



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Influencia del estilo educativo de los padres en las
atribuciones causales de los hijos.

Influence of educational style of parents in causal
attributions of children.

Autor/es

Carmen Soler Gil

Director/es

Santos Orejudo Hernández

Facultad de Educación

2016

RESUMEN

En este trabajo se va a tratar de conocer la relación que existe entre los estilos educativos parentales y la forma de realizar atribuciones causales de los hijos. Además, incluiremos al estudio la variable de la edad, pues resulta especialmente relevante trabajar estos ámbitos desde edades tempranas, sin embargo, los trabajos encontrados tratan solamente sobre la edad adolescente. Para llevar a cabo el estudio se ha realizado por separado una entrevista a los padres (PEF) y otra a los hijos (CASI), participando en el mismo un total de 47 niños de entre 7-9 años. Los resultados ponen de manifiesto cierta relación entre los estilos educativos parentales y el estilo atributivo de los hijos.

Palabras clave: optimismo, estilos educativos, padres, educación primaria, estilo atributivo.

ABSTRACT

In this work we will try to know the relationship between parenting styles and how to make causal attributions of children. In addition, this study will include the variable of age, because it is especially important to work these areas from an early age, however, the works found deal only about the adolescent age. To carry out the study we have done separately an interview with parents (PEF) and other one with children (CASI), joining a total of 47 children aged 7-9 years. The results show some relationship between educational styles of parents and children attributive style.

Key Words: optimism, educational styles, parents, primary education, attributive style.

ÍNDICE

1. Introducción y justificación del tema.....	11
2. Fundamentación teórica.....	17
2.1. Psicología positiva.....	17
2.2. Optimismo	19
2.2.1. Estilo atributivo.	21
2.2.2. Una perspectiva evolutiva del estilo atributivo.	22
2.3. Estilos educativos	24
3. Estudio empírico.....	33
3.1. Objetivos e hipótesis.	33
3.2. Método	34
3.2.1. Participantes	34
3.2.2. Instrumentos y variables.....	35
3.2.3. Procedimiento.....	38
3.2.4. Análisis de datos.....	39
3.3. Resultados	40
3.3.1. Realizar una adaptación al castellano del cuestionario de estilo atributivo de los niños: The Children’s Attributional Style Interview (CASI) y analizar sus propiedades psicométricas.	40
3.3.2. Comprobar si el uso por parte de los padres de un estilo educativo u otro depende de la edad de los niños.	43
3.3.3. Comparar las respuestas en función de la edad de los niños.	44
3.3.4. Analizar las relaciones entre las distintas dimensiones del estilo atributivo y de los estilos educativos parentales.	48
4. Conclusiones y discusión.....	59
5. Referencias.....	65
6. Anexos	75
6.1. The Children’s Attributional Style Interview (CASI) adaptado al castellano.	75
6.1. Carta para la directora.	77
6.1. Carta para los padres.	79

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

1. Introducción y justificación del tema

Este Trabajo es una de las partes más importantes del máster que estoy estudiando actualmente “Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales” en la Universidad de Zaragoza, debido a que es la parte en la que el estudiante refleja los conocimientos aprendidos poniendo en marcha una investigación sobre un tema que para él tenga relevancia y le cause incertidumbre.

En mi caso concreto, he elegido el tema por diversos motivos: en primer lugar, porque me interesa investigar cómo influyen los estilos educativos de los padres en la realización de explicaciones causales de sus hijos; en segundo lugar, porque me suscitan muchas preguntas sobre cómo los padres educan a sus hijos; en tercer y último lugar porque al margen de ayudarme a formarme como investigadora también me ha ayudado en la parte profesional, pues me brinda una oportunidad para completar mi formación como maestra. Teniendo en cuenta que el trabajo realizado me permite aproximarme mejor al conocimiento de los niños en lo que hace referencia a su desarrollo personal y a sus procesos motivacionales, elemento clave que la escuela debe cuidar, ya que hoy en día la formación por competencias considera competencias muy relevantes como la de aprender a aprender o la de autonomía e iniciativa personal.

Así, el estudio que se expone a continuación surge de la iniciativa de investigar si los estilos educativos que tienen los padres (autoritario, equilibrado y permisivo) influyen en cómo los hijos realizan explicaciones causales. Es decir, si el empleo de un estilo educativo u otro cambiará sus atribuciones sobre los acontecimientos.

El desarrollo de este tipo de investigaciones creemos que suscita gran interés dentro de la comunidad educativa, debido a que en la actualidad encontramos estudios que analizan estas variables en adolescentes, como por ejemplo Rueger y Malecki (2011), Moreira y Telzer (2015); sin embargo, en edades infantiles se trata de un campo que apenas está estudiado. Encontrando trabajos que ponen de manifiesto que los niños pueden desarrollar en edades tempranas un estilo atributivo que sea tremendamente relevante para el resto de su vida.

Además, según Orejudo y Teruel (2009) es importante profundizar en el optimismo desde edades tempranas debido a que es el momento en el que se están constituyendo las creencias y por este motivo será más fácil intervenir.

Por ello, también relacionaremos la edad de los niños con el grado de optimismo de estos, para poder observar si conforme se avanza de edad los niños disponen de mayores respuestas optimistas o no.

Otro factor importante es la importancia del papel de las familias, estas son el principal agente de socialización del niño y son las encargadas de enseñarles estrategias de relación con los demás. Los individuos aprendemos por observación, por ello, el niño tomará los primeros modelos de referencia dentro de esta familia (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

El estudio del constructo del optimismo desde la psicología positiva presenta en esta investigación un papel fundamental, ya que según Orejudo y Teruel (2009), el optimismo mejora el estado de ánimo y produce cambios en el comportamiento, la productividad, el rendimiento y la salud.

En cuanto al ámbito académico, el optimismo podría predecir un ajuste adecuado del alumno en sus interacciones y actividades escolares (Snyder, et al., 2002). Las personas optimistas son más persistentes, especialmente cuando las tareas se vuelven difíciles o cuando se encuentran con obstáculos y presentan una mayor confianza en que encontrarán una solución (Orejudo y Teruel 2009).

Scheier y Caver (1985) mencionan que el optimismo predice una mejor salud general, menos vulnerabilidad a las enfermedades físicas y un mejor funcionamiento del sistema Inmunológico.

Se ha 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), que también se vincula con el bienestar físico y psicológico, y la felicidad (Grimaldo, 2004).

Un estudio realizado por Chan y Oi Poon (2016) demuestra como los niños que relacionan los resultados positivos con los factores internos, estables y globales muestran

una mayor autoestima y menores síntomas depresivos. Por el contrario, los niños que explican los acontecimientos negativos a causas internas, estables y globales desarrollan una baja autoestima.

De hecho, uno de los resultados más consistentes en la literatura científica es que aquellas personas que poseen altos niveles de optimismo tienden a salir fortalecidos y a encontrar beneficios en situaciones traumáticas y estresantes (Orejudo y Teruel, 2009).

Como bien dijo el político y estadista británico Winston Churchill, “Un optimista ve una oportunidad en toda calamidad, un pesimista ve una calamidad en toda oportunidad”.

