecimientos el optimista cree que sus causas se extenderán a todo lo que haga, mientras que el pesimista piensa que se deben a factores específicos.

Tal y como lo explica Seligman (1999) un niño optimista es capaz de construir defensas frente a sus problemas, sigue vinculándose positivamente con sus amigos aunque sus notas desciendan; cuando fracasa su autoestima no disminuye y a menudo se enfada con quien él cree que son los causantes de su fracaso. Un niño pesimista con tendencia a atribuirse la culpa experimentará vergüenza y baja autoestima cuando algo no va bien, aunque realmente no sea responsabilidad suya (Seligman, 1999). Estudios realizados en el ámbito académico han demostrado que los/las niños/as que explican sus éxitos por causas internas, estables y globales, y los eventos negativos con causas externas inestables y

específicas, obtienen mejores resultados que quienes explican los éxitos por causas externas, inestables y específicas y los malos eventos con causas internas, estables y globales (Butnaru et al., 2010).

Existe otro modelo, el optimismo disposicional, que se centra en las expectativas que una persona tiene de alcanzar una meta, va desde el polo optimista, percibiéndolas como alcanzables, hasta al pesimista, donde se vislumbran como imposibles de lograr (Scheier y Carver, 1987; Orejudo y Teruel, 2009). De esta manera, se da una generalización de expectativas positivas de obtener los resultados deseados (Grimaldo, 2004), este modelo juega un rol especial en las nuevas, adversas e inesperadas situaciones (Heinonen et al., 2006). El afrontamiento de las situaciones nuevas está mediado por los esquemas configurados a partir de las experiencias pasadas similares, los resultados y los logros obtenidos se unen a los sistemas de creencias. De esta manera las experiencias pasadas, entonces, cobran un nuevo significado para las futuras, a partir de dejar en el consciente/inconsciente una huella. Se deja un contenido fruto de las estrategias utilizadas, las adversidades avenidas y los resultados obtenidos, que determinará si dicha estructura es beneficiosa como estrategia o no. Unos resultados que dotarán o no de optimismo al individuo para afrontar positivamente los nuevos acontecimientos. Experiencias que aportan a la configuración cognitiva personal, dimensiones relacionadas con la propia regulación del esfuerzo, y por tanto con la confianza, que sobre las mismas, deposita el sujeto. De esta manera, el optimismo como dimensión de la personalidad, además de estar determinado en parte por la herencia, también lo está por las experiencias tempranas (Grimaldo, 2004; Hernangómez, 2002).

Investigaciones realizadas han demostrado que el optimismo se relaciona positivamente con la competencia social y una mejor adaptación, y que brinda mayor protección contra los eventos estresantes (Ey et al., 2005; Cole et al., 2008), que también se vincula con el bienestar físico y psicológico, y la felicidad (Grimaldo, 2004), y que predice el logro académico longitudinal (Snyder et al., 2002). Por otro lado, las personas optimistas son persuadidas más fácilmente por mensajes positivos que por los negativos y, a diferencia de los pesimistas, suelen estar más dispuestas a los cambios de actitud (Guillén, Pérez-Luzardo y Arnaiz, 2013).

Algunos estudios sitúan las características personales, como el locus de control interno, como determinantes a la hora de moderar la relación entre el estrés y el apoyo social en la predicción de las competencias escolares adolescentes y la depresión adulta, de

esta manera, el potencial de los factores personales se hace evidente. (Rueger y Malecki, 2011).

Otro factor de vital importancia por relacionarse positivamente con síntomas de depresión, es el ambiente familiar marcado por problemas como la baja cohesión familiar y conflicto entre los padres (Jaycox, Reivich, Gillham y Seligman, 1994; Cardemil et al., 2005). A esto se suman los estudios que indican que niños y niñas con mayores sintomatologías depresivas son aquellos que reciben por parte de sus padres, menos atención y castigos verbales o físicos (Yu y Seligman, 2002). El estilo atributivo optimista se asocia con altos niveles de apoyo y aceptación por parte de los padres, mientras que moderados o bajos niveles se asocian con síntomas depresivos (Butnaru et al., 2010; Rueger y Malecki, 2011). Los estilos educativos que aportan apoyo y afecto, generan expectativas más altas sobre los hijos/as, les suelen proporcionar un mayor soporte y apoyo o, incluso, modelar mejores estilos de afrontamiento, lo que en conjunto dota a los niños/as de recursos que favorecen su autonomía y su ajuste (Orejudo y Teruel, 2009). Este ajuste psicológico y social en el que los padres influyen es de vital importancia en el desarrollo (Stark y Boswell, 2000). De esta manera, se posiciona como un elemento fundamental el proceso de modelado al que está sometido el niño/a, principalmente por los padres y por los educadores, quienes habitualmente influyen directamente en los esquemas de los niños/as a través de procesos de atribución que realizan sobre la conducta de los mismos, o sobre sus propios acontecimientos (Orejudo y Teruel, 2009).

Falcón, Orejudo, Fernández y Zarza (2016), han realizado una investigación al respecto de la emergencia y evolución de las expectativas optimistas en niños de educación primaria, dicha investigación arroja resultados que apoyan la existencia de un optimismo adaptativo que progresivamente va desapareciendo a causa del desarrollo de nuevas competencias cognitivas. Aluden que los niños son extremadamente optimistas y que sus juicios son, inicialmente, simples y aislados de las influencias del exterior, pero que, sin embargo, al crecer, la influencia y las comparaciones sociales van cobrando mayor relevancia, y afectan a sus juicios y creencias, las cuales van incluyendo mayores dimensiones y contenidos. Confirman como resultado de su estudio que los más pequeños creen en la variabilidad como propiedad inherente de los rasgos y por tanto cambiantes ante cualquier circunstancia.

El desarrollo evolutivo de las explicaciones causales ante la previsión optimista de cambio pasarían, según Falcón et al. (2016), por tres estadios: inicialmente la creencia en

el paso del tiempo como modo de solución de problemas, luego un estadio de esperanza en los procesos de aprendizaje, ya sean en casa o la escuela, y en la valoración del esfuerzo personal como motor de cambio. Por último una posición personal activa, por la implicación y esfuerzo, en la obtención de los logros.

De esta manera las predicciones optimistas en la etapa de educación infantil, 5-6 años, parecen ser irrealistas por las capacidades de desarrollo cognitivo (Gillham, Reivich y Shatté, 2002; Falcón et al., 2016); entre los 7-10 años existe un optimismo protector con claras funciones adaptativas, pero también se asume la posibilidad de que ciertas manifestaciones preadolescentes pueden estar condicionadas por diferencias en edades aún más tempranas (Falcón et al., 2016). Sobre la adolescencia se considera que es la etapa en la que las creencias optimistas se estabilizan (Brissette, Scheier y Carver, 2002).

Estudios longitudinales y de corte experimentales han demostrado que lo difícil del estilo atributivo, más que generarlo es cambiarlo (Chan y Poon, 2016), de ahí la importancia de una intervención temprana que permita enseñar constructivas y apropiadas estrategias de afrontamiento. El haber sufrido depresión durante niñez es el predictor más potente de repetición de episodios, y no solo en la infancia sino también en la edad adulta, lo que hace especialmente importante su prevención en la infancia (Barrio, 2014). La comunidad científica comparte la idea de la necesidad de revisar aspectos del desarrollo involucrados en el optimismo, para así conocer cómo se desarrolla en etapas previas a la adulta, donde ya se encuentra consolidado, y poder, de esta manera, intervenir en procesos de formación (Orejudo y Teruel, 2009). El optimismo en edades tempranas requiere de un mayor análisis e investigación, su funcionamiento, su medición, y su vinculación con las características temperamentales y la relación de dicho constructo con los estilos docentes, son algunos de los focos de interés del presente trabajo.

## **2.2 El temperamento infantil**

La evolución del concepto de temperamento a través del tiempo, ha pretendido la búsqueda de una explicación de las diferentes conductas a partir de estructuras somáticas (González, 2010). Magallón, Canalda y de la Fuente (2014) definen el temperamento como el sustrato biológico que constituye la base de la personalidad, la cual posee estructuras bioquímicas y neurológicas. Ese carácter innato y genético de este constructo es lo que le otorga gran validez e interés, en esas etapas de profundo cambio y modeladas por el entorno, como es la infancia. El temperamento describe aquellas características de la

personalidad con un componente mayoritariamente genético, pero que a su vez recibe influencia de las primeras experiencias, incluidas las intrauterinas, determinando patrones conductuales de respuesta (Toro, 2014).

Una definición relevante de temperamento es la que nos da Allport (1937) poniendo el foco en dos aspectos fundamentales: la heredabilidad y el carácter de reactividad emocional, le atribuye la capacidad de regular la intensidad, rapidez, variabilidad y calidad de las respuestas de un sujeto.

En 1968, Chess y Birch revolucionaron los enfoques sobre el temperamento en la infancia, al demostrar la calidad conductual innata de los niños y también la influencia que ejercía en el medio; las teorías hasta entonces predominantes consideraban al niño como receptor pasivo (Albores, Márquez y Estañol, 2003). Al respecto Toro (2014) agrega que las características temperamentales individuales determinan en buena parte las influencias sociales experimentadas desde la primera infancia, ya que el estilo educativo de los padres depende, entre otros factores, de las formas de responder de su hijo, y estas son las que en principio están determinadas temperamentalmente. Este cambio de perspectiva requiere posicionarse desde otro ángulo para entender este concepto, la dirección de la influencia y el protagonismo no pasa por el adulto sino por el niño.

Buss y Plomin (1975) argumentan la existencia de tres rasgos principales del temperamento: emotividad, como la facilidad para enojarse y angustiarse; actividad, que se refiere a la energía generada; y sociabilidad, como la preferencia por la compañía e intercambio con las personas; dentro de este último sitúa la timidez como polo opuesto. Aluden que dichos rasgos aparecen desde la infancia, pero su forma de expresión final depende de la interacción con el ambiente. Los estudios de Pelazz, Bayon, Fernández y Rodríguez (2008) han vinculado a modo de evolución del temperamento la emotividad con cuadros depresivos, la actividad con problemas atencionales y la sociabilidad con delincuencia. Han estudiado, además, las diferencias entre chicas y chicos encontrando trastornos ansiosos y depresivos en quienes de niñas tenían un temperamento altamente emotivo y baja sociabilidad, mientras que en los varones estos trastornos se daban en quienes se caracterizaban solo por una alta emotividad; en el caso de la sociabilidad, esta se relacionaba con un comportamiento delincuente en ambos sexos.

Tantos los factores interpersonales, como los intrapersonales influyen en el riesgo de sintomatologías depresivas (Rueger y Malecki, 2011), en población española se ha encontrado que niños/as con ritmicidad baja correlacionan con depresión. Las

características temperamentales pueden tener influencia a largo plazo sobre el ajuste socio-emocional (Caspi, 2000; Ato, Galián y Huescar, 2007). El temperamento influye de forma determinante en el desarrollo personal y social, ya que es predictor de problemas conductuales, especialmente de síntomas de tipo externalizante (Schmeck y Poustka, 2001; Cruz, Torres y Maganto, 2003). También se ha encontrado relaciones significativas entre dimensiones temperamentales ligadas al control de la atención, al nivel de actividad, a la flexibilidad para responder a los cambios ambientales, y al rendimiento y adaptación escolar (Davis y Carr, 2001; Newman, Noel, Chen y Matsopoulos, 1998, Cruz et al., 2003). Elementos del temperamento como el estilo cognitivo dependencia/independencia de campo (Witkin y Goodenough, 1985) y el nivel de reactividad en los niños, está significativa y positivamente relacionado con la inteligencia; también cuanta más competencia interpersonal exista y menor reactividad a nivel temperamental, mejores resultados arrojan las pruebas de inteligencia (Cruz et al., 2003). El temperamento es un factor determinante a la hora de evaluar ciertas características, y predictor de situaciones que, conociéndose, pueden permitirnos una intervención a tiempo y adecuada para la consecución de un desarrollo positivo infantil.

El temperamento se expresa vívidamente en el comportamiento del sujeto en la primera infancia, sin embargo, en la medida en que se estructura y desarrolla la personalidad, sus características expresadas en la conducta, están fuertemente mediatisadas por la autorregulación de la personalidad; una personalidad sana y con mayor capacidad de autorregulación es menos temperamental; ello es avalado desde el desarrollo psicológico, por investigaciones que denotan que el temperamento se identifica con la niñez, y la personalidad con la adultez (Strelau, 1987).

En la presente investigación trabajaremos con el modelo de Buss y Plomin (1975) ya que consideramos son quienes trabajan de forma más precisa y concreta no solo desde su marco teórico, sino también desde su labor en el campo. Nuestro foco de atención estará puesto, en aquella influencia que el temperamento ejerce en el medio, más concretamente dentro del aula y en el accionar docente, así como descubrir alguna posible conexión con el estilo atributivo infantil, dada su correlación con sintomatología depresiva.

### **2.3 Los estilos educativos docentes**

El ámbito educativo, tiene un rol privilegiado en el cuidado del bienestar mental infantil; la escuela es el ambiente principal de los niños fuera de casa y los maestros sus

referentes (Chan y Poon, 2016). El/la profesor/a es el principal punto de referencia durante muchas horas al día, durante cinco días a la semana y durante muchos meses al año del niño/a, de ahí que su accionar será determinante en más de un proceso de aprendizaje (Moreno y Cubero, 1990).

Tomaremos de Aguilera (2012) el término estilos de enseñanza como la manera en que el docente exterioriza la experiencia histórico social del perfil profesional a través de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje; en el que interactúan variables pedagógicas y personológicas con un carácter relativamente estable que imprime un sello peculiar a las relaciones de comunicación que establece en su contexto educativo. Esta definición es de un interés particular ya que tiene en cuenta dos variables más que relevantes; no se trata solamente de posicionarse como docente en un estilo determinado de enseñanza y desarrollar las estrategias metodológicas de forma correcta, sino también de tener en cuenta que como seres humanos, los docentes se ven influenciados por variables externas e internas, psicológica y sociales; y que todas ellas influyen de alguna manera en el clima escolar que se genera.

Estas influencias extrafamiliares, son importantes, ya que a medida que los niños/as crecen; las interacciones sociales en las que participan se incrementan en cantidad y complejidad, agentes e instituciones como la escuela, los medios de comunicación de masas (Muñoz, 2005), los compañeros de clase y agentes cercanos a la familias, juegan un papel importante en el desarrollo.

En torno al optimismo y su desarrollo en el ámbito escolar, los trabajos más importantes centran su atención en el programa PENN elaborado por Seligman y su equipo de investigación (Jaycox et al., 1994) en el que dejan ver, que trabajando componentes de entrenamiento cognitivo y de resolución de conflicto, disminuyen de los síntomas depresivos (Cardemil et al., 2005; Yu y Seligman, 2002; Cunningham, Brandon y frydenberg, 2002) y se reducen los problemas de conducta (Jaycox et al., 1994). El trabajo con programas específicos en la escuela genera beneficios en torno al bienestar, no sólo en ese ámbito sino también en el familiar, y a pesar de brindar valiosas herramientas dejan aún cierto vacío en los estilos que los docentes han de presentar para el fomento y mantenimiento de un estilo atributivo optimista. Algunas investigaciones que nos acercan son las realizadas por Abarca (2009), quien demostró que las prácticas docentes influyen en las conductas del alumnado potenciando o bloqueando aptitudes; y las de Kohn (2012, quien concluyó en sus trabajos que los niños/as que eran elogiados frecuentemente por sus

profesores, parecían más dubitativos en sus respuestas, eran menos propensos a compartir sus ideas con otros estudiantes, o a continuar con una tarea empezada, también que desechaban las respuestas dadas por ellos mismos en cuanto el profesor se mostraba en desacuerdo.

Tras un análisis de las distintas clasificaciones que diversos autores realizan al respecto de los estilos educativos docentes, Denoni (2014) ha concluido que una combinación entre el estilo democrático, integrador, instrumental expresivo, indirecto y mixto (tradicional y progresista), constituye el estilo de enseñanza propicio para el desarrollo de constructos como el optimismo, la autoestima, la creatividad y la inteligencia emocional en educación infantil. Así, espacios para la comunicación, la creación y la toma conjunta de decisiones, agrupamientos flexibles, motivación intrínseca; dar protagonismo al alumno e importancia a las emociones, así como exigir en la medida justa para eso se convierta en motivación y no en represión, son algunas de las pautas que contribuyen al desarrollo positivo infantil.

Los distintos mensajes que las figuras de crianza expresan, verbal o gestualmente, no siempre responden a la intencionalidad del adulto (Rodrigo, 1994), a menudo se perciben de una forma diferente, y su interpretación e internalización no sólo depende de las consecuencias externas sino también de factores intrínsecos (Alonso & Román, 2003), los niños/as con depresión, por ejemplo, tienden a hacer atribuciones hostiles sobre la intención de los demás (Jaycox et al., 1994).

Butnaru, et al. (2010) han demostrado que el estilo atributivo se asocia a estilos educativos parentales en cuanto a síntomas depresivos se refiere; los estilos educativos parentales con alto control de la conducta, se asocian con bajos síntomas depresivos. Los niveles de aceptación familiar y el estilo atributivo, también han demostrado asociarse, al encontrar que chicos y chicas con bajos niveles de aceptación familiar, poseen altos niveles de síntomas depresivos (Butnaru et al., 2010).

Alonso y Román (2003) han confeccionado un instrumento de evaluación de estilos educativos parentales sobre la base del autoinforme infantil y también el percibido por los padres y madres. Parten de situaciones hipotéticas cotidianas familiares, como son jugar, irse a la cama, contar o mostrar algo, romper rutinas e iniciar algo nuevo; además, tiene en cuenta el contenido del conflicto planteado que suscita la reacción familiar, plantean:

- Conflictos externos: aquellos que proceden del exterior del individuo aunque esté implicado en ellos.

- Conflictos internos: los que sí proceden del interior del sujeto como miedos timidez, aislamiento.
- Transgresión de normas: incumplimiento de convenciones sociales, sean del tipo que sean.

Para evaluar las posibles reacciones de los adultos, que modelan la conducta infantil, los autores han agrupado las estrategias educativas en tres tipos de estilos:

- *El estilo autoritario* caracterizado por una controlada expresión de afecto, escasa sensibilidad y empatía, centrado en la perspectiva del adulto. Utiliza disciplina coercitiva e imposición para inhibir, mitigar o anular las conductas indeseables. Prioriza el cumplimiento de las normas, y niveles bajos en la expresión del afecto y comunicación, pero altos en exigencias y control. Ausencia de sensibilidad y empatía para adaptarse a las características individuales del destinatario o del contexto.
- *El estilo equilibrado*, mantiene valores altos en la comunicación y el afecto, con una expresión abierta de afecto e interés por las cuestiones del niño/a. En cuanto a exigencia y control, marca normas claras, adaptadas a las posibilidades de los niños/as, estables, razonadas, consistentes, con firmeza pero sin rigidez absoluta, dependiente de la situación y aportando alternativas de conducta. Se trata de una disciplina inductiva, sensible a las necesidades de los niños, flexible y que actúa de guía conductual. Este estilo se presenta como el más beneficioso en el desarrollo infantil (Alonso, 2002)
- *El estilo permisivo*, posee un elevado nivel de expresión de afecto y comunicación, bajos niveles de exigencia y control, sobreprotección e indulgencia, poca consistencia en las normas de disciplinas; y dependiente de la situación, tanto del contexto como del destinatario y estado del adulto.

La investigación que puso a prueba dicho instrumento concluyó que los estilos autoritario y equilibrado, correlacionan de manera significativa y negativa en todas sus formas, tanto en los cuestionarios realizados a padres como a hijos (Alonso y Román, 2003), denotando así una percepción semejante entre ambos de las situaciones presentadas y los estilos que las representan.

En relación a los estilos educativos parentales y su vinculación con el optimismo, se han realizado muchos estudios (Bruce et al., 2006; Butnaru et al., 2010; Jackson, Pratt, Hunsberger y Pancer, 2005; Rueger y Malecki, 2011; Weber, Brandenburg y Viezzer,

2003), no siendo así para los estilos docentes. Nos centraremos en este campo a fin de arrojar luz hacia las posibilidades que desde la escuela, los maestros con sus estilos de enseñanza pueden aportar, teniendo en cuenta el autoinforme infantil y los aportes de Alonso y Román (2003) al respecto. También lo haremos, sin olvidar la perspectiva de las diferencias individuales, determinantes en el comportamiento adulto y los estilos atributivos (Ezpeleta y Toro, 2014; Pelaz et al., 2008).

# **3. ESTUDIO EMPÍRICO**



### 3. Estudio empírico

#### 3.1 Objetivos e hipótesis

Los objetivos que nos proponemos son:

- a. Determinar la relación entre el estilo atributivo infantil, el temperamento y el estilo educativo docente percibido por los niños y niñas.
- b. Adaptar y validar la escala de identificación de prácticas educativas familiares abreviada (PEF H2) de Alonso y Román (2003), a la situación educativa.
- c. Adaptar y validar el cuestionario CASI Children Atributional Style Interview (Conley et al., 2001) a niños de 5 años.

Las hipótesis de partida son:

- Si analizamos la relación entre los estilos atributivos, el temperamento, y los estilos educativos docentes percibidos por los niños; encontraremos correlaciones significativas entre los mismos.
- Si adaptamos un cuestionario de estilos educativos parentales, a la situación de aula para determinar el estilo educativo docente; encontraremos similar fiabilidad entre ambos instrumentos.
- Si adaptamos un instrumento de estilo atributivo a las características de los/as niños/as de 5/6 años, hallaremos resultados y fiabilidad similar a los del instrumento original.

### 3. 2 Método

#### 3.2.1 Diseño

##### 3.2.1.1 Relaciones entre variables

La presente investigación, de metodología cuantitativa, se enmarca dentro de los diseños de corte selectivo, ya que no hay manipulación intencionada de la variable independiente, sino selección de valores; en este tipo de investigación el tercer requisito para establecer relación causal no se cumple, ya que no es posible descartar explicaciones alternativas a la relación entre variables (García y Rubio de Lemus, 2010). Esta investigación hace referencia a la relación entre variables, sin

intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente (Kerlinger, 1984).

De esta manera se ha llevado a cabo un análisis correlacional de las variables estudiadas. El estilo atributivo operativizado de acuerdo a las dimensiones que Seligman (1999) determinada para estilo explicativo en personalización, duración y alcance, y analizando en cada una el tipo de situación positiva o negativa. El temperamento analizado según la teoría de Buss y Plomin (1975) en las dimensiones de emotividad, actividad, sociabilidad y timidez. Y por último los estilos educativos percibidos de acuerdo a la situación, iniciar algo nuevo, ruptura de rutinas, y contar o mostrar algo; al tipo de conflicto, externo, interno y de transgresión de normas; y al estilo percibido, autoritario, equilibrado y permisivo (Alonso y Román, 2003).

### 3.2.1.2 Adaptación de los cuestionarios

En lo que respecta al proceso de adaptación el cuestionario PEF-H2 abreviado (Alonso y Román, 2003) fue ajustado a la situación escolar, y el CASI Children Attributional Style Interview (Conley et al., 2001) a la población infantil de 5/6 años. Para ello seguiremos el trabajo que Carretero-Dios y Pérez (2005) han realizado sobre el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. Según estos autores existen una serie de fases a seguir: la justificación del estudio, y la delimitación conceptual del constructo a evaluar, ambos desarrollados en nuestros anteriores epígrafes; la construcción y evaluación cualitativa de ítems, el análisis estadístico de los ítems, el estudio de la estructura interna a través de la estimación de fiabilidad, y la obtención de evidencias de validez externa.

Esta tarea, no obstante, como indica Anastasi (1982), presenta una serie de dificultades que le son propias a los instrumentos de medida utilizados con menores de 6 años: la necesidad de examinadores expertos para detectar cualquier índice de fatiga y adaptación a la circunstancia; mayor ambigüedad y confusión debido a la vulnerabilidad del sujeto; y la tipificación de las escalas con muestras normativas más reducidas y menos representativas.

El estudio de la estructura interna, permite analizar la dimensionalidad de un instrumento, para evaluar si la agrupación de los ítems además de ser teórica también es empírica. Para ello se realizará un análisis de los ítems, a partir de la comparación

de medias con ANOVA, que nos permitirá analizar la consistencia interna como parte del proceso de validación de los cuestionarios. Además el cálculo de fiabilidad de los cuestionarios se realizará mediante la estimación de la consistencia interna con el método alfa de Cronbach, que se basa en el promedio de las correlaciones entre los ítems, que permite calcular la fiabilidad si se excluyera un determinado ítem (García-Bellido, Gonzalez y Jornet, 2010).

La obtención de evidencias en torno a la validez externa es una vuelta a la elaboración teórica inicial, equivale a entrar el constructo en un entramado teórico significativo que permita coherencia (Carretero-Dios y Pérez, 2005). Las teorías de referencias y los resultados de ésta y otras investigaciones nos llevarán en el apartado de discusiones y evaluar la validez externa de ambos cuestionarios adaptados.

### 3.2.2 Participantes

La muestra total la han conformado 45 participantes, pertenecientes al grupo de tercero de educación infantil de segundo ciclo, de un colegio público de un barrio de Zaragoza. De los 45 participantes 29 son niñas y 16 varones, todos ellos nacidos en el año 2010. De los 74 alumnos que inicialmente participarían de la investigación, 47 han sido autorizados por sus padres, y 2 han sido retirados de la investigación por presentar necesidades educativas específicas.