Así, como hemos venido demostrando, el optimismo tiene numerosas ventajas en la vida de las personas. Podemos encontrarnos investigaciones como la de Chorpita y Barlow, (1998) que han analizado diferentes factores que influyen en el desarrollo del estilo atributivo y en que haya niños más optimistas o menos en este estilo atributivo, con factores como los eventos vitales, el nivel socioeconómico familiar, la autoestima, los éxitos académicos, el papel de las familias. Sin embargo, estas relaciones de las familias o de los eventos vitales han sido menos investigados en etapas previas a los 10 años porque se consideran que están en proceso de desarrollo y formación y porque metodológicamente es más complicado

Es cierto que hay otras variables que se pueden relacionar con el desarrollo del optimismo en niños, como el temperamento, apego o los eventos vitales, pero creemos que de todas ellas una de las más relevantes y que une la familia y la escuela es el estilo atributivo.

Debido a lo anteriormente expuesto creemos que se hace necesario estudiar la relación entre el optimismo y el estilo educativo de los padres para ayudar a crear teorías más completas.

Para ello, se adaptará al castellano el cuestionario de estilo atributivo de los niños: The Children’s Attributional Style Interview (CASI) de Conley, Haines, Hilt, y Metalsky, (2001) y se analizarán las relaciones con el estilo educativo de los padres a partir de la escala abreviada de identificación de Prácticas Educativas Familiares (PEF), Alonso y Román (2003).

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2. Fundamentación teórica

2.1. Psicología positiva

La Psicología Positiva surgió en Estados Unidos a finales de los años noventa, (impulsada inicialmente por Martin Seligman, una de las figuras más relevantes de la Psicología a nivel internacional) como un movimiento renovador dentro de la Psicología general.

Seligman, Steen, Park y Peterson (2005), mencionan como antecedentes los aportes del psicoanálisis, el conductismo, el cognitivismo, la psicología humanística y la existencialista para el actual entendimiento de los aspectos positivos de la experiencia humana.

Con la aparición, a comienzos de 1998, de la primera revista científica dedicada de forma exclusiva al estudio relacionado con la Psicología Positiva, el *Journal of Positive Psychology*, se ayudo la consolidación de la Psicología Positiva como disciplina. Su génesis reside en la conferencia inaugural de Martin Seligman para su periodo presidencial de la American Association (Seligman, 1999).

El objetivo de la psicología positiva es mejorar la calidad de vida de las personas y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías. Seligman et al (2005), mencionan que la psicología positiva insiste en la construcción de competencias y en la prevención.

Esta es definida por Stephen, Harrington y Wood (2006) de la siguiente manera:

La psicología positiva es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. En un nivel metapsicológico, pretende compensar el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológica llamando la atención acerca de los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humanos, e integrándolos dentro de nuestra comprensión de los aspectos negativos del funcionamiento y la experiencia humanos. En un nivel pragmático, trata acerca de la comprensión de las fuentes, los procesos y los mecanismos que conducen a éxitos deseables (p. 11).

Según Vázquez y Hervás, (2008), en la actualidad, la Psicología Positiva ha configurado un amplio movimiento a nivel internacional, liderado por prestigiosos investigadores de todo el mundo, y caracterizado por un riguroso enfoque científico que

está promoviendo la investigación y la aplicación en importantes áreas: la salud y el bienestar, la psicoterapia, la educación, la promoción de organizaciones sociales e instituciones positivas...

Siguiendo a Arguís, Bolsas, Hernández Paniello y Salvador (2010) muchos autores la definen como una auténtica ciencia de la felicidad, la cual trata de investigar los aspectos que hacen que nuestras vidas sean mejores y nos permitan aumentar nuestra felicidad. Se trata de una corriente en auge en todo el mundo y con extraordinarias posibilidades para renovar la práctica educativa desde unos sólidos fundamentos científicos.

Algunos campos concretos de estudio en los que se están centrando los esfuerzos de esta nueva corriente son: las emociones positivas, el optimismo, la felicidad y el bienestar, la creatividad...

No obstante, la psicología positiva ha recibido algunas críticas: se ha señalado que carece de bases sólidas científicas, y que no puede sostenerse con cierta solidez (Pérez-Alvárez, 2012).

Otros autores como Díaz y González (2012) señalan que la psicología positiva no es algo novedoso y que está impregnada de la cultura religiosa tradicional estadounidense como un “pensamiento positivo”

Como hemos nombrado anteriormente, uno de los campos de estudio de la psicología positiva es el optimismo. La psicología positiva hace hincapié en que la persona optimista tiene una visión ajustada de la realidad; toma conciencia de las implicaciones de una situación (tanto positivas como negativas), dispone de la capacidad de encontrar aspectos positivos que le permitan tomar decisiones, enfrentarse a los problemas y superar las dificultades (Giménez, 2005).

En el siguiente epígrafe se presenta una aproximación concreta al estudio de la variable del optimismo, debido a que se va a tratar durante toda la investigación se hace necesario ahondar en su definición y características fundamentales.

2.2. Optimismo

Desde una perspectiva científica, el estudio del optimismo responde a un marco teórico un poco más amplio y diverso. El diccionario de la Real Academia Española (RAE) reconoce dos acepciones para el concepto de optimismo:

1. M. Propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable.

2. M. Doctrina filosófica que atribuye al universo la mayor perfección posible.

A continuación se exponen dos grandes modelos que se asocian a este concepto, uno de ellos se centra en las atribuciones del pasado (estilo atributivo) y el otro se centra en las atribuciones del futuro (optimismo disposicional).

Peterson y Seligman (2004) sostienen que la psicología actual contempla el optimismo desde dos perspectivas teóricas:

- por un lado el optimismo disposicional, representado por Scheier y Carver (1985)
- y por el otro, el estilo explicativo de un individuo sobre las cosas que acontecen, es decir, estilo atributivo, defendido por Peterson y Seligman (2004)

Según Gillham y Reivich, (2004), el optimismo disposicional hace referencia a las expectativas que tienen las personas de alcanzar sus metas. Las personas optimistas poseen una tendencia general a esperar resultados positivos, creyendo que uno puede controlar los buenos resultados. Los pesimistas, en cambio, suelen esperar resultados negativos (Carver y Scheier, 2002, 2005). Es el valor que ayuda a enfrentar las dificultades con buen ánimo y perseverancia, confiando en las propias capacidades y posibilidades. Las expectativas desfavorables reducen los esfuerzos para alcanzar las metas, a veces hasta el punto de desentenderse de la tarea.

Según Scheier, Carver y Bridges (1994), el optimismo es la creencia de que van a pasar cosas buenas en la vida de una persona, en lugar de cosas malas. Es decir, la tendencia a esperar resultados positivos. Así, un individuo con alto optimismo continúa esforzándose para alcanzar los objetivos deseados, a pesar de las adversidades que le puedan surgir. Dentro de la teoría de control, ha sido identificado como una función de autorregulación.

Desde que en 1985 Scheier y Carver introdujeron el optimismo como constructo a tener en cuenta en los comportamientos humanos, el cual, ha ido ganando popularidad entre los psicólogos. Así, ha estudiado su impacto en varias áreas diferentes sobre las cuales profundizaremos más adelante, abarcando desde actuaciones académicas hasta la salud o el envejecimiento (Ruthig et al. 2004).

Por su parte, Seligman (1999) define el optimismo de acuerdo a cómo las personas explican sus éxitos y fracasos. Según su punto de vista la base del optimismo no reside en decirse a sí mismo frases positivas o tener en la mente imágenes de victoria, sino en el modo en el que uno piensa en las causas de lo que le ocurre.