La muestra está compuesta en un 64% por niñas y un 36% por niños, de los 45 participantes solo 3 presentan padres separados, más del 50% posee un hermano/a y el 24.4 % tiene 2 o más hermanos. Ninguno presenta enfermedad al momento de realizada la toma de datos y solo 5 de ellos han perdido un familiar en el último tiempo. En el 67% de los casos ha sido la madre quien ha completado el cuestionario de temperamento, y en el 31% de los casos han sido conjuntamente madre y padre.

El proceso de adaptación del cuestionario de estilo atributivo, paso por tres versiones. De los 45 participantes, 39 han completado la versión final del cuestionario, y 6 han sido, en las dimensiones de duración y alcance, tomados sus resultados como valores perdidos. Estos últimos sí han sido considerados en el caso de la dimensión de personalización, ya que la versión 2 y la 3 no presentan diferencias en dicho aspecto.

### 3.2.3 Variables e instrumentos

Las variables objeto de estudio han sido el temperamento, el estilo atributivo y el estilo docente percibido. Cada una de las variables operativizadas en las dimensiones que las componen y medidas por instrumentos que la representan. Se emplearon tres instrumentos de evaluación:

1. El EAS temperament Surrey (Buss y Plomin, 1984) adaptado al español (Bobes, Jover, Llácer, Carot y Sanjuán, 2011), el cual siguiendo las líneas teórica de sus autores, mide el temperamento infantil a partir de un cuestionario a llenar por las madres/padres sobre el comportamiento de sus hijos (anexo 1). Consta de 20 ítems de escala tipo Likert de 5 posibilidades de respuesta que comprende desde un comportamiento 1 *poco característico del niño* a 5 *muy característico del niño*. Este instrumento mide tres componentes básicos del temperamento: emocionalidad, actividad y sociabilidad, este último se subdivide en timidez y sociabilidad. Cada uno de estos componentes se evalúa mediante 5 ítems, con un total de 6 ítems invertidos. La puntuación mínima es de 5 y la máxima de 25 en cada componente. La adaptación al español se hizo siguiendo los pasos de adaptación cultural de instrumentos (Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol y Haranburu, 2007); fue traducido y retrotraducido del inglés al español por especialistas. Las propiedades psicométricas de este instrumento han sido contrastadas previamente, encontrando niveles de fiabilidad interevaluador y consistencia interna satisfactorias con alfa de Cronbach de 0,78; la investigación que lo puso a prueba demostró ser fiable y útil para la medida del temperamento en la infancia (Bobes et al., 2011).

2. En cuanto al estilo atributivo se ha utilizado el cuestionario CASI Children Atributional Style Interview (Conley et al., 2001). Este cuestionario consta de 48 ítems organizados en las dimensiones del estilo atributivo, personalización, duración y alcance, dentro de 16 situaciones, 8 positiva y 8 negativa, que hacen referencia 8 de ellas a acontecimientos interpersonales y las otras 8 a los logros. El cuestionario presenta situaciones interactivas acerca de distintos sucesos que se ilustran para una mayor comprensión. Su duración es de 30 a 45 minutos, y para niños se lleva a cabo en dos sesiones. La investigación que lo puso a prueba arroja altas evidencias de consistencia interna, demostrando ser un instrumento válido para medir el estilo atributivo en población infantil, arrojando un alfa de Cronbach de ,78 en niños de 5-7

años y de ,83 en niños de 7-10 años (Conley et al., 2001). Algunas situaciones del cuestionario original son:

- Estas pintando un dibujo de un caballo para tu maestra pero no te sale.
- Estas trabajando en un proyecto de la escuela y recibes una felicitación.
- Haces un trabajo de matemática en clase y tienes muchos errores.
- Un día después de clase tu maestra te dice que está decepcionada contigo.
  - Vas un día por la tarde a casa de un amigo a jugar y lo pasas realmente bien.
  - Luego de ir con tu madre a comprar un juguete, ambos discuten.
  - Un grupo de niños están jugando a la pelota y te invitan a jugar.
  - Estas jugando con un juguete en casa y tu madre te grita.

Para todas ellas se ha medido la duración y el alcance con las siguientes preguntas ¿podría esta causa ser cierta otra vez? ¿Podría esta causa hacer que otras cosas malas ocurrieran?

Para esta investigación hemos reducido los ítems de 48 a 18, las situaciones negativas y positivas de 16 a 6; y hemos tomado las situaciones referentes solo a los logros. Se ha eliminado la escala tipo Likert original por respuestas dicotómicas, y se introdujo la variable del elemento vivencial para cada situación, preguntando a los niños si dicha situación había sido experimentada previamente por ellos. Las respuestas internas, permanentes y globales se puntuaron con uno y las respuestas externas, temporales o específicas con un cero, se obtuvieron puntuaciones del estilo atributivo en situaciones positivas y negativas, de modo que restando estas últimas a las positivas se calculara el estilo general, de esta manera se evidencia un estilo atributivo más optimista cuanto mayor sea la diferencia (Sánchez y Méndez, 2009).

Teniendo esto en cuenta, y dado que nuestro mayor reto se encuentra en la adaptación al tipo de población, hemos contado con una experta como examinadora, y hemos considerado, en el caso del cuestionario de estilo atributivo, tomar únicamente aquellas situaciones que hicieran referencia a los logros, dada la claridad y comprensión de sus enunciados; la reducción de los ítems dada la fatiga percibida en los niños; y la propuesta de causas, tanto externas como internas, a fin de facilitar la comprensión de la pregunta con ejemplos (¿Por qué crees que ha ocurrido? porque no has prestado atención, porque el lápiz no tenía punta, porque no sabías cómo hacerlo, porque un amigo te distrajo). A partir de la dificultad presentada por algunos

de los participantes, en el primer acercamiento al campo, para ponerse en situación, se agregó en cada una de ellas una variable adicional para discriminar si la situación había sido o no vivenciada por ellos (¿te ha pasado alguna vez?). Se pretendía con esto que los niños y niñas apelaran cognitivamente a dicha experiencia a la hora de responder. Recordemos que a los 5 años existe una incapacidad de abstracción y consecuente necesidad de concreción y precisión para la elaboración y comprensión del mundo que los rodea, y de ahí la dificultad de elaborar respuestas ajustadas sobre la base de la imaginación (Piaget, 1971).

A esta construcción y evaluación cualitativa de los ítems, se suma, en este caso para los dos cuestionarios adaptados, el uso de una escala dicotómica que evaluará la preferencia, como tendencia más o menos estable, sin que ésta supusiera la exclusión de las demás opciones. La decisión en torno a la eliminación de la escala tipo Likert se ajusta a las características evolutivas de la población en cuestión.

La redacción de los ítems ha pasado en el caso del CASI por tres versiones, teniendo en cuenta la devolución que del campo se iba recibiendo y los elementos emergentes del mismo. La batería de ítems y situaciones finalmente utilizada ha sido la siguiente:

- Situación 1: ¿Te gusta dibujar? ¿Te ha pasado alguna vez que hayas querido hacer un dibujo y no te haya salido?
- Situación 2: ¿Te ha pasado alguna vez el hacer una ficha en clase y que te haya quedado muy muy bien?
- -Situación 3: ¿Te gusta el rincón de arte, jugar con plastilina? ¿Te ha pasado alguna vez de hacer una figura y que te feliciten?
- Situación 4: Imagina que haces ejercicios de números y tienes errores. ¿Te ha pasado alguna vez?
- Situación 5: Tienes Tablet, wii, psp, juegas con el móvil de mamá o papá? ¿Te ha pasado alguna vez que hayas comprado/bajado un juego y que tú rápidamente consiguieras pasar pantallas?
- Situación 6: Imagina que estás jugando en el patio con tus amigos al escondite, pero no te ocultas bien y te descubren. ¿Te ha pasado alguna vez?

Para todas ellas se ha medido la personalización, duración y el alcance con las siguientes preguntas:

- ¿Y porque crees que ha ocurrido eso?

-¿Crees que puede volver a pasar que por... (el motivo dado) ocurra... (la situación presentada) o crees que ha sido solo por esa vez?

-¿Puede ser que por ... (el motivo dado) más cosas puedan salir mal/bien, o solo cuando ... (situación presentada)?

El cuestionario completo se encuentra en el anexo 2.

3. Para medir los estilos educativos se utilizó el cuestionario Alonso y Román (2003) PEF-H2 abreviado para hijos, con adaptación a las situaciones escolares. Esta escala abreviada consta de 27 ítems, tres situaciones: con tres tipos de conflictos: externo, interno y transgresión de normas; y 3 estilos educativos por cada situación: autoritario equilibrado y permisivo. Los autores diseñaron este instrumento junto con otros que lo acompañan, a fin de valorar las prácticas educativas familiares o estilos educativos, y poder así diseñar programas de intervención que mejoren el desarrollo de los niños y niñas desde las primeras edades, y potencien y mejoren la comunicación y el clima familiar. Elaboran inicialmente el cuestionario para adultos adaptándolo luego a niños, para poder conocer la percepción no solo adulta sino también la percepción infantil de los entornos familiares. Elaboraron un modelo ampliado para adultos y otro para niños, así como también el modelo abreviado para cada uno de ellos. En todos los casos cuenta con escalas tipo liket para medir la frecuencia de ocurrencia de la conducta, que va de nunca a siempre. La justificación estadística de este instrumento ha arrojado una fiabilidad calculando el coeficiente de Cronbach según estilos de .58 para estilo autoritario, .15 para el estilo equilibrado, y .56 para el permisivo. La validez de constructo y relevancia en el ámbito familiar se ha realizado por jueces arrojando un Alpha de .83; la representatividad de cada uno de los ejemplos con respecto a las diferentes prácticas y estilos educativos familiares ha sido con una calificación de 0 a 10, de Alpha .82 (Alonso y Román, 2003).

Para esta investigación hemos tomado el modelo abreviado para niños, adaptando la situación al contexto escolar, hemos considerado este cuestionario y no otro, dada la teoría de base que lo justifica y fundamenta, la consideración de estilos globales no puros, la importancia que da a la percepción de niños y niñas, la consideración de distintas situaciones, conflictos y estilos, y los procedimientos de elaboración. Todo ello nos han permitido valorarlo como un instrumento con importantes aportes para los objetivos que nos proponemos en esta investigación. La

adaptación a la situación escolar fue realizada y valorada por expertos, y ha contado con un período de puesta a prueba que no arrojó la necesidad de modificaciones, aunque sí de consideraciones cualitativas. Algunos de los participantes expresaban no haber vivido la situación planteada y eso se ha ido recogiendo de forma manuscrita en las hojas del cuestionario. En todos los casos se ha modificado la escala tipo Likert por respuestas dicotómicas.

Algunas de las situaciones adaptadas han sido las siguientes:

- Situación: cuando inician algo nuevo. Conflicto: interno.

- Cuestionario original:

Imagina que eres un niño muy vergonzoso/a y que tienes que ir a dormir a casa de unos niños que no conoces. Te asusté tanto que lloras. Protestas y hasta tienes pesadillas.

¿Qué cree que haría? 1. Le daría pena y no te llevaría. 2. Te llevaría primero a conocerlos. 3. Te haría ir de todas formas.

- Cuestionario adaptado

Imagínate que eres muy vergonzoso/a y que tienes que actuar en una obra del colegio. Es hora de entrar a la escuela pero no quieres hacerlo por los nervios.

¿Qué crees que haría tu profe? 1. Se acercaría a donde estás para acompañarte en la entrada a clase. 2. Esperaría que entres a clase como todos los días. 3. Le daría pena y dejaría que ese día no entres a clase.

- Situación: Ruptura de rutinas. Conflicto: transgresión de normas.

-Cuestionario original:

Imagínate que estás fuera de casa con tu familia y otros niños de tu edad. Os lo estás pasando muy bien, pero os estáis portando mucho peor que en casa y os tienen que llamar la atención.

¿Qué crees que haría? 1. Te dirían lo que puedes hacer y lo que no. 2. Si no obedeces te castigaría. 3. Al estar fuera de casa no te diría nada.

-Cuestionario adaptado:

Imagina que estas en el patio jugando con otros niños y niñas. Os lo estáis pasando muy bien pero os estáis portando mucho peor de lo que lo hacéis habitualmente y os llaman la atención

¿Qué crees que haría tu profesora si estuviera ahí? 1. Te diría que te portes bien. 2. Sino obedeces te castigaría. 3. Al estar en el patio con otras profes no te diría nada.

- Situación: cuando cuentan o muestran algo. Conflicto: externo.

- Cuestionario original:

Imagina que tienes ganas de contar algo muy importante que te ha pasado en el colegio y al llegar a casa no puede hacerte caso.

¿Qué crees que haría? 1. Dejaría lo que está estuviera haciendo para escucharte. 2. Te diría que si esperas podría atenderte mejor. 3. Se enfadaría contigo por no saber esperar.

- Cuestionario adaptado:

Imagina que tienes ganas de contarle a la profe algo muy importante que te ha pasado en casa y al llegar al cole no puede hacerte caso.

¿Qué crees que haría? 1. Dejaría lo que está estuviera haciendo para escucharte. 2. Te diría que si esperas podría atenderte mejor. 3. Se enfadaría contigo por no saber esperar.