Por otra parte, los pensamientos pesimistas están más ligados a comportamientos que evitan el enfrentamiento ante las adversidades o al abandono del intento de consecución de los objetivos, como solución a las emociones negativas generadas por las expectativas negativas que se tienen sobre la consecución o no de los objetivos (Rand, 2009).

Podemos relacionar estas expectativas con la confianza que una persona tiene en que su comportamiento será efectivo, es decir, la autoeficacia (Bandura, 1977). Las personas que más destacan en la autoeficacia tienden a ser optimistas, ya que creen que pueden resolver problemas, superar la adversidad y tomar el control de los eventos que ocurren en sus vidas.

En España, Peterson y Seligman (2009) consideran el optimismo como una de las mejores armas que tienen las personas para adaptarse al medio y transformarlo, una condición indispensable para una vida plenamente humana que permite que las personas sean capaces de superar las adversidades y construir el futuro.

Según el segundo modelo, el estilo atributivo, el optimismo y el pesimismo se relacionan con las atribuciones sobre los acontecimientos ocurridos en el pasado y las expectativas del futuro. El pesimista tiene una tendencia a explicar los sucesos negativos con una causa interna a uno mismo, estable en el tiempo y que afecta a todos los ámbitos y aspectos de la vida cotidiana de la persona. En cambio, el optimista se refiere a la tendencia de explicar los sucesos con una causa externa a uno mismo, es inestable en el tiempo y en un ámbito concreto (Orejudo y Teruel, 2009).

Ambos aspectos no son independientes y del primero se derivan los segundos. El optimismo y las expectativas de éxito incrementan la construcción de planes para alcanzar las metas y para conseguir un mayor grado de esfuerzo, mientras que el pesimismo se asocia a considerar la tarea como irrelevante y a generar conductas de evitación (Orejudo y Teruel, 2009).

En el presente trabajo vamos a centrarnos en el segundo modelo, el estilo atributivo defendido por Peterson y Seligman (2004). El cual ha sido elegido ya que, siguiendo a Seligman (2014) con su libro “niños optimistas”, entendemos que los niños pueden realizar atribuciones desde los 3 años, mientras que creemos que en el modelo de optimismo disposicional (Falcón, Orejudo, Fernández Turrado y Zarza, 2016) puede haber más sesgos y más dificultades cognitivas de los niños para poder hacer inferencias en estas edades.

2.2.1. Estilo atributivo.

Creemos importante estudiar el estilo atributivo desde edades tempranas pues según un estudio realizado por Seligman (2005) este estilo se desarrolla en la infancia, y si no se da una intervención clara dura toda la vida.

Entendemos el estilo atributivo como la manera en la que una persona explica las causas desencadenantes de diversos eventos y según este autor está compuesto por tres dimensiones fundamentales, las cuales explican por qué ocurre un determinado acontecimiento bueno o malo: personalización, duración y alcance.

- Personalización: Interno frente a externo. Ante acontecimientos desfavorables, el niño puede echarse la culpa a sí mismo o a otras personas o circunstancias.

- Duración: Estable frente a inestable. Ante malos acontecimientos, los niños pesimistas creen que sus causas son permanentes e inmutables, mientras que los niños con mayor tolerancia a los contratiempos creen que las causas de los malos acontecimientos son pasajeras, fruto de estados transitorios y por ello modificables.

- Alcance: Global frente a específico. Un niño optimista cree que las causas de los buenos acontecimientos se extenderán a todo lo que haga, mientras que el pesimista piensa que se deben a factores específicos.

Como resumen a todo esto, observamos que los niños que creen que los buenos sucesos son debidos a causas transitorias y los malos a causas permanentes, globales y personales, son considerados pesimistas y presentan mayor riesgo de deprimirse.

La educación parece desempeñar un papel importante en el desarrollo del optimismo de los niños. Sin embargo, no podemos olvidarnos que el optimismo es una dimensión de la personalidad que también está determinada por la herencia y por las experiencias tempranas (Grimaldo, 2004; Criado, 2002; Orejudo y Teruel, 2009).

En un estudio realizado por Butnaru, Gherasim, Iacob y Amariei (2010) se demuestra la importancia que el estilo atributivo posee en cuanto al nivel de rendimiento escolar, estudiantes con un estilo atributivo optimista obtuvieron mayor nivel de rendimiento escolar y menor nivel de depresión que aquellos que poseían un estilo atributivo depresivo.

Estas experiencias tempranas las pasarán los niños en el núcleo familiar la mayor parte del tiempo, por este motivo, el estilo educativo que posean sus padres influenciará en mayor o menor medida el grado de optimismo desarrollado por el niño. Por ello, en el último apartado de la fundamentación teórica vamos a conocer qué estilos educativos favorecen o no al optimismo.

2.2.2. Una perspectiva evolutiva del estilo atributivo.

Según Gillham, Reivich y Shatté, (2002) a partir de los 10 años los niños ya son capaces de incluir mayor cantidad de variables en sus atribuciones, considerando un mayor abanico de causas tanto en ellos mismos como en otras personas para argumentar cualquier evento. Momento en el que también iniciarían a incluir en su concepción sobre las habilidades y los rasgos de personalidad las dimensiones de estabilidad y de globalidad, proceso que alcanzará la madurez hacia los 12 años (Cole et al., 2008).

Según Mc Colgan y Mc Cormack, (2008) a medida que avanza la edad la mente de los niños va evolucionando y se van logrando hitos en el pensamiento, lo que nos hace observar en los niños cambios en la forma de entender el mundo, razonar y realizar inferencias y predicciones sobre acontecimientos, entre otras muchas cosas.

Actualmente, la mayor parte de los trabajos sobre el optimismo disposicional (Scheier y Carver, 1992; 2002) y el estilo atributivo optimista (Gillham, Shatté, Reivich y Seligman, 2002) se han realizado principalmente con adultos y adolescentes, es decir, una vez que han alcanzado cierto grado de estabilidad en las creencias. Un hecho por el que también hay más estudios en estas edades es la aparición de las operaciones formales, cambios en el autoconcepto y variaciones tanto en el razonamiento atributivo como en las creencias sobre el futuro (Falcón, et al., 2016).

Por este motivo, con esta investigación pretendemos incidir en la importancia de analizar estos cambios en el optimismo desde las edades más tempranas, pudiendo así ampliar el conocimiento existente respecto al tema.

Se ha puesto de manifiesto que los niños antes de los 10 años presentan un cierto sesgo optimista en las predicciones que realizan, sobre todo en edades preescolares o en los primeros años de la educación primaria (Falcón, et al., 2016).

Así, en su estudio, Lockhart, Chang y Story (2002) descubrieron que los niños menores de 9 años son incondicionalmente positivos en sus juicios sobre el futuro y no hallaron diferencias en sus creencias optimistas en función del tipo de rasgo o suceso negativo por el que se les preguntaba. Todos los niños tenían un optimismo protector, tanto hacia ellos mismos como hacia los demás. Este estado optimista hacía que los niños percibieran los rasgos de personalidad y las aptitudes como altamente variables y menos estables que los adultos. Además, dichos cambios, siempre en la dirección deseable, eran percibidos por los niños como posibles con tan sólo desearlos.

Resultados similares sobre sesgos optimistas se han encontrado en más trabajos de los mismos autores (Lockhart, Keil, & Aw, 2013; Lockhart, Nakashima, Inagaki & Keil, 2008) y en otras investigaciones sobre atribución de intenciones a terceros (Boseovski, 2012; Sato & Wakebe, 2014).

Según Boseovski (2012) estos sesgos optimistas tienen mucha importancia en la adaptación de los niños en estas edades, influyendo en las relaciones con sus iguales, en la motivación hacia el aprendizaje, en el razonamiento social, en la formación de juicios y estereotipos sobre otros...

Igualmente, se considera que la presencia de este tipo de sesgos tiene un papel fundamental en el mantenimiento de la motivación para el aprendizaje, contribuyendo a un alto sentido de eficacia. Desde una perspectiva evolutiva se considera que los recursos cognitivos existentes se orientarían hacia el procesamiento de determinado tipo de información (Falcón, et al., 2016).

Este sesgo optimista resultaría desadaptativo a edades más avanzadas, a medida que los niños van creciendo va surgiendo la percepción de estabilidad. Tanto los rasgos propios como los de los demás se empiezan a considerar permanentes y los aspectos negativos se perciben no sólo como tales, sino también estables en el tiempo. Así podemos encontrar más diferencias debidas a la edad en la dimensión de estabilidad que en las de globalidad e internalidad (Cole et al., 2008).

Diesendruck y Liendebaum (2009) investigaron las creencias de los niños de 5 años acerca de la estabilidad de los rasgos, evaluando si estos tienen el mismo patrón optimista con respecto a su propia vida que a la de los demás. Encontraron que los niños dieron calificaciones más altas de estabilidad para los comportamientos positivos en sí mismos que en otros, y lo contrario con respecto a comportamientos negativos.

Es sobre los 10 años, cuando aparecen los primeros sentimientos pesimistas (Lockhart et al., 2002) y tiende a desaparecer el sesgo optimista (Boseovski, 2012).

Cuando se entrevistan a niños de mayor edad (9-11 años) se observa que los juicios que elaboran son más difusos y las causas las atribuyen a un abanico mayor de posibilidades no tan determinantes (Heyman y Gelman, 2000).

2.3. Estilos educativos

El estilo atributivo es una variable psicológica que ayuda a analizar el desarrollo de los niños en diferentes etapas y es tremendamente relevante porque se asocia a la adaptación y a la motivación para persistir y presentarse a diferentes tipos de dificultades.

Un hecho indiscutible es la importancia que juega el papel de las familias en estas edades tan tempranas, ya que son el principal agente de socialización, es decir, son los padres los primeros modelos de referencia de la vida de los niños. (Torío, Peña y

Rodriguez, 2008). Los padres proporcionan las condiciones necesarias para el desarrollo de la personalidad de los jóvenes.

Comencemos dando una definición al concepto de estilos educativos, siguiendo a Torío et al., (2008) estos “representan la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la resolución de conflictos”. Otros autores como Laursen Y Collins (2009) los definen como las actitudes que los padres adoptan hacia sus hijos en la educación y crianza, pero también en cuanto a los niveles de disciplina y afecto.

Ya en 1967, Baumrind determinó tres patrones de crianza: autoritario y permisivo en los dos extremos, y autoritativo (o democrático) en el medio. Pero más tarde, Maccoby y Martin (1983) completaron la clasificación haciendo incapié en la importancia del afecto y del control, generaron así una taxonomía de 4 estilos diferenciados: autoritativo (democrático), autoritario, indulgente y negligente (véase figura 1).

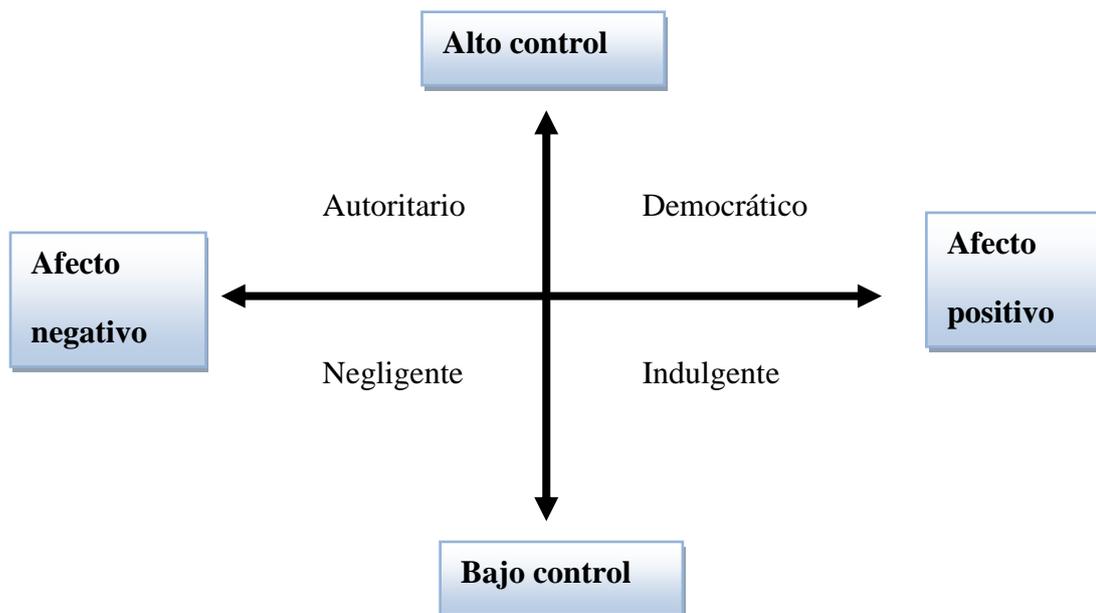


Figura 1. Clasificación de los Estilos Parentales (Maccoby y Martin, 1983)

Cabe destacar que no existe una única traducción al español del estilo autoritativo o democrático, mientras que autores como Musitu (2000) u Oliva, Parra y Arranz (2008) lo denominan estilo democrático, otros lo denominan autoritativo (González y Landero, 2012 o Granado y Cruz, 2010). En nuestro caso, a lo largo del trabajo vamos a categorizarlos bajo el término estilo democrático.

Según Hernangómez, 2002, las relaciones familiares condicionarán el modo de relacionarse de los niños y les permitirán adquirir modelos internos sobre ellos mismos y sobre los otros, comenzando a desarrollar la capacidad de relacionarse.

Sin embargo, no debemos olvidarnos de que los niños también pueden aprender estilos de pensamiento de sus maestros, compañeros y otras personas, pudiendo internalizar el optimismo o pesimismo presentado tanto en las películas, la televisión y otros medios de comunicación... (Musitu y Cava, 2001)

Así, el niño con sus esquemas y conocimientos relacionales, obtenidos intrafamiliarmente, va estableciendo nuevos vínculos con la referencia de los anteriores, y con el inicio de la escolarización aquellos aprendizajes se ponen en juego (Muñoz, 2005).

La calidad de las relaciones que el niño establece con sus padres y con el grupo de iguales explica una parte importante de la varianza de autoestima, así, también se ha demostrado que los niños que interactúan más con sus padres obtienen mejores resultados académicos (Ruiz, 2001).

Según el apego que creen los niños con sus educadores se van a desprender dos aspectos fundamentales que condicionarán las relaciones interpersonales íntimas, las de amistad y las relaciones sociales en general. El primer aspecto es la adquisición de un estilo de apego u otro, lo que llevará a la persona a tener relaciones de confianza o desconfianza básica con los demás; mientras que el segundo aspecto es la habilidad o carencia para usar los códigos de comunicación en las relaciones con los otros, especialmente en aquellas que requieren intimidad (Moreno y Cubero, 1990).