El cuestionario completo se encuentra en el anexo 3.

### 3.2.4 Procedimiento

Para la recogida de datos se solicitó, inicialmente, permiso a la institución para la realización de la investigación, mediante carta al director y posterior presentación a las tutoras (anexo 4). Obtenidos estos consentimientos, y contando con la colaboración del equipo docente, se entregó a los padres una carta con la explicación de las tareas a realizar y el objetivo de la investigación, permitiéndoles en la misma dar su consentimiento o su negación ante la propuesta de participación de su hijo/a. Adjunto a la carta se facilitó el cuestionario de temperamento infantil (EAS Temperament Survey de Buss y Plomin, 1984) para que lo completaran los padres (anexo 1).

Durante los días subsiguientes se les fueron pasando a los alumnos los cuestionarios, primero el CASI Children Atributional Style Interview (Conley et al., 2001) y luego el cuestionario de estilos educativos abreviado de Alonso y Román (2003), adaptado ad-hoc a la situación escolar. En la mayoría de los casos el cuestionario fue aplicado en la propia sala de los participantes, en otros se ha utilizado el sector de espera cercano a las mismas, acondicionado con sillones. Dicho proceso se ha llevado a cabo en los momentos de ocio del comedor, entre las 13:30 y las 14:30 hs, y durante dos tardes a la semana durante, aproximadamente un mes. La elaboración de las adaptaciones, la ejecución de los cuestionarios y la codificación han sido realizadas por la misma persona, quien ha asistido días antes para entrar en contacto con los alumnos/as y ganar su confianza.

### 3.2.5 Procedimiento Estadístico

El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 21.0, tanto para el análisis descriptivo sobre los datos de la muestra, como en el análisis estadístico inferencial de medidas de asociación, y cálculos de fiabilidad.

## 3.3 Resultados

### 3.3.1 Análisis instrumental

El análisis de los ítems realizado al respecto del cuestionario de estilo atributivo CASI Children Atributional Style Interview (Conley et al., 2001) adaptado ad-hoc a niños de 5/6 años ha arrojado un índice de fiabilidad de alpha .562.

La Correlación elemento-total corregida, es el coeficiente de homogeneidad, que en nuestro caso por arrojar valores negativos o de cero, dejaría fuera 5 de los ítems que componen nuestro cuestionario.

Las medias de la situación 2, 3 y 5, todas situaciones positivas, superan el valor medio de la puntuación, mientras las situaciones 1, 4 y 6, situaciones negativas no lo hacen, recordemos que en todos los casos se trata de variables dicotómica. Solo la dimensión de duración en la situación 6 supera ligeramente la puntuación media del valor de la variable.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y alfa de Cronbach por ítem (CASI).

		Media	Desviación típica	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Situación Negativa	S1_Personali	,28	,456	,088	,566
	S1_Duración	,21	,409	,141	,556
	S1_Alcance	,44	,502	,122	,562
Situación Positiva	S2_Personali	,85	,366	,006	,574
	S2_Duración	,85	,366	,326	,528
	S2_Alcance	,82	,389	,357	,522
Situación Positiva	S3_Personali	,72	,456	,145	,556
	S3_Duración	,85	,366	,177	,550
	S3_Alcance	,85	,366	,091	,562
Situación Negativa	S4_Personali	,26	,442	-,185	,610
	S4_Duración	,31	,468	,229	,541
	S4_Alcance	,41	,498	,268	,533
Situación Positiva	S5_Personali	,79	,409	,068	,567
	S5_Duración	,90	,307	,412	,521
	S5_Alcance	,82	,389	,357	,522
Situación Negativa	S6_Personali	,23	,427	,137	,557
	S6_Duración	,56	,502	,371	,511
	S6_Alcance	,26	,442	,467	,497

El estudio de la estructura interna, permite analizar la dimensionalidad de un instrumento, para evaluar si la agrupación de los ítems además de ser teórica también es empírica. Para ello realizamos un análisis de fiabilidad mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach de cada subescala de la variable estilo atributivo. La tabla 2 arroja los resultados de dicho análisis, mostrando para la dimensión de personalización un alfa de Cronbach especialmente bajo tanto en las situaciones negativas como en las positivas, con su consecuente repercusión en la dimensión de personalización general. La correlación al interior del instrumento se encuentra en el anexo 6.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y alfa de Cronbach por dimensión (CASI).

	N	Nº de Items	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Alfa de Cronbach
S_POSI_Pers	45	3	1	3	2,36	,645	-,328
S_NEGA_Pers	45	3	0	2	,76	,802	,155
S_POSI_Dura	39	3	1	3	2,59	,677	,318

S_NEGA_Dura	39	3	0	3	1,08	,900	,318
S_POSI_Alcan	39	3	0	3	2,49	,914	,717
S_NEGA_Alcan	39	3	0	3	1,10	,968	,385
S_POSITIVA general	39	9	2	9	7,44	1,603	,553
S_NEGATIVA general	39	9	0	7	2,95	1,806	,462
Personalización	45	6	-1	3	1,60	,986	,066
Duración	39	6	0	3	1,51	,997	,423
Alcance	39	6	-2	3	1,38	1,330	,434
Estilo_Atributivo	39	18	-1	8	4,49	2,187	,562
N válido (según lista)	39						

Continuando con el análisis de fiabilidad y teniendo en cuenta en este caso las puntuaciones de las distintas situaciones presentadas, la tabla 3 muestra el alfa de Cronbach por situación, arrojando los menores índices para las situaciones negativas, y los mayores para las situaciones positivas.

Tabla 3. Alfa de Cronbach por situación (CASI).

	N	Nº de Items	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	Alfa de Cronbach
Situación 1 (negativa)	39	3	0,92	0,87	0	3	,257
Situación 2 (positiva)	39	3	2,51	,790	0	3	,496
Situación 3 (positiva)	39	3	2,41	,818	0	3	,435
Situación 4 (negativa)	39	3	,97	,743	0	3	-,301
Situación 5 (positiva)	39	3	2,51	,854	0	3	,652
Situación 6 (negativa)	39	3	1,05	,916	0	3	,374

Un dato de especial interés para el análisis de la validación del cuestionario adaptado de estilo atributivo CASI, es el que aparece en la tabla 4 al respecto de las desviaciones típicas y el porcentaje de participantes que ha manifestado haber vivido las situaciones planteadas. La situación 2 (situación positiva) al haber sido experimentada por la totalidad de los participantes presenta varianza cero. Por su parte las situaciones de fracaso, situaciones negativas (1, 4 y 6) han generado mayor desviación que las que describían situaciones de éxito.

Tabla 4. Porcentajes y desviación típica (CASI).

	N	Porcentaje	Desv. típ.
SI_Experim negativa	45	64%	,484
S2_Experim positiva	45	100%	,000
S3_Experim positiva	45	98%	,149
S4_Experim negativa	45	56%	,503
S5_Experim positiva	45	93%	,252
S6_Experim negativa	45	76%	,435
N válido (según lista)	45		

Alguna de las cuestiones planteadas en el proceso de adaptación del cuestionario ha sido en qué medida el haber experimentado la situación determina el estilo atributivo, cómo influyen las experiencias pasadas en las atribuciones realizadas. Para ello hemos calculado el Eta cuadrado que nos indica en qué medida la varianza de la variable dependiente, en este caso la puntuación total de la situación, es explicada por la variable independiente, el haber experimentado o no la situación. En todos los casos se presenta un valor alto (tabla 6).

Realizado un ANOVA para poner a prueba la igualdad de medias entre los participantes que sí han manifestado la vivencia de la situación plateada y los que no, y las puntuaciones totales en cada situación, se evidencia una significación que permite rechazar la igualdad entre ambos grupos. La tabla 4 arroja los resultados que indican una clara diferencia en relación a las situaciones negativas y las positivas en función del autoinforme de experimentación.

Tabla 6. Eta<sup>2</sup> y ANOVA: puntuación total en la situación y experimentación (CASI).

		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	F	Sig.	Eta <sup>2</sup>
Situación 1 (Negativa)	No	14	,43	,000	0	1	8,434	,006	,186
	Sí	25	1,20	,508	0	3			
	Total	39	,92	,484	0	3			
Situación 4 (Negativa)	No	20	,75	,639	0	2	4,044	,052	,099
	Sí	19	1,21	,787	0	2			
	Total	39	,97	,743	0	2			
Situación 6 (Negativa)	No	11	0,45	,522	1	1	7,634	,009	,171
	Sí	28	1,29	,937	0	3			
	Total	39	1,05	,916	0	3			

En cuanto al análisis de fiabilidad del cuestionario de Alonso y Román (2003) PEF-H2 abreviado para hijos, con adaptación a las situaciones escolares, el alpha de Cronbach ha arrojado una fiabilidad de .138, coeficiente por demás problemático. Sin embargo en un análisis más exhaustivo y en comparación con los índices de fiabilidad arrojados por el cuestionario original, y analizando sus dimensiones, encontramos como indica la tabla 7 que la diferencia más evidente la arrojan los ítems referidos al estilo permisivo en el cuestionario ad-hoc.

Tabla 7. Alfa de Cronbach (PEF).

Estilos	Alpha PEF-H2	Alph PEF-H2 Sit. Escolar
Autoritario	.58	.50
Equilibrado	.15	.20
Permisivo	.56	.01

La tabla 8 muestra los estadísticos descriptivos para las dimensiones estudiadas del estilo educativo docente percibido, mostrando una media y una desviación típica más elevada para las situaciones en que se inicia algo nuevo, y los conflictos internos y de transgresión de normas. Las correlaciones al interior del instrumento se encuentran en el anexo 5, donde diversas significaciones sin patrón se manifiestan.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos (PEF).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
S_Inician_Algo_Nuevo	45	3	9	5,16	1,313
S_Ruptura_Rutinas	45	3	7	4,47	,919
S_Cuentan_Muestran	45	4	8	5,44	,943
Conflictos_Externo	45	3	7	4,42	,988
Conflictos_Interno	45	3	8	5,18	1,230
Transgresión_Normas	45	3	7	5,47	1,198
PEF_E_AUTORITARIO	45	0	8	4,11	1,774
PEF_E_EQUILIBRADO	45	4	9	7,27	1,031
PEF_E_PERMISIVO	45	2	7	3,69	1,184
N válido (según lista)	45				

Hemos de destacar al respecto de este cuestionario que algunas situaciones y conflictos han generado en el 22% de los participantes dificultades para su valoración. Este grupo de niños y niñas manifestaban no haber vivido algunas de las situaciones de conflicto interno y transgresión de normas, lo que generó en muchos casos una respuesta impersonal. La tabla 9 mediante un ANOVA, muestra las diferencias que aunque no son significativas, se pueden observar entre quienes manifestaron algún tipo de conflicto a la hora de responder a las situaciones y quienes no. Aquellos que sí expresaron dificultades han manifestado en alguna ocasión haber percibido un estilo educativo autoritario, a diferencia de los que no. Las diferencias de medias, indican para estos niños/as, un mayor estilo autoritario, y un menor estilo equilibrado, en comparación con los que no presentaron dificultad (tabla 9). Por su parte el cálculo de Eta<sup>2</sup> ha arrojado una diferencia media-bajas en el estilo equilibrado.

Tabla 9. ANOVA y Eta<sup>2</sup>: estilos percibidos en función de la experimentación.

		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	F	Sig.	Eta <sup>2</sup>
PEF_E_AUTORITARIO	No	35	4,06	1,862	0	8	,143	,707	,003
	Sí	10	4,30	1,494	2	7			
	Total	45	4,11	1,774	0	8			
PEF_E_EQUILIBRADO	No	35	7,37	1,060	4	9	1,649	,206	,037
	Sí	10	6,90	,876	6	8			
	Total	45	7,27	1,031	4	9			
PEF_E_PERMISIVO	No	35	3,74	1,120	2	7	,322	,573	,007
	Sí	10	3,50	1,434	2	7			
	Total	45	3,69	1,184	2	7			

Esto nos hace pensar en las características de aquellos participantes que han presentado el conflicto en cuestión. La tabla 10 muestra un ANOVA y el cálculo de Eta<sup>2</sup> de quienes sí lo expresaron y quienes no, en relación a sus características temperamentales, arrojando un resultado significativo en favor de un temperamento tendiente a la socialización para quienes presentaron problemas a la hora de responder, junto con una diferencia de varianza explicada por el temperamento alta.

Tabla 10. ANOVA y Eta<sup>2</sup> presencia de conflicto y temperamento.