Las actitudes que muestran los padres a la hora de educar a sus hijos componen estilos educativos que generan consecuencias en el desarrollo de estos. Siguiendo el estudio de Butnaru et al., 2010, aquellos padres que tienen un control parental más rígido potencian en sus hijos unos grados más elevados de rendimiento escolar y un menor nivel de depresión que los estudiantes cuyos padres tenían un menor nivel de control parental.

Por ello, siguiendo a Torio et al., (2008), a continuación vamos a presentar los distintos estilos educativos con los que nos podemos encontrar, así como el comportamiento infantil que generan:

Tabla 1. Estilos educativos y comportamiento infantil.

Tipología de socialización familiar	Rasgos de conducta parental	Consecuencias educativas sobre los hijos
DEMOCRÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Afecto manifiesto • Sensibilidad ante las necesidades del niño: responsabilidad • Explicaciones • Promoción de la conducta deseable • Disciplina inductiva o técnicas punitivas razonadas (privaciones, reprimendas) • Promueven el intercambio y la comunicación abierta • Hogar con calor afectivo y clima democrático 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia social • Autocontrol • Motivación • Iniciativa • Moral autónoma • Alta autoestima • Alegres y espontáneos • Autoconcepto realista • Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales • Prosocialidad dentro y fuera de la casa (altruismo, solidaridad) • Elevado motivo de logro • Disminución en frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos
AUTORITARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Normas minuciosas y rígidas • Recurren a los castigos y muy poco a las alabanzas • No responsabilidad paterna • Comunicación cerrada o unidireccional (ausencia de diálogo) • Afirmación de poder • Hogar caracterizado por un clima autocrático 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja autonomía y autoconfianza • Baja autonomía personal y creatividad • Escasa competencia social • Agresividad e impulsividad • Moral heterónoma (evitación de castigos) • Menos alegres y espontáneos
NEGLIGENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas • Responden y atienden las necesidades de los niños • Permisividad • Pasividad • Evitan la afirmación de autoridad y la imposición de restricciones • Escaso uso de castigos, toleran todos los impulsos de los niños • Especial flexibilidad en el 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja competencia social • Pobre autocontrol y heterocontrol • Escasa motivación • Escaso respeto a normas y personas • Baja autoestima, inseguridad • Inestabilidad emocional • Debilidad en la propia identidad • Autoconcepto negativo • Graves carencias en autoconfianza y

	establecimiento de reglas • Acceden fácilmente a los deseos de los hijos	autorresponsabilidad • Bajos logros escolares
INDULGENTE	• No implicación afectiva en los asuntos de los hijos • Dimisión en la tarea educativa, invierten en los hijos el menor tiempo posible • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo • Inmadurez • Alegres y vitales	• Escasa competencia social • Bajo control de impulsos y agresividad • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo • Inmadurez • Alegres y vitales

Estos autores ponen en evidencia que el modelo más propicio para favorecer el desarrollo de la personalidad de los menores y estimular sus capacidades, pautas sociales, habilidades de comunicación y socialización es el democrático. Por tanto, este estilo educativo nos lleva a la vivencia de emociones positivas, es decir, nos permite vislumbrar la causa de los actos como propias del ser humano, y nos da las experiencias para afrontar de forma optimista el futuro.

El afecto y el cuidado de los padres son esenciales. “Los niños con padres cuyo estilo educativo es democrático, muestran un mayor ajuste social, mayor autocontrol, autoestima positiva, alto nivel de conducta prosocial... características relacionadas en gran parte con el optimismo” (Hernangómez, 2002). Igualmente, el origen de ciertos comportamientos psicopatológicos y conductas socialmente inadaptadas se localiza en el núcleo familiar (Musitu y Cava, 2001).

Moreno y Cubero (1990) coinciden con estos autores, diciendo que el estilo democrático presenta mayores espacios de intercambios llevados a cabo con cualidades positivas, es el estilo que fomenta la autoestima y el autoconcepto positivo con un tratamiento de los errores que motiva a la superación y el aprendizaje (Torio et al., 2008).

Por otro lado, los estilos negligente e indulgente se vienen a unir en el estilo permisivo. Este se sustenta bajo la idea de neutralidad y no interferencia. Es decir, los padres dejan hacer al niño lo que quiere, evitan restricciones y castigos, no establecen normas, presentan escasa exigencia en las expectativas de madurez y responsabilidad del niño. No ofrecen recompensas, castigos, consejos u orientaciones a sus hijos, pues según ellos, el aprendizaje se da por sí mismos (Torio et al., 2008).

Contrario a este estilo nos encontramos el estilo autoritario. Se trata de un modelo rígido, el cual favorece las medidas de castigo o fuerza, limitando la autonomía de sus hijos y dando mucha importancia a la obediencia. El diálogo es sustituido por la rigidez en el comportamiento, siendo de uso frecuente los castigos.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3. Estudio empírico.

3.1. Objetivos e hipótesis.

Se pretende con esta investigación comprobar si los estilos educativos que tienen los padres, ya explicados anteriormente, se relacionan con el estilo atributivo de los niños (en un grupo de edad previo a los 10 años). Es decir, si el empleo de un estilo educativo u otro cambiará sus predicciones sobre los acontecimientos.

Además, como se ha podido comprobar anteriormente, el optimismo disminuye conforme el niño va aumentando de edad, ya que el niño se va dando cuenta de la realidad y empieza a tener un razonamiento más lógico y menos basado en la apariencia como tenía antes (Corral, Pardo, Delgado y Giménez 2001), entonces, su optimismo se puede ver afectado y podría incluso disminuir. Por tanto, también relacionaremos la edad de los niños con el grado de optimismo de estos.

El objetivo general de este estudio es comprobar si existe alguna relación entre el estilo educativo empleado por los padres y las atribuciones de sus hijos.

Para lograr dicho objetivo general, se proponen una serie de objetivos específicos:

1. Realizar una adaptación al castellano del cuestionario de estilo atributivo de los niños: The Children's Attributional Style Interview (CASI) y analizar sus propiedades psicométricas.

2. Comprobar si el uso por parte de los padres de un estilo educativo u otro depende de la edad de los niños.

3. Comparar las respuestas en función de la edad de los niños.

4. Analizar las relaciones entre las distintas dimensiones del estilo atributivo y de los estilos educativos parentales.

Del mismo modo, a continuación se presentan las hipótesis planteadas para este estudio:

Hipótesis 1: El proceso de adaptación del CASI nos proporcionará un instrumento fiable para la población española.

Hipótesis 2: Los padres utilizan un estilo educativo u otro en función de la edad de sus hijos.

Hipótesis 3: Los niños de menor edad realizan más predicciones optimistas que los niños de mayor edad.

Hipótesis 4: El grado de optimismo de los niños depende del estilo educativo que utilicen sus padres.

3.2. Método

Para conseguir los objetivos de este estudio, vamos a tener en cuenta dos aspectos: la parte de la edad como variable relevante y por otro lado la parte transversal. Por ello vamos a emplear un diseño evolutivo transversal, en el cual se realiza la recogida de datos en un solo momento temporal y a una muestra de sujetos de diferentes edades (García Gallego, Fontes de Gracia, Garriga Trillo, Perez y Sarriá, 2001). En este caso, se recogieron en el colegio público Virgen de la Hoz, en el mes de Marzo, con edades comprendidas entre 7 y 9 años. En esta investigación se estudian las diferencias por edad más que cambios con la edad.

3.2.1. Participantes

Partimos de una muestra no aleatoria formada por 47 sujetos, con edades de 7, 8 y 9 años, es decir, niños de 2º y 3º Primaria.

Esta muestra proviene de un único centro educativo, el Colegio Público Virgen de la Hoz, de Molina de Aragón. Es un colegio de dos vías por curso, situado en una zona rural

y con un entorno socioeconómico medio. El motivo por el que se eligió este centro fue por disponibilidad a la muestra.

Los grupos que participaron en el siguiente estudio elegidos por la directora del centro, son 2ºA y 3ºA, de los cuales un 53,2% son chicas y un 46,8% del total son chicos. En la tabla 1 se muestra las relaciones entre sexo y curso, como podemos observar, ambas variables no presentan asociación (chi-cuadrado = 1,504, $p=0.471$).

Tabla 2. Tabla de contingencia sexo-edad

	7 años	8 años	9 años	Total
Chico	10 – 21,3%	10 – 21,3%	2 – 4,3%	22 - 46,8 %
Chica	8 – 17%	12 – 25,5%	5 - 10,6%	25 - 53,2 %
Total	18 - 38,3 %	22 - 46,8 %	7 - 14,9 %	47 - 100%

Los alumnos de 2º de Primaria equivalen al 51,1% de la muestra total, de los cuales hay 11 chicos que equivale a un 54,2% y 13 chicas, 45,8%. Mientras que los alumnos de 3º de Primaria son un 52,2%, esta clase está formada por 11 chicos, 47,8% y 12 chicas, 52,2%.

3.2.2. Instrumentos y variables

Los instrumentos que se van a utilizar son:

- Adaptación de la entrevista de estilo atributivo de los niños: The Children's Attributional Style Interview (CASI), (Conley et al., 2001).
- Escala abreviada de Identificación de Prácticas Educativas Familiares (PEF), (Alonso y Román, 2003).

The Children's Attributional Style Interview (Conley et al., 2001) recoge el estilo atributivo de los niños a la hora de dar respuesta a sus problemas. Consiste en una entrevista interactiva que presenta 16 eventos divididos entre eventos positivos y negativos, 8 de cada uno. De estos 16 eventos, 8 hacen referencia a acontecimientos interpersonales y los otros 8 a los logros; en nuestro trabajo nos vamos a centrar en los logros. Cada uno de estos eventos contiene tres preguntas que evalúan las dimensiones de

internalidad, estabilidad y globalidad de su atribución particular, pudiendo ser evaluadas en una escala tipo likert del 1 al 10.

Para el proceso de traducción de esta entrevista, se cogió la versión inglesa CASI de Conley et al. (2001), y se tradujo al castellano por parte de una especialista en magisterio, la cual conoce perfectamente las características de los niños y fue revisada posteriormente por un experto.

Las puntuaciones máximas y mínimas que se pueden conseguir en cada apartado se corresponden con la siguiente tabla:

Tabla 3. Puntuaciones máximas y mínimas del CASI

		Situación 1	Situación 2	Situación 3	Situación 4	Situación 5	Situación 6	Situación 7	Situación 8	Total
Internalidad	Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Máximo	10	10	10	10	10	10	10	10	80
Estabilidad	Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Máximo	10	10	10	10	10	10	10	10	80
Globalidad	Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Máximo	10	10	10	10	10	10	10	10	80
Total	Mínimo	3	3	3	3	3	3	3	3	24
	Máximo	30	30	30	30	30	30	30	30	240

En este estudio, Conley et al., (2001) examinaron por separado las medias, desviaciones típicas, coeficiente alfa y correlaciones para los niños pequeños (5-7 años) y los mayores (8-10 años), encontrándose que eran similares en ambos grupos.

El coeficiente alfa de Cronbach demostró una fiabilidad aceptable (entre ,78 y ,83) para las cinco subescalas del CASI (total positivo, total negativo, generalidad negativa, generalidad positiva y total de la escala).

Más tarde, autores como Rueger y Malecki (2007) ponen en práctica el Group administration of the children's attributional style interview, que es una modificación del CASI con niños de entre 10 y 13 años, obteniendo un alfa de Cronbach entre ,78 y ,83 en las cinco subescalas.

Estas cinco subescalas que podemos derivar del CASI son:

- total positivos, se obtiene sumando las situaciones de los eventos positivos

- total negativos, se logra mediante la suma las situaciones de los eventos negativos
- generalidad positiva, para conseguirlo, sumamos los eventos referentes a la estabilidad y globalidad positiva, dejando sin sumar los de internalidad.
- generalidad negativa, se alcanza sumando los eventos referentes a la estabilidad y globalidad negativa, dejando sin sumar los de internalidad.
- full total (total de la escala), sumando todos los eventos, tanto situaciones negativas como positivas

La segunda escala, de Identificación de Prácticas Educativas Familiares (Alonso y Román, 2003), esta percibida para recoger la percepción de los padres, madres, tutores o responsables encargados de la educación de los niños pequeños en el entorno familiar. Cuenta con un total de 54 ítems, los cuales pueden ser evaluados en una escala tipo likert con opciones de 0 a 5, como podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 4. Ítems y puntuaciones del PEF

	Situación 1: Cuando inician algo nuevo	Situación 2: Cuando hay ruptura de rutinas	Situación 3: Cuando cuentan o muestran algo	Total
Conflicto externo	Ítems: 6 P. máxima: 30 P. mínima: 0	Ítems: 6 P. máxima: 30 P. mínima: 0	Ítems: 6 P. máxima: 30 P. mínima: 0	Ítems:18 P. máxima: 90 P. mínima: 0
Conflicto interno	Ítems: 6 P. máxima: 30 P. mínima: 0	Ítems: 6 P. máxima: 30 P. mínima: 0	Ítems: 6 P. máxima: 30 P. mínima: 0	Ítems:18 P. máxima: 90 P. mínima: 0
Transgresión de normas	Ítems: 6 P. máxima: 30 P. mínima: 0	Ítems: 6 P. máxima: 30 P. mínima: 0	Ítems: 6 P. máxima: 30 P. mínima: 0	Ítems:18 P. máxima: 90 P. mínima: 0
Total	Ítems: 18 P. máxima: 90 P. mínima: 0	Ítems: 18 P. máxima: 90 P. mínima: 0	Ítems: 18 P. máxima: 90 P. mínima: 0	Ítems:54 P. máxima: 270 P. mínima: 0

Según la puntuación en estas situaciones se situaba a los padres en un estilo educativo autoritario, equilibrado o permisivo.

Alonso y Román (2003) obtuvieron un coeficiente alfa de Cronbach que demostraba una fiabilidad aceptable para los 3 estilos educativos (autoritario ,85; equilibrado ,84; permisivo ,86).

Más tarde, estos mismos autores (2005) realizaron un estudio con esta escala en el que relacionaban las diferentes prácticas educativas familiares con la autoestima de los hijos pequeños. Se realizó con padres de niños de 3, 4 y 5 años y la consistencia interna del instrumento presento una alfa de Cronbach satisfactorio, de ,96.

De manera adicional se codificarán una serie de variables socio-demográficas: sexo, edad y curso académico de los participantes.

- a) Sexo, se codificará de esta forma, chico = 1, chica = 2.
- b) Edad, con valores de 7, 8 y 9 años.
- c) Curso académico, con valores de 2 para 2º de primaria y 3 para 3º de primaria.