		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	F	Sig.	Eta <sup>2</sup>
EAS_Socialización	No	35	17,43	3,013	12	25	5,589	,023	,115
	Sí	10	19,90	2,514	15	24			
	Total	45	17,98	3,064	12	25			
EAS_Actividad	No	35	17,77	3,695	8	25	2,213	,144	,049
	Sí	10	19,80	4,185	13	25			
	Total	45	18,22	3,855	8	25			
EAS_Emocionabilidad	No	35	15,51	3,853	9	24	,235	,630	,005
	Sí	10	14,90	1,912	12	18			
	Total	45	15,38	3,505	9	24			
EAS_timidez	No	35	13,14	4,059	5	21	1,079	,305	,024
	Sí	10	11,50	5,543	6	21			
	Total	45	12,78	4,415	5	21			

### 3.3.2 Análisis descriptivo

Poniendo a prueba la igualdad de medias a través del análisis ANOVA, la tabla XV muestra los valores descriptivos de chicos y chicas encontrados en este estudio. La variable temperamento arroja diferencias significativas en los ítems de actividad y emocionabilidad. Teniendo en cuenta los valores mínimos y máximos y las medias arrojadas, se pueden observar cómo las dimensiones tanto de actividad como de emocionabilidad puntúan con medias más elevadas en los niños, con mínimos altos en actividad, y tanto mínimos como máximos elevados en emocionabilidad. Por otro lado la timidez es el rasgo con menor diferencia de media entre los participantes.

La variable estilos educativos por su parte, no presenta diferencias significativas en tanto estilos percibidos, pero sí arroja resultados en función del tipo de conflicto. Las diferencias se sitúan a favor de los chicos en relación a los conflictos externos, presentando medias por debajo para las chicas y por encima para los chicos.

La tabla 11 muestra los resultados más significativos en torno a las diferencias entre chicos y chicas.

Tabla 11. Estadístico descriptivo

		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	F	Sig.
EAS_Actividad	Mujer	29	17,31	3,809	8	23	4,977	,031
	Hombre	16	19,88	3,462	14	25		
	Total	45	18,22	3,855	8	25		
EAS_Emocionabilidad	Mujer	29	14,79	3,519	9	21	2,338	,031
	Hombre	16	16,44	3,326	11	24		
	Total	45	15,38	3,505	9	24		
PEF Conf_Ext	Mujer	29	4,21	,940	3	7	4,149	,048
	Hombre	16	4,81	,981	3	6		
	Total	45	4,42	,988	3	7		

### 3.3.3 Análisis correlacional

En la tabla 12 se recogen las correlaciones de las 3 variables y sus dimensiones. Al respecto del estilo atributivo es la dimensión de emocionabilidad del temperamento la que de forma negativa correlaciona con éste, no presentándose correlación alguna con los estilos educativos percibidos. Al interior del constructo (Tabla 12) existen algunas correlaciones que llaman la atención y que son de interés mencionar; tanto la situación número 1 como la 4, ambas negativas, carecen de asociación significativa con la dimensión de personalización de las situaciones negativas que las contiene, repercutiendo esto, en la falta de significatividad para con la dimensión de personalización general. La situación 1, además, sí presenta correlación significativa con la personalización de las situaciones positivas, aspecto que llama la atención. La situación 2 (positiva), por su parte, no presenta correlación con la dimensión de personalización de las situaciones positivas, ni con la personalización a nivel general; además, carece de asociación significativa con el alcance y con el constructo del que forma parte, el estilo atributivo. La situación 3 a pesar de correlacionar significativamente con las subdimensiones de las situaciones positivas, que le corresponden, no lo hace con las dimensiones generales de personalización y duración. La situación 5, a pesar de ser positiva se asocia en su dimensión de duración con las situaciones negativas, generando impacto en la misma dimensión a nivel general. La situación 6 a pesar de asociarse a las dimensiones y subdimensiones negativas, como le corresponde, no genera correlación significativa con personalización y duración a nivel general. Este análisis de las situaciones encuentra su consecuente repercusión tanto en la

correlación altamente significativa entre alcance y duración, como en la falta de asociación entre el constructo evaluado y algunas de sus subdimensiones.

En cuanto al temperamento la dimensión de socialización presenta una correlación positiva con el estilo autoritario. Las dimensiones de temperamento entre sí denotan que a mayor actividad mayor sociabilización y emocionabilidad, pero también menor timidez. Un dato que aunque no está presenta en la tabla nos interesa destacar, es la correlación entre los conflictos externos, dimensión de contenido en las situaciones del cuestionario de estilo educativo docente, que se asocia positivamente con la dimensión actividad del temperamento ( $r=.345$   $p=.020$ ).

Los estilos educativos, por su parte, nos permiten ver además de la ya mencionada relación entre el estilo autoritario y la dimensión de socialización del temperamento, algunas asociaciones de interés (Tabla 12). El estilo autoritario docente es percibido de alguna manera en todas las situaciones y conflictos, a excepción de las que implican un conflicto interno. El estilo educativo equilibrado, no parece percibirse frente a las situaciones que implican ruptura de rutinas, ni generar conflictos externo alguno. Por su parte, el estilo permisivo, solo se asocia a las situaciones en las que se muestra o enseña algo y frente a los contenidos de conflictos interno. Otro dato al respecto de las correlaciones suscitadas por este cuestionario adaptado, es la falta de correlación entre algunas situaciones y los conflictos que contienen. La situación ruptura de rutinas no se asocia con conflictos externos, así como tampoco lo hace la situación mostrar o contar algo, con los conflictos internos.

Tabla 12. Correlaciones entre variables

	EAS_Socialización	EAS_Actividad	EAS_Emocionabilidad	EAS_Timidez	PEF_E_Autoritario	PEF_E_Equilibrado	PEF_E_Permisivo
EAS_Actividad		,553**					
EAS_Emocionabilidad			,458**	,308*			
EAS_Timidez				-,539**	-,090		
PEF_E_Autoritario					,055	-,090	
PEF_E_Equilibrado						,128	-,153
PEF_E_Permisivo							,181
Estilo_Atributivo							-,028 ,032

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).



## **4. Discusión**



## 4. Discusión

El presente trabajo, enmarcado en un proceso de aprendizaje en torno a la investigación educativa, pretende poner en juego los nuevos conocimientos y las competencias adquiridas. Para el mismo, recordemos, nos hemos propuesto desde una metodología cuantitativa de corte selectivo, estudiar la relación entre las variables, que de una forma estable se hacen presentes en la infancia, para abordar una temática hasta entonces poco trabajada como es el optimismo desde la perspectiva del estilo atributivo en niños de educación infantil. La relevancia de esta temática gira en torno a su vinculación tanto con estrategias de afrontamiento y sintomatologías depresivas futuras, como con su asociación a diferentes aspectos relacionados con el bienestar y la felicidad (Seligman, 1999). El desarrollo del estilo atributivo y su vinculación con aspectos contextuales y personales, ha sido demostrado en población adolescente (Oliva et al., 2010; Orejudo y Teruel, 2009), pero no hay estudios que den cuenta de ello en edades tempranas.

La personalidad es a la adolescencia lo que el temperamento a la niñez, y habida cuenta de las posibilidades del estilo atributivo como una aproximación al estudio de dicho constructo, se hace necesario el abordaje del mismo. Por otro lado, el temperamento se posiciona como una de las características más estables (Lemery et al., 1999), dentro de una etapa en desarrollo con profundos cambios como es la infancia. Las características evolutivas han tenido un peso de suma relevancia en esta investigación, tal y como plantea Anastasi (1982) los instrumentos de medida presentan dificultades, y es por eso que la adaptación de los cuestionarios ha formado parte de nuestros objetivos.

Los contextos en los que el niño/a se desarrolla están marcados por el ambiente, tanto familiar como escolar, es en torno a los estilos educativos parentales sobre los que más se ha investigado, concluyendo su determinación, tanto en relación con el estilo atributivo (Burnaru et al., 2010), como con a las variables de personalidad (Jiménez y Muñoz, 2005). Sin embargo, no ocurre lo mismo en cuanto a estilos docentes de refiere, es por eso que aunque de manera limitada y con una pequeña muestra, hemos querido acercarnos al abordaje del mismo, a fin de intentar arrojar algo de luz para posibles perspectivas futuras que lo contengan.

Dentro de los objetivos planteados en esta investigación se encuentra la adaptación y validación del cuestionario de estilo atributivo. Uno de los primeros datos relevantes es la necesidad de tener que adaptar tanto las situaciones hipotéticas como el sistema de categorización de las respuestas. Este instrumento ha pasado por tres fases que han tenido en

cuenta, tanto los aportes de Anastasi (1982), como los elementos emergentes en el campo, dentro del cual se incluye la variable experiencial de las situaciones planteadas.

Realizadas las modificaciones, los resultados arrojados permiten vislumbrar diferencias en torno al tipo de situación, positiva o negativa, y también en relación a las vivencias de las mismas. Hemos de destacar además, que nuestra hipótesis de partida no se cumple al encontrar una fiabilidad por debajo de la presentada en el cuestionario original (.56 frente a .78). Sin embargo, teniendo en cuenta el número reducido de situaciones utilizadas, aspecto en el que sería pertinente seguir trabajando incorporándolas como perspectiva de futuro, algunas situaciones han alcanzado buenos índices de fiabilidad. Tanto en el instrumento original como en el adaptado en esta investigación, las situaciones negativas funcionan de peor manera, arrojando índices menores a las positivas (Conley et al., 2001), aspecto que denota un funcionamiento distinto en función del tipo de situación, y que apoya las investigaciones de Lockhart et al., (2002) y Rueger y Malecki (2007).

Dados los resultados arrojados, el tipo de situación se presenta como un determinante del constructo analizado, pero en nuestro caso, no solo en función de su valencia, sino también del contenido de la situación al no presentarse patrones comunes al interior de las mismas (anexo 6). No todas las situaciones negativas funcionan de la misma manera, teniendo en cuenta las dimensiones que sus ítems representan. Así, las respuestas infantiles se presentan como dependientes de la situación específica.

Otro aspecto a tener en cuenta es la disminución de la fiabilidad en niños pequeños que sus autores ya anuncianan en la validación del mismo. Esto hace pensar en la necesidad de reflexionar más sobre si el instrumento no es realmente lo bastante funcional, o si los procesos de atribución en estas edades no son lo suficientemente estables en comparación a edades posteriores (Falcón et al., Conley et al., 2001). Estudios longitudinales, como perspectivas futuras, permitirían dilucidar este cuestionamiento.

Uno de los datos de mayor interés encontrados, por su novedad y relevancia, es el que gira en torno a la variable vivencial incorporada a cada situación presentada. Todas aquellas que representan fracasos han sido percibidas en menor medida que las que representan éxitos. De manera significativa, se encuentran diferencias en la puntuación total de dichas situaciones entre quienes manifestaron haberlas vivido y quienes no. Este aspecto requiere tener en cuenta, por un lado la necesidad de percepción directa y vivencial sobre los acontecimientos y la cosas para su incorporación al campo de conocimiento de la población objeto de estudio (Palacios, Marchesi y Coll, 2004); y por otro, las investigaciones que indican que las experiencias negativas se

recuerdan en menor medida que las positivas (Rubin y Berntsen, 2003). Hemos de recordar también las teorías que hablan de la represión como capacidad de la psiquis para borrar del consciente aquellas vivencias no deseadas (Freud, 1915).

Resultados similares encontramos en los estudios que desde el modelo de optimismo disposicional se presentan, recordemos que en este modelo define el optimismo en función de las expectativas de éxito futuras (Scheier y Carver, 1987). Las diferencias en torno al tipo de respuestas dadas por los niños/as es explicado desde esta perspectiva en base a un sesgo de optimismo protector, el cual lleva a los niños/as pensar en cambios deseables y positivos como función adaptativa y protectora de la realidad (Lockhart, Chang, y Story, 2002; Falcón et al, 2016). Habida cuenta de los resultados obtenidos, nos aventuramos a plantear que desde el modelo de estilo atributivo, también se hace presente ese sesgo protector, llevando a niños/as pequeños a recordar solo aquellos eventos positivos, y a considerar los negativos con causas externas, transitorias y específicas. Esto nos lleva a pensar en las consecuencias que dicho sesgo genera y que posiblemente se vean reflejadas en la fiabilidad del instrumento. Dada la falta de investigaciones a este respecto, perspectivas futuras irían en la línea de replicaciones de este estudio.

En cuanto al cuestionario de estilos educativos, hemos cumplido con el objetivo de adaptarlo pero hemos de rechazar, al menos parcialmente, la hipótesis de partida a partir de la cual esperábamos obtener resultados similares al cuestionario original. El matiz de la parcialidad responde a que, a pesar de obtener a nivel general una fiabilidad muy distinta al instrumento original, dos de las tres subescalas sí presentan fiabilidad compatible (.58 Vs. ,50; ,15 Vs ,20).

Por otro lado y retomando los apuntes al respecto de las características evolutivas y la manifestación de no vivencia de ciertas situaciones, los conflictos cuyo contenido versan la trasgresión de normas y aspectos internos de los participantes, generaron conflicto en el 22 porciento de ellos a la hora de ser resueltos. Estos niños respondían de forma impersonal o manifestaban abiertamente desconocer la reacción de la maestra al no haberse comportado como la situación describe. Vale destacar que no todas las situaciones generaron este conflicto, y que, por tanto, al igual que ocurre con el cuestionario de estilos atributivos, las respuestas de los niños/as parecen depender del contenido específico de cada situación.