3.2.3. Procedimiento

Tras una reunión con la directora del centro y los profesores de Primaria, sobre el siguiente trabajo, las tutoras entregan a los padres de los alumnos una autorización donde se explica los fines de la investigación (anexo 6.1.), y en el que se asegura el mantenimiento del anonimato de los sujetos.

Nos encontramos con unos padres que no autorizaron la participación de su hijo en el estudio y tres de los que no recibimos respuesta, por lo cual, no entrevistamos a sus hijos.

Reunidos los consentimientos de los padres se fija una fecha a finales del mes de Marzo para comenzar con las entrevistas a niños de 2º y 3º de Primaria de la vía A.

Paralelamente, se envía a los padres la escala abreviada de Identificación de Prácticas Educativas Familiares (PEF) para que la contesten en su casa y nos la remitan con la mayor brevedad posible.

Se comienza a trabajar con los niños la adaptación del cuestionario de estilo atributivo de los niños: The Children's Attributional Style Interview (CASI).

Se realizan las entrevistas personales de la investigadora con cada niño en la sala de profesores.

La investigadora lee cada evento a los niños mientras les muestra una ilustración que le acompaña, y le pide al niño que evalúe la internalidad, estabilidad y globalidad de su atribución.

El niño coloca su dedo índice en la casilla de la tabla de las distintas situaciones y la investigadora lo anotaba en su libreta.

Estas entrevistas tienen una duración aproximada de 10-15 minutos, dependiendo de los alumnos. Por tanto, se tarda una semana en obtener las 47 entrevistas. En la toma de datos se van alternando los cursos dependiendo de la disponibilidad y evitando sacar a los alumnos de clase cuando cursan inglés, música y educación física.

Antes de realizar las entrevistas, los alumnos son informados de los objetivos del estudio, y se les deja claro que es un juego que no hay opciones que estén bien y otras mal, que solo tienen que decir lo que ellos piensan que será mejor y sobre todo dejarles claro que esta prueba no va a ser para nota, porque muchos vienen con el miedo de que sea para nota, así se puede crear un clima cordial, relajado y agradable entre alumno - entrevistador.

Para crear los materiales del CASI, un experto dibujó ilustraciones que representan cada evento. Para las chicas, la protagonista es una mujer y para los chicos un hombre, para que así, las imágenes sean neutrales en las expresiones y libres de conducir a una u otra información. Estas imágenes están en dos carpetas separadas (por un lado las de chicas y por otro las de chicos) y se van mostrando a los niños a la vez que se lee el evento.

3.2.4. Análisis de datos

Para el análisis de los datos recogidos se ha utilizado el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 21.0 y las técnicas que se han llevado a cabo han sido las siguientes:

- El modelo alfa de Cronbach se ha utilizado para calcular la fiabilidad de los instrumentos midiendo su consistencia interna y análisis de los ítems.

- Estadísticos descriptivos con cálculo de medidas de tendencia central, de dispersión y de frecuencias (frecuencias, porcentajes, tendencia central, dispersión).

- Se han utilizado tablas de contingencia para la descripción de variables y estudiar diferentes pautas de asociación entre ellas.

- Análisis de correlación lineal mediante el coeficiente de correlación de Pearson para averiguar el grado de relación entre diferentes variables.

- Análisis de varianza de un factor que compara varios grupos en una variable cuantitativa.

- Análisis de regresión lineal múltiple que nos permite elaborar predicciones sobre una variable a partir de otra.

Se planteó el empleo de otras técnicas, como el análisis factorial, pero por el bajo tamaño de la muestra resultó poco pertinente y poco fiable.

3.3. Resultados

3.3.1. Realizar una adaptación al castellano del cuestionario de estilo atributivo de los niños: The Children's Attributional Style Interview (CASI) y analizar sus propiedades psicométricas.

La tabla 5 muestra los estadísticos descriptivos para los ítems de situaciones positivas y la tabla 6 para las situaciones negativas. Podemos comprobar que los ítems en los que se obtiene más puntuaciones están relacionados con las situaciones: estas trabajando en un proyecto en la escuela y consigues una buena calificación en él; haces un dibujo para clase y obtienes una felicitación por ello; estas jugando a un video juego y ganas; hacéis un juego en educación física y ganas.

Sin embargo, las situaciones que menor puntuación han obtenido son: estas pintando un dibujo de un caballo para tu profesor, pero no te sale; haces ejercicios de matemáticas y obtienes gran cantidad de errores; un día después de la escuela tu profesora te dice que está decepcionada contigo; estas jugando en el recreo con tus amigos y juegas mal.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos para situaciones positivas

	N	Media	Desv. típ.	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
proyecto_inter_pos	47	8,9362	2,40836	-2,360	,347	4,770	,681
proyecto_estab_pos	47	9,0426	2,03189	-2,204	,347	4,732	,681
proyecto_global_pos	47	4,872	4,2201	,234	,347	-1,933	,681
dibujo para clase_inter_pos	47	8,7234	2,61851	-2,044	,347	3,208	,681
dibujo para clase_estab_pos	47	7,9362	2,32570	-,764	,347	-,633	,681
dibujo para clase_global_pos	47	4,5745	3,97681	,379	,347	-1,695	,681
video juego_inter_pos	47	9,0213	2,21152	-2,371	,347	4,755	,681
video juego_estab_pos	47	8,6596	1,91421	-1,819	,347	4,120	,681
video juego_global_pos	47	1,9149	1,62628	1,663	,347	1,496	,681
educación física_inter_pos	47	8,9787	1,79963	-1,393	,347	,218	,681
educación física_estab_pos	47	6,6383	2,89246	-,320	,347	-,870	,681
educación física_global_pos	47	4,7234	3,76888	,281	,347	-1,670	,681

Tabla 6. Estadísticos descriptivos para situaciones negativas

	N	Media	Desv. típ.	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
pintar caballo_inter_neg	47	4,2766	3,15334	,485	,347	-1,108	,681
pintar caballo_estab_neg	47	6,5532	3,08438	-,590	,347	-,724	,681
pintar caballo_global_neg	47	3,0638	3,40335	1,270	,347	-,019	,681
matemáticas_inter_neg	47	5,0851	3,22241	,303	,347	-1,256	,681
matemáticas_estab_neg	47	7,7872	2,11553	-1,434	,347	2,644	,681
matemáticas_global_neg	47	4,5745	3,06980	,638	,347	-,814	,681
profesora decepcionada_inter_neg	47	7,3830	3,20023	-,963	,347	-,421	,681
profesora decepcionada_estab_neg	47	6,8511	2,70248	-,201	,347	-1,107	,681
profesora decepcionada_global_neg	47	4,4894	2,16566	,377	,347	,406	,681
recreo_intern_neg	47	3,9362	2,76943	,403	,347	-,979	,681
recreo_estab_neg	47	5,4255	2,64365	-,057	,347	-,731	,681
recreo_global_neg	47	4,5957	2,92411	,163	,347	-,977	,681

A continuación doy pie al análisis de fiabilidad del instrumento, midiendo la consistencia interna de las cinco subescalas que se derivaban del CASI mediante el alfa de Cronbach.

De manera global encontramos un bloque de categorías en los que el instrumento funciona relativamente bien: total positivos (alfa de cronbach ,582) y generalidad positiva (alfa de cronbach ,560).