Por otro lado, ese 22 por ciento del alumnado se ha diferenciado de forma significativa con el porcentaje restante en tener una característica temperamental predominantemente sociable, aspecto que es apoyado por la conducta de los mismos, en tanto que estos se han manifestado voluntariamente, no siendo la pregunta vivencial, inicialmente, ni variable ni ítem en este

uestionario. No podemos dejar de señalar a este respecto y en torno a las características evolutivas, la posibilidad de la presencia, nuevamente, de una función protectora y adaptativa, que en este caso, se traduce en la falta de evocación de todo aquel contenido que genera conflicto interno o transgresión de normas. También recordar las posibilidades de sesgos e implicaciones que en torno a la validación del cuestionario esto puede generar. Es de mencionar, por otro lado, las prospectivas de profundizar sobre ello, dada la incorporación emergente de esta variable en la investigación.

Nos hemos propuesto en este trabajo, además, descubrir la relación entre las variables estilo atributivo, temperamento y estilos educativos docentes. El análisis correlacional evidencia una asociación entre el temperamento ligado a la socialización y el estilo educativo autoritario. De esta manera quienes suelen estar en compañía perciben estilos autoritarios frente a las intervenciones docentes. Esta idea se vincula con los análisis de Bornstein y Bornstein, (2010) quienes encontraron que niños/as educados desde estilos autoritarios son más competentes para ponerse en el lugar del otro y comprender su perspectiva, por lo que se relacionan mejor con sus iguales. Dicha investigación, abordada desde el ámbito educativo familiar nos permite dar transversalidad, en lo que a estos resultados respecta, entre los estilos educativos parentales y docentes. Vale destacar, sin embargo que este aporte se presenta como una novedad dentro de la literatura científica existente y que, por tanto, se hacen necesarios estudios de réplica futuros.

El estilo autoritario además, es percibido frente a conflictos externos y transgresión de normas, pero no frente a los conflictos internos. Esto sugiere que ante conflictos vinculados con aspectos sociales los niños/as perciben adultos autoritarios, no siendo así frente a los que vienen de sí mismos. Estos datos son apoyados por investigaciones que demuestran que problemas externalizantes suelen generar prácticas coercitivas (Jiménez y Muñoz, 2005). De esta manera la percepción de estilos se presenta como dependiente del tipo de conflicto de la situación, aspecto que es explicado por Jiménez y Muñoz (2005), desde el tipo de manifestaciones asociada al estilo y la interpretación que de la misma se realiza.

Por su parte, el estilo equilibrado, predominante en la percepción de los participantes, se asocia con la situación de contar o mostrar algo, no siendo así con aquellas que indican el inicio de algo nuevo o la ruptura de rutinas. Por otro lado la percepción de este estilo parece vincularse a los conflictos internos y de transgresión de normas, en contraposición a lo que ocurre con las situaciones en las que cuentan o muestran cosas que se vinculan con estilos autoritarios. Estos datos apoyan la idea del estilo equilibrado y el autoritario como contrapuestos defendida por Alonso y Román (2003) en sus estudios.

Por otro lado el estilo equilibrado, no parece asociarse a ningún tipo de temperamento ni a ningún estilo atributivo o tipo de situación, de esta manera y según las entrevistas que se han categorizado cuantitativamente a los niños/as, la flexibilidad, empatía y consistencia en el mantenimiento de las normas por parte de sus docentes, se dirige a todos los participantes por igual, y es independiente de cualquier tipo de situación, sin influir además en la forma en la que cada uno explica los acontecimientos vivenciados.

Los resultados sugieren, además, una relación entre la socialización y la actividad, asociación que es apoyada por la estudios de Bobes et al., (2011) así como también los de Boer y Westenberg (1994). Los participantes caracterizados por una alta actividad se asocian, además, a conflictos externos. De esta manera las situaciones e interacciones problemáticas devenidas del exterior parecen provocar la reacción o ser generadas por aquellos cuyo temperamento tiende a la actividad.

Sobre la asociación entre temperamento y estilo atributivo, los resultados indican que aquellos niños y niñas, que tienden a la emotividad, desarrollan estilos atributivos pesimistas. Esta idea apoya los trabajos de Pelazz, Bayon, Fernández y Rodríguez (2008), quienes sostienen que los trastornos ansiosos y depresivos se presentan en el temperamento caracterizado por una alta emotividad.

Habiendo cumplido el objetivo de encontrar las posibles asociaciones entre las variables estudiadas, hemos de rechazar la hipótesis sobre la cual creíamos encontrar una vinculación entre los tres constructos trabajados. Los estilos educativos docentes y los estilos atributivos no han presentado correlación alguna. Vale destacar sin embargo que la representatividad de la muestra es reducida. También existe la posibilidad de que el papel de la escuela en el estilo atributivo estuviese vinculado a otras variables, como por ejemplo el éxito y fracaso académico, las relaciones con iguales; de ahí que perspectivas futuras que lo incorporen enriquecería el acercamiento a los que en ese contexto ocurre con el estilo atributivo.

En lo que a estilos parentales se refiere Heinonen et al., (2006) han demostrado que el pesimismo/optimismo de los padres/madres influye más que la propia personalidad de los mismos en los niños/as. A este respecto las investigaciones de Hasan y Power (2002) ponen en evidencia que mientras síntomas depresivos meternos se asocian con depresión infantil, las madres con altos índices de optimismo no se asocian a hijos optimistas. Esto nos lleva a pensar en las futuras investigaciones al respecto de incluir la perspectiva familiar y también la docente en cuanto a optimismo/pesimismo se refiere.

Algunas de las limitaciones encontradas en el presente estudio giran en torno a la población objeto. El número de alumnos y docentes involucrados en esta investigación presenta limitaciones de representatividad. También las características de la muestra, al tratarse de niños/as tan pequeños genera limitaciones, así como la falta de instrumentos adecuados a la edad y a la situación de aula que ha sido un condicionante.

Como prospectiva futura nos parece interesante la posibilidad de abordar este fenómeno desde otras metodologías que permitieran a través de la observación de conductas, superar las barreras cognitivas de los participantes que giran en torno a las entrevistas. También la posibilidad de trabajar con indicadores objetivos, en torno a las vivencias manifestadas por los mismos.

En torno a la adaptación de cuestionarios la presente investigación ha demostrado que las experiencias pasadas son un elemento a incorporar, o una variable a cruzar en los cuestionarios que a la infancia se refieren. Sobre el cuestionario de estilo atributivo, sería interesante evaluar el funcionamiento del mismo al incorporar las situaciones sobre acontecimientos interpersonales, en esta investigación descartada, y/o el trabajo con niños de otras edades, a fin de profundizar en el estudio de la variable evolutiva. La administración de este cuestionario por parte de otro entrevistador aumentaría indicativos de fiabilidad, así como también la aplicación a otro grupo de niños. También estudios longitudinales como antes mencionamos, permitirían profundizar en el conocimiento acerca de la estabilidad de las atribuciones.

Otras prospectivas giran en torno a seguir profundizando a nivel teórico sobre lo que implica la dimensión de las situaciones específicas, así como de la idea de alcance y duración en la población infantil, para saber que implican conceptualmente, así como para evaluar la relevancia del mismo en el constructo a estas edades. Ambas dimensiones han demostrado estar altamente asociadas y esto es un factor que suscita cuestionamientos en torno a la formulación de dichos ítems, tanto como a la conceptualización de estos constructos en edades tempranas.

En relación a la adaptación del cuestionario de estilos educativos percibidos en el ámbito escolar, la presente investigación evidencia la necesidad de continuar en la labor de adaptación y validez del cuestionario, sobre todo en torno a su estilo permisivo, que recordemos arroja índices problemáticos de fiabilidad.

Para finalizar la ausencia de correlaciones entre los estilos educativos y atributivos, sugiere cambios que podrían ir en la línea del trabajo con la población docente, y/o una evaluación más exhaustiva sobre los distintos modelos teóricos existentes en torno a los estilos

educativos. Incluir la perspectiva familiar, también sería enriquecedor, como contraste al funcionamiento que en el ámbito escolar tienen, tanto los estilos educativos como atributivos.



## **5. REFERENCIAS**



## 5. Referencias

- Abarca, R. (2009). Escuela y fracaso: escuela del castigo. *Revista Iberoamericana para la educación, la ciencia y la cultura*, 49, 5-15.
- Aguilera (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista estilos de aprendizaje* 10, 79-87.
- Albores-Gallo, L., Márquez-Caraveo, E., y Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? el retorno de un concepto ancestral. *Salud Mental*, 26(3), 16-26.
- Alonso, J y Román, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.  
Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3067>
- Alonso, J. (2002). Prácticas educativas familiares y autoconcepto. Estudio con niños y niñas de 3, 4 y 5 años. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, facultad de psicología, España.
- Alonso, J. y Román, J. (2003). *PEF escala de identificación de prácticas educativas familiares*. Madrid: Cepe.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. New York: Henry Holt.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological Testing*. New York: Macmillan Publishing.
- Ato, E., Galián, M. D. & Huescar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 23, 1, pp. 33-40.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I. y Aranburu, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: una perspectiva práctica. *Psicothema*, 19, 124-133.
- Barrio, V. (2014). Depresión mayor y distimia. En Ezpeleta L. y Toro J. (coords.) *Psicopatología del desarrollo*, pp.75: Madrid: Pirámides.
- Bobes Bascaran, M., Jover, M., Llacer, B., Carot, J. & Sanjuan, J. (2011). Spanish adaptation of the EAS temperament survey for the assessment of child temperament. [Adaptación española del EAS Temperament Survey para la evaluación del temperamento infantil] *Psicothema*, 23(1), 160-166.

- Boer, F., & Westenberg, P. I. (1994). The factor structure of the buss and plomin EAS temperature survey (parental ratings) in a dutch sample of elementary school children. *Journal of Personality Assessment, 62*(3), 537-551.
- Bornstein, L. y Bornstein M. (2010). Estilos parentales y el desarrollo social del niño. In: Tremblay R.E., Barr R.G., Peters R. De.V, Boivin M, (Eds). Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development:1-4. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/BornsteinESPxp.pdf>
- Brissette, I., Carver, M. & Scheier, C. (2002). The role of Optimism in social network development, coping and psychosocial adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 102-111.
- Bruce, A., Cole, D. A., Dallaire, D., Jacquez, F., Pineda, A., & LaGrange, B. (2006). Relations of parenting and negative life events to cognitive diatheses for depression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(3), 310-322.
- Buss, A. & Plomin R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. NJ: Erlbaum.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. N J: Wiley-Interscience.
- Butnaru, S., Gherasim, L. R., Iacob, L., & Amariei, C. (2010). The effects of parental support and attributional style on children's school achievement and depressive feelings. *International Journal of Learning, 17*(8), 397-408.
- Cardemil, E. V., Kim, S., Pinedo, T. M., & Miller, I. W. (2005). Developing a culturally appropriate depression prevention program: The family coping skills program. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 11*(2), 99.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5*, 521-551.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 158-172.
- Cole, D., Ciesla, J., Dallaire, D., Jacquez, F. M., Pineda, A., LaGrange, B., Truss, A., Folmer, A., Osborne-Tilghman, C., Felton, J. (2008). Emergence of attributional style and its relation to depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology, 117*, 16-31.

- Conley, S., Haines, A., Hilt, L., & Metalsky, G. (2001). The children's attributional style interview: Developmental tests of cognitive diathesis-stress theories of depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(5), 445-463.
- Cruz, S., Torres, M., & Mateo, C. M. (2003). Importancia del estilo cognitivo y el temperamento en el ámbito escolar [the importance of the cognitive style and temperament in the school context]. *Acción Psicológica*, 2(1), 29-39.
- Cunningham, E. G., Brandon, C. M., & Frydenberg, E. (2002). Enhancing coping resources in early adolescence through a school-based program teaching optimistic thinking skills. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(4), 369-381.
- Chan, S. & Poon, S. (2016). Depressive symptoms in Chinese elementary school children: Child social-cognitive factors and parenting factors. *Early Child Development and Care*, 186(3), 353-368.
- Chess, S., & Thomas, A. (1977). Temperament and the parent-child interaction. *Pediatr Ann*, 6(9), 574-582.
- Chess, T. & Birch, H. (1968) *Temperament and Behavior: Disorders in Children*. Nueva York: University Press,
- Davis, H. y Carr, M. (2001). Gender differences in mathematics strategy use: The influence of temperament. *Learning and Individual Differences*, 13 (1), 83-95.
- Denoni, M. (2014). Psicología positiva en educación infantil. Constructos y estrategias para el trabajo en el aula. [Trabajo fin de grado]. Universidad de Zaragoza, facultad de educación, España.
- Dixon, J. & Ahrens, A. (1992). Stress and attributional style as predictors of self-reported depression in children. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 623-634.
- Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: The youth life orientation test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 548-558.
- Ezpeleta, L., & Toro, J. (2014). *Psicopatología del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Falcón, C. Orejudo, S. Fernández, T. y Zarza, J. (2016). The emergence and evolution of optimistic expectations in schoolchildren. *Anales de Psicología* 32,2, 492-500.
- García Gallego C., y Rubio de Lemus, P. (2010). Diseños de experimentación ex post facto. En Fontes de Gracia, S., Quintanilla Cobián, L., Rodríguez Fernández, R., Rubio de Lemus,

P., Sarriá Sánchez E. *Fundamentos de Investigación en Psicología*, pp. 245. Madrid: Librería UNED.

García-Bellido, R., González, J., & Jornet, J. *SPSS: Análisis De Fiabilidad: Alfa De Cronbach [Internet]*.2010 [Actualizado 2010; Acceso: 4 De Noviembre Del 2013].

Gillham, J., Reivich, K., & Shatté, A. (2002). Building optimism and preventing depressive symptoms in children. En E.C. Chang. (Ed.) *Optimism & Pessimism. Implications for Theory, Research, and Practice* (pp. 321-346). Washington, DC: APA.

González Peña, P. (2010). Temperamento y crianza como moduladores de la aparición y mantenimiento de las conductas agresivas proactivas y reactivas en población infantil de 0-6 años. [Tesis doctoral no publicada]. UNED, facultad de Psicología, España.

Grimaldo, M. (2004). Niveles de Optimismo en un Grupo de Estudiantes de una Universidad particular de la Ciudad de Lima. *Liberabit, 10*, 96- 105.

Hasan, N., & Power, T. (2002). Optimism and pessimism in children: A study of parenting correlates. *International Journal of Behavioral Development, 26*(2), 185-191.

Heinonen, K., Räikkönen, K., Scheier, M. F., Pesonen, A., Keskivaara, P., Järvenpää, A., & Strandberg, T. (2006). Parents' optimism is related to their ratings of their children's behaviour. *European Journal of Personality, 20*(6), 421-445.

Hernangómez, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de psicopatología y psicología clínica. 7*, 227-242.

Jackson, L. M., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2005). Optimism as a mediator of the relation between perceived parental authoritarianism and adjustment among adolescents: Finding the sunny side of the street. *Social Development, 14*(2), 273-304.

Jaycox, L., Reivich, K., Gillham, J. & Seligman, M. (1994). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behavioral Research Therapy, 32*, 801-816.

Jiménez, J. y Muñoz, A. (2005). Socialización familiar y estilos educativos a comienzos del siglo XXI. *Estudios de Psicología, 26*(3), 315-327.

Kerlinger, F. (1984). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.

Kohn, A. (2005). *Crianza incondicional: de los premios y castigos al amor y la razón*. Barcelona: crianza natural.

- Lemery, K. S., Goldsmith, H. H., Klinnert, M. D., & Mrazek, D. A. (1999). *Developmental models of infant and childhood temperament*. *Dev Psychol, 35*(1), 189-204.
- Lockhart, K. L., Chang, B., & Story, T. (2002). Young children's beliefs about the stability of traits: Protective optimism? *Child Development, 73*(5), 1408-1430.
- Magallón-Neri, E., Canalda, G. y Fuentes J. (2014). Trastornos de la personalidad. En Ezpeleta L. y Toro J. (coords.) *Psicopatología del desarrollo*, pp.571: Madrid: Pirámides.
- Mathiesen, K. S., & Tambs, K. (1999). The EAS temperament questionnaire--factor structure, age trends, reliability, and stability in a Norwegian sample. *Child Psychol Psychiatry, 40*(3), 431-439.
- Moreno, M. C. y Cubero, R. (1990) Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll C. (comps.). Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva. Madrid, Alianza Editorial, 219-232.
- Mufson, L., Fendrich, M., & Warner, V. (1990). The stability of temperament by child and mother reports over two years. *Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 29*(3), 386-391.
- Muñoz, A. (2005) La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia, 5*(2), 147-162.
- Muñoz, V., y Sotelo, F. d. (2005). Educar para la resiliencia. un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense De Educación, 16*(1), 107-124.
- Newman, J., Noel, A., Chen, R. & Matsopoulos, A. S. (1998). Temperament, selected moderating variables and early reading achievement. *Journal of School Psychology, 36*(2), 215-232.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., y Pertegal, M. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje, 33* (2), 223-234. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Orejudo, S. y Teruel, P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. 66*, (33,3), 129-159.
- Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll C. (2004). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid, Alianza.

- Pelazz, A., Bayón, C., Fernández, A., y Rodríguez, P. (2008). Temperamento, ansiedad y depresión en población infantil. *Revista Pediatría De Atención Primaria*, 10(40), 617-625.
- Pérez Alonso Jeta, P. M. (1998, diciembre). El desarrollo Emocional Infantil (0-6 años): Pautas de Educación. Congreso de Madrid, Madrid, España. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d069.pdf>
- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament in Childhood: A Framework. In G. Kohnstamm, J. Bates, & M. K. Rothbart, (Eds.), *Temperament in child - hood*. Chichester. England: Wiley.
- Rubin, D., & Berntsen, D. (2003). Life script help to maintain autobiographical memories if highly positive, but not highly negative event. *Memory & cognition*, 31, 1-14.
- Rueger, S. & Malecki, C. (2011). Effects of stress, attributional style and perceived parental support on depressive symptoms in early adolescence: A prospective analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(3), 347-359.
- Rueger, S. Y., & Malecki, C. K. (2007). Group administration of the children's attributional style interview. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 476-482.
- Sánchez, Ó., & Méndez, F. (2009). El optimismo como factor protector de la depresión infantil y adolescente. *Clinica y Salud*, 20(3), 273-280.
- Scheier, M., & Carver, C. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55(2), 169-210.
- Schmeck, K. y Poustka, F. (2001). Temperament and disruptive behavior disorders. *Psychopathology*, 34 (3), 159-163.
- Seligman, M. E. P. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo.
- Snyder, C., Shorey, S., Cheavens, J., Pulvers, K., Adams, V., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826.
- Stark, K. & Boswell, J. (2000). Discussion of the Penn Optimism Program: Recognizing Its Strenhts and Considerations for Enhancing the Program. En Shatté, A. J., Gillham, J. E., & Reivich, K. (ed.). The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E. P. Seligman. Laws of life symposia series., pp. 215-234. West Conshohocken, PA, US: Templeton Foundation Press.

- Strelau J. (1987). The concept of the temperament in personality research. *European Journal of Personality* 1, 101-07.
- Toro, J. (2014). Riesgo y causas en psicopatología del desarrollo. En Ezpeleta L. y Toro J. (coords.) *Psicopatología del desarrollo*, pp.75: Madrid: Pirámides.
- Weber, L., Brandenburg, O. & Viezzer, A.P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. the relation between parenting style and child's optimism. *PSICO-USF*, 8(1), 71-79.
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1985). *Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámides.
- Yu, D. & Seligman, M. (2002). Preventing depressive symptoms in chinese children. *Prevention & Treatment*, 5(1), 9.



## **6. ANEXOS**



## 6. Anexos

1. Carta a los padres con cuestionario de temperamento incluido



Estimado/s Padres/Madres  
**CEIP SAN JORGE**  
 El tambor de Hojalata, 6  
 50019 (Zaragoza)



Facultad de Educación  
**Universidad** Zaragoza

Zaragoza, 26 de abril de 2016

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza estamos realizando una investigación sobre la relación existente entre temperamento y optimismo, y sobre los estilos educativos que promueven este último. Queremos conocer si las características de personalidad infantil, tienen alguna relación con la manera de pensar de los niños, a cerca de porqué ocurren las cosas. Para ello, necesitaríamos su colaboración para recoger algunos datos de los estudiantes de su centro.

Más en concreto, necesitaríamos pasar a los/as niños/as una entrevista interactiva que consiste en eventos positivos y negativos, que hacen referencia a logros. También se les preguntará sobre el estilo educativo de la/el docente (es decir, las diferentes manera que, ellos creen, tienen de actuar sus maestras/os ante distintas situaciones). Y para completar el estudio, los padres/madres tendrían que llenar un cuestionario sobre el temperamento de sus hijos.

La participación sería voluntaria, aunque para garantizar la validez de la investigación debería ser rellenada por una mayoría de los estudiantes. El tratamiento de los datos obtenidos sería en cualquier caso anónimo, recuerden que la finalidad del estudio es tener datos globales de los niños y en ningún caso analizar los procesos de aprendizaje de los niños/as o establecer diagnósticos sobre los mismos.

En el caso de precisar más datos sobre la investigación, quedamos a su disposición el grupo de participantes implicados en este trabajo, Santos Orejudo, director del Departamento de Psicología y Sociología y Magalí Denoni, estudiante del Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Contextos Multiculturales. Así mismo, nos comprometemos a presentar en el momento y lugar que estimen pertinentes los resultados de la investigación.

Sin más, reciba un cordial saludo.

Atentamente,



Si como padres, ACEPTÁIS la participación de vuestros hijos, necesitaríamos que cumplimentarais el siguiente cuestionario al respecto de vuestra familia y el cuestionario que se adjunta al respecto de vuestros hijos:

(Teniendo en cuenta que si algún dato no lo queréis llenar, no es obligatorio)

- Nombre del niño/a: \_\_\_\_\_ Sin apellido (es anónimo).
- Nombre de la profesora: \_\_\_\_\_
- Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_
- ¿Los padres viven juntos o están separados? \_\_\_\_\_
- Número de hermanos: 1\_\_\_\_\_ 2\_\_\_\_\_ + de 2\_\_\_\_\_
- Enfermedad grave: \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Pérdida reciente de algún familiar cercano \_\_\_\_\_ Señala quien \_\_\_\_\_
- ¿Quién completa éste cuestionario? Madre \_\_\_\_\_ Padre \_\_\_\_\_ Ambos \_\_\_\_\_

Si por el contrario NO ACEPTÁIS que vuestros hijos participen en la investigación, devolver este apartado cumplimentado:

D./D<sup>a</sup>

---

Padre/madre o tutor del alumno \_\_\_\_\_ NO

AUTORIZO la participación de mi hijo/a en la investigación

Zaragoza, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

Fdo: \_\_\_\_\_

**Adaptación española del EAS Temperament Survey  
para la evaluación del temperamento infantil**

El siguiente cuestionario recoge una serie de afirmaciones respecto a la personalidad de vuestro/a hijo/a, para indicar el grado en que dicha afirmación lo/la caracteriza tiene cinco opciones que van de nada característico a muy característico. Elija la opción que considere más oportuna marcando con una X en el casillero

		<b>1 Nada característico</b>	<b>2 Poco Característico</b>	<b>3 Algo característico</b>	<b>4 Bastante característico</b>	<b>5 Muy característico</b>
1	Tiene tendencia a ser tímido					
2	Llora fácilmente					
3	Le gusta estar con la gente					
4	Está siempre moviéndose					
5	Prefiere jugar con otros niños a jugar solo					
6	Tiene tendencia a ser algo emotivo					
7	Cuando va de un sitio a otro, lo hace lentamente					
8	Hace amigos fácilmente					
9	Desde que se levanta por la mañana, no para de correr					
10	Encuentra a la gente más estimulante que otra cosa					
11	Protesta y llora a menudo					
12	Es muy sociable					
13	Es muy enérgico					
14	Le cuesta mucho coger confianza con desconocidos					
15	Se altera con facilidad					
16	Es algo solitario					
17	Prefiere juegos poco activos y tranquilos					
18	Cuando está solo, se siente aislado					
19	Reacciona de forma muy intensa cuando se altera					
20	Es muy amistoso con personas desconocidas					



2. Cuestionario de estilos atributivos (CASI) adaptado a niños de 5/6 años.

**1. ¿Te gusta dibujar? ¿Te ha pasado alguna vez que hayas querido hacer un dibujo y no te haya salido? \_\_\_\_\_**

a) ¿Y por qué crees que ha ocurrido eso?

a1- ¿Porque no has prestado atención/porque no te has esforzado/no sabías cómo hacerlo? \_\_\_\_\_

a2- ¿Porque el lápiz no tenía punta/la hoja era pequeña/un amigo te distrajo? \_\_\_\_\_

b) Crees que puede volver a pasar \_\_\_\_\_ que por a1/a2 hagas mal un dibujo, o crees que ha sido solo por esa vez \_\_\_\_\_?

c) ¿Puede ser que por a1/el material no funciona u otro te distrae, más cosas puedan no salirte bien \_\_\_\_\_ (por ejemplo otras fichas de clase, algún juego en el parque, al ordenar tu cuarto, al vestirte un día), o sólo ese dibujo para la profe aquella vez \_\_\_\_\_?

**2. ¿Te ha pasado alguna vez el hacer una ficha en clase y que te haya quedado muy muy bien? \_\_\_\_\_**

a) ¿Y por qué crees que ha ocurrido eso?

a1 ¿Porque te has esforzado mucho/has escuchado a la profe? \_\_\_\_\_

a2 ¿Porque era un ficha muy fácil/porque la profe te ha ayudado? \_\_\_\_\_

b) Crees que puede volver a pasar \_\_\_\_\_ que por a1/a2 hagas una ficha muy bien, o crees que ha sido solo por esa vez \_\_\_\_\_?

c) ¿Puede ser que por a1/la actividad es fácil o te ayudan más cosas puedan salirte bien \_\_\_\_\_ (por ejemplo otras fichas de clase, alguna tarea que hagas en casa, algún juego en el parque, al vestirte, al ordenar tu cuarto), o sólo esa ficha aquella vez \_\_\_\_\_?

**3. ¿Te gusta el rincón de arte, jugar con plastilina? ¿Te ha pasado alguna vez de hacer una figura y que te feliciten? \_\_\_\_\_**

a) ¿Y por qué crees que ha ocurrido eso?

a1 ¿Porque has sabido qué hacer y cómo hacerlo/porque has prestado mucha atención? \_\_\_\_\_

a2 ¿Porque la masa estaba muy blandita/porque tenías moldes chulos/porque un amigo te ayudo? \_\_\_\_\_

b) Crees que puede volver a pasar \_\_\_\_\_ que por a1/a2 hagas una figura con plastilina y te feliciten, o crees que ha sido solo por esa vez \_\_\_\_\_?

c) ¿Puede ser que por a1/los materiales son buenos o un amigo te ayuda, más cosas puedan salirte bien \_\_\_\_\_ (por ejemplo alguna tarta en casa, algún juego en el parque, un castillo en la arena, al ordenar tu habitación, al vestirte), o sólo esa figura con plastilina esa vez \_\_\_\_\_?

**4. Imagina que haces ejercicios de números y tienes errores. ¿Te ha pasado alguna vez? \_\_\_\_\_**

a) ¿Y por qué crees que ha ocurrido eso?

a1 ¿Porque no has escuchado a la profe/porque no tenías ganas/no has pensado mucho? \_\_\_\_\_

a2 ¿Porque los números no se veían bien/una amigo te habló justo/porque el ejercicio es muy difícil? \_\_\_\_\_

b) Crees que puede volver a pasar \_\_\_\_\_ que por a1/a2 tengas errores en un ejercicio de números, o crees que ha sido solo por esa vez \_\_\_\_\_?

c) ¿Puede ser que por a1/la tarea sea difícil o alguien te distraiga, en más cosas tengas errores \_\_\_\_\_ (por ejemplo otras fichas de clase, alguna tarea que hagas en casa, algún juego en el parque, al vestirte por la mañana, al ordenar tu cuarto), o sólo ese ejercicio aquella vez \_\_\_\_\_?

**5. Tienes Tablet, wii, psp, juegas con el móvil de mamá o papá? ¿Te ha pasado alguna vez que hayas comprado/bajado un juego y que tú rápidamente consiguieras pasar pantallas? \_\_\_\_\_**

a) ¿Y por qué crees que ha ocurrido eso?

a1 ¿Porque has aprendido muy rápido cómo se juega/porque has pasado mucho tiempo jugando/porque te gustan mucho los videojuegos? \_\_\_\_\_

a2 ¿Porque el juego es muy fácil/porque la consola/Tablet es nueva y es muy buena? \_\_\_\_\_

b) Crees que puede volver a pasar \_\_\_\_\_ que por a1/a2 ganes en un videojuego, o crees que ha sido esa vez con ese juego \_\_\_\_\_?

c) ¿Puede ser que por a1/a2 más cosas puedan salirte bien \_\_\_\_\_ (por ejemplo algún juego en el parque, ayudar en casa a mamá o papá en alguna cosa, ordenar los juguetes), o sólo esa vez con ese videojuego?

**6. Imagina que estás jugando en el patio con tus amigos al escondite, pero no te ocultas bien y te descubren. ¿Te ha pasado alguna vez? \_\_\_\_\_**

a) ¿Y por qué crees que ha ocurrido eso?

a1 ¿Porque no has sabido esconderte bien y te han visto/porque no has elegido el mejor sitio? \_\_\_\_\_

a2 ¿Porque ellos ya saben dónde te escondes/porque han hecho trampa/porque en el patio no hay buenos sitios para ocultarse?\_\_\_\_\_

b) Crees que puede volver a pasar \_\_\_\_\_ que por a1/a2 te descubran en el escondite, o crees que ha sido solo por esa vez \_\_\_\_\_?

c) ¿Puede ser que por a1/a2 en más cosas no puedas ganar o hacerlo bien del todo \_\_\_\_\_ (por ejemplo al pilla pilla, en alguna ficha o tarea del cole, en algún juego en el parque, al ordenar tu cuarto, al ayudar a mamá o a papá en casa), o sólo ha sido esa vez jugando al escondite en el patio \_\_\_\_\_?



## 3. Cuestionario de estilos educativos parentales (PEF) adaptados a situaciones escolares.

*Situación 1: Cuando inician algo nuevo*

- A **Imagínate que hoy estrenas una cazadora y la cremallera es un poco difícil de abrochar. Te quejas y pides ayuda**

¿Qué crees que haría tu profesora?

Sí	No

1. Te diría que lo tienes que hacer tu solo/a
2. Si viera que tienes razón te enseñaría a hacerlo
3. No lo dudaría y te abrocharía la cazadora

- B **Imagínate que eres muy vergonzoso/a y que tienes que actuar en una obra del colegio. Es hora de entrar a la escuela pero no quieres hacerlo por los nervios**

¿Qué crees que haría tu profesora?

Sí	No

- C **Imagina que van de excursión con el cole a un parque y en vez de ir a los juegos por el camino señalado decides cruzar el césped y llegar antes.**

¿Qué crees que haría tu profesora?

Sí	No

*Situación 2: Ruptura de rutinas*

- A **Imagina que estas jugando a algo y la profesora indica que es hora de guardar para ir al patio. Como quieras jugar un ratito más en la sala le pides que te deje**

¿Qué crees que haría tu profesora?

Sí	No

1. Te haría guardar igualmente para salir
2. Te dejaría un poquito más con la condición de que no tardes en salir y guardes

3. Te dejaría quedarte todo lo que quisiera

B **Imagínate que eres un/a niño/a muy nerviosa y hoy es tu cumpleaños. A la salida sabes que vendrá tu abuela, a la que tienes muchas ganas de ver, a buscarte. Estás muy contenta pero no paras de moverte y molestar.**

¿Qué crees que haría tu profesora?

1. Te dejaría a jugar en tu rincón favorito
2. Procuraría tenerte ocupado/a pidiéndote que la ayudes con sus tareas
3. Si sigues molestando te castigará

Sí	No

C **Imagina que estas en el patio jugando con otros niños y niñas. Os lo estáis pasando muy bien pero os estáis portando mucho peor de lo que lo hacéis habitualmente y os llaman la atención**

¿Qué crees que haría tu profesora si estuviera ahí?

1. Te diría que te portes bien
2. Si no obedeces te castigaría
3. Al estar en el patio con otras profes no te diría nada

Sí	No

*Situación 3: Cuando cuentan o muestran algo*

A **Imagina que tienes ganas de contarle a la profe algo muy importante que te ha pasado en casa y al llegar al cole no puede hacerte caso**

¿Qué crees que haría tu profesora?

1. Dejaría lo que está haciendo para escucharte
2. Te diría que si esperas podría atenderte mejor
3. Se enfadaría contigo por no saber esperar

Sí	No

B **Imagínate que tu crees que no dibujas bien y acabas de terminar un dibujo que te ha quedado regular. Se lo enseñas a la profesora para conocer su opinión**

¿Qué crees que haría tu profesora?

1. Te diría que te esforzaras más y te mandaría a repetirlo
2. Te diría que te ha quedado muy bien
3. Te animaría y te enseñaría a corregir lo que tienes

Sí	No

C **Imagina que te has peleado con otro/a niño/a que ha cogido tu juguete y vas a buscar ayuda para que te lo devuelvan y jugar tú con él**

¿Qué crees que haría tu profesora si estuviera ahí?

1. Se enfadaría contigo por no saber compartir
2. Os trataría de convencer para que jugarais juntos
3. Te ayudaría a recuperar tu juguete

Sí	No

## 4. Carta de presentación y permiso a la escuela.



**Universidad**  
Zaragoza



**Facultad de Educación**  
**Universidad** Zaragoza

Estimado director/ Jefe de estudios y profesorado  
**CEIP SAN JORGE**  
 El Tambor de Hojalata, 6  
 50019 (Zaragoza)

Zaragoza, 22 de Abril de 2016

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza estamos realizando una investigación sobre la relación existente entre temperamento y optimismo, y sobre los estilos educativos que promueven este último. Queremos conocer si las características de personalidad infantil, tienen alguna relación con la manera de pensar de los niños, a cerca de porqué ocurren las cosas. Para ello, necesitaríamos su colaboración para recoger algunos datos de los estudiantes de su centro.

Más en concreto, necesitaríamos pasar a los niños una entrevista interactiva que consiste en eventos positivos y negativos, que hacen referencia a acontecimientos interpersonales y logros. También se les preguntará sobre el estilo educativo de la docente (es decir, las diferentes manera que, ellos creen, tienen de actuar sus maestras/os ante distintas situaciones). Y para completar el estudio, los padres tendrían que llenar un cuestionario sobre el temperamento de sus hijos.

La participación sería voluntaria, aunque para garantizar la validez de la investigación debería ser rellenada por una mayoría de los estudiantes. El tratamiento de los datos obtenidos sería en cualquier caso anónimo, recuerden que la finalidad del estudio es tener datos globales de los niños y en ningún caso analizar los procesos de aprendizaje o establecer diagnósticos sobre los mismos; ni mucho menos evaluar la labor docente.

En el caso de precisar más datos sobre la investigación, quedamos a su disposición el grupo de participantes implicados en este trabajo, Santos Orejudo, director del Departamento de Psicología y Sociología y Magalí Denoni, estudiante del Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Contextos Multiculturales. Así mismo, nos comprometemos a presentar en el momento y lugar que estimen pertinentes los resultados de la investigación.

Sin más, reciba un cordial saludo.

Atentamente,

Santos Orejudo.

Magalí Denoni.

## 5. Correlaciones estilos educativos

	PEF_E_Autoritario	PEF_E_Equilibrado	PEF_E_Permisivo	S_Ini_Al_Nue	S_Rupt_Rutinas	S_Cuen_Mues	Conf_Ext	Conf_Int
PEF_E_Equilibrado	-0,153							
PEF_E_Permisivo	-0,21	0,181						
S_Ini_Al_Nue	,344*	,371*	,470**					
S_Rupt_Rutinas	,316*	,393**	0,283	0,07				
S_Cuen_Mues	,663**	0,132	0,127	0,181	,306*			
Conf_Ext	,452**	0,132	,367*	,544**	0,153	,550**		
Conf_Int	0,209	,392**	,460**	,461**	,488**	0,283	0,124	
Trans_Norm	,552**	,302*	0,057	,372*	,458**	,476**	0,194	-0,027

## Anexo 6. Correlaciones estilo atributivo

	SIT_1	SIT_2	SIT_3	SIT_4	SIT_5	SIT_6	S_Pos_Perso	S_Pos_Dura	S_Pos_Alcan	S_Neg_Pers	S_Neg_Dura	S_Neg_Alcan	S_Positivas	S_Negativas	Personalización	Duración	Alcance	
SIT_2		,174																
SIT_3		-,139	,073															
SIT_4		,078	,068	-,112														
SIT_5		,054	,146	,180	,187													
SIT_6		,203	,181	,287	,505**	,033												
S_Pos_Perso		,341*	,309	,321*	,077	,384*	,013											
S_Pos_Dura		,124	,502**	,502**	,188	,464**	,247	,108										
S_Pos_Alcan		-,249	,483**	,535**	-,059	,615**	,252	,146	,501**									
S_Neg_Pers		,273	,190	-,052	,252	-,129	,371*	,084	,111	-,129								
S_Neg_Dura		,478**	,017	,063	,593**	,324*	,506**	,183	,226	,081	-,119							
S_Neg_Alcan		,478**	,205	,045	,553**	,030	,736**	,154	,186	,002	,065	,535**						
S_Positiva		,044	,608**	,643**	,076	,697**	,253	,521**	,751**	,839**	-,002	,213	,140					
S_Negativa		,617**	,203	,032	,705**	,120	,813**	,202	,262	-,016	,424**	,731**	,831**	,181				
Personalización		-,007	,040	,245	-,157	,348*	-,295	,586**	-,022	,197	-,758**	,213	,045	,330*	-,218			
Duración		-,348*	,325*	,284	-,408**	,023	-,289	-,092	,476**	,267	,183	-,749**	-,356*	,318*	-,482**	-,207		
Alcance		-,519**	,183	,335*	-,442**	,401*	-,362*	-,012	,209	,686**	-,135	-,333*	-,727**	,475**	-,616**	,103	,443**	
Estilo_Atributivo		-,478**	,278	,444**	-,527**	,412**	-,486**	,214	,334*	,629**	-,351*	-,447**	-,584**	,584**	-,693**	,422**	,631**	,857**

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

\*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).