En el caso de la categoría total positivos, podemos mejorar ese alfa de Cronbach a un ,665 eliminando la situación educación física_estab_pos. Y en el caso de la generalidad positiva es posible mejorarlo a un ,711 eliminando la situación educación física_estab_pos.

Por otro lado, el instrumento no parece funcionar muy bien para la categoría full total (alfa de cronbach ,337), el alfa de Cronbach de esta categoría no se puede mejorar considerablemente, en todo caso eliminando la situación pintar caballo_inter_neg lo aumentaríamos a un ,444.

Tabla 7. Medias, desviaciones típicas y alfa de Cronbach

	M	Puntuación máxima	Puntuación mínima	SD	Alfa de Cronbach
Total positivos	84,02	120	12	14,11	,582
Total negativos	59,53	120	12	8,38	-,422
Generalidad positiva	48,36	80	8	11,89	,560
Generalidad negativa	43,34	80	8	8,097	,053
Full total	20	240	24	16,05	,337

Además, en nuestro análisis nos resulta interesante crear otras subescalas para poder tratar un poco más en profundidad los datos obtenidos, las cuales son: internalidad positivo, internalidad negativo, estabilidad positivo, estabilidad negativo, globalidad positivo, globalidad negativo. Así, generamos la tabla 7 para realizar el análisis de la fiabilidad de estas nuevas subescalas.

El cuestionario parece funcionar de manera muy distinta para los ítems de resultado negativo frente a los de resultado positivo.

De manera global, encontramos un bloque de categorías en los que el instrumento funciona relativamente bien, como es el caso de las categorías positivas: internalidad positivo (alfa de Cronbach ,541) y globalidad positivo (alfa de Cronbach ,882).

En el caso de la categoría la categoría internalidad positivo, eliminando la situación educación física_inter_pos se podría aumentar el alfa de Cronbach a un ,644.

La categoría globalidad positivo ya posee un alfa de Cronbach alto, pero eliminando la situación video juego_global_pos podemos aumentarlo a un ,939.

Sin embargo, en las categorías negativas se obtiene un alfa de Cronbach menor: internalidad negativo (alfa de Cronbach ,172), estabilidad negativo (alfa de Cronbach ,109) y globalidad negativo (alfa de Cronbach ,358).

Al analizar la fiabilidad de la categoría internalidad negativo podemos observar que si eliminamos la situación profesora decepcionada_inter_neg podemos aumentar el alfa de Cronbach a un ,415.

Tabla 8. Medias, desviaciones típicas y alfa de Cronbach

	M	Puntuación máxima	Puntuación mínima	SD	Alfa de Cronbach
Internalidad positivo	35,66	40	4	5,91	,541
Internalidad negativo	20,68	40	4	6,63	,172
Estabilidad positivo	32,28	40	4	5,43	,357
Estabilidad negativo	26,62	40	4	5,55	,109
Globalidad positivo	16,09	40	4	12,21	,882
Globalidad negativo	16,72	40	4	6,84	,358

3.3.2. Comprobar si el uso por parte de los padres de un estilo educativo u otro depende de la edad de los niños.

En la siguiente tabla podemos observar cómo los padres educan a sus hijos de una manera u otra dependiendo de su edad. En el caso del estilo autoritario, conforme se avanza la edad los padres son más autoritarios con los niños. Por el contrario, en el estilo equilibrado, según se avanza la edad los padres se vuelven menos equilibrados. En el estilo permisivo observamos cómo los padres permiten más a sus hijos según estos avanzan de edad.

Tabla 9. Descriptivos

		N	Media	Desviación típica	F	Sig
inician algo_autoritario	7,00	15	7,7333	3,67359	3,348	,045
	8,00	22	9,9545	5,16838		
	9,00	7	12,8571	2,60951		
	Total	44	9,6591	4,62522		
ruptura rutinas_autoritario	7,00	15	10,3333	5,15013	1,634	,208
	8,00	22	12,4091	5,34219		
	9,00	7	14,4286	4,39155		
	Total	44	12,0227	5,22289		
cuentan algo_autoritario	7,00	15	6,0000	2,59119	3,238	,050
	8,00	22	8,2727	3,88136		
	9,00	6	10,8333	7,22265		
	Total	43	7,8372	4,30907		
inician algo _equilibrado	7,00	15	23,5333	2,58752	4,469	,018
	8,00	22	21,1364	5,31212		
	9,00	5	16,8000	4,43847		
	Total	42	21,4762	4,78941		
ruptura rutinas _equilibrado	7,00	15	16,4000	3,66060	1,904	,162
	8,00	22	13,9545	3,68365		
	9,00	7	15,0000	4,12311		
	Total	44	14,9545	3,82133		
cuentan algo _equilibrado	7,00	14	18,0714	5,51173	,247	,782
	8,00	20	17,3500	3,80132		
	9,00	6	16,5000	5,54076		
	Total	40	17,4750	4,62428		
inician algo _permisivo	7,00	15	6,8667	3,24844	,946	,397
	8,00	22	8,5455	4,13726		
	9,00	7	7,4286	3,20713		
	Total	44	7,7955	3,72034		
ruptura rutinas _permisivo	7,00	15	3,2667	1,70992	8,849	,001
	8,00	22	5,2727	2,29247		
	9,00	7	8,1429	4,41318		
	Total	44	5,0455	2,98800		
cuentan algo _permisivo	7,00	15	9,6667	3,75436	,481	,622
	8,00	22	8,5000	2,97209		
	9,00	6	9,6667	6,71317		
	Total	43	9,0698	3,85076		

3.3.3. Comparar las respuestas en función de la edad de los niños.

A continuación pasamos a analizar la tabla 10 de estadísticos descriptivos para comparar las respuestas de los niños en función de la edad.

Como podemos observar, en la dimensión de estabilidad se produce un aumento en el grado de optimismo de los niños según aumenta su edad; ya sea estabilidad negativa (pasando de una media de 25,39 a 27) o positiva (pasando de 30,5 a 33,14). Esto quiere

decir, que a los 9 años son más conscientes de que las situaciones pueden permanecer a lo largo del tiempo.

En la dimensión de globalidad, tanto negativa como positiva, la media disminuye conforme avanza la edad; pasando de un 20,83 a un 16,72 en el caso de la globalidad negativa, y de un 27,6 a un 4 en el caso de la positiva. Esto quiere decir que a los 7 años los niños piensan que las causas de cualquier situación pueden traspasarse a otras situaciones, sin embargo, a los 9 años ya son más conscientes de que una situación no hace que otras cosas sucedan.

Por otro lado, la dimensión de internalidad aumenta según la edad en el caso de la negativa (pasando de un 16,72 a un 25,14) pero en el caso de la positiva se produce un aumento poco significativo en los niños de 8 años. En el caso de la internalidad negativa, los niños de 9 años son más conscientes de las situaciones que son debidas a ellos mismos.

Por otro lado, en las dimensiones de total negativo y total positivo, podemos observar que según avanza la edad los niños dan más respuestas negativas, pasando de una media de 57,61 a 60,45, y por lo tanto se produce un descenso de las positivas, que pasan de un 92,66 a un 71,29. Lo que nos hace deducir que según avanzan de edad dejan atrás el sesgo optimista que tienen cuando son pequeños, y son más conscientes de las cosas negativas.

Para finalizar, tanto la generalidad negativa como la positiva disminuyen según avanza la edad.

Tabla 10. Descriptivos

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.	Eta ²
internalidad_positivo	7,00	18	34,5556	7,50860	1,156	,324	,050
	8,00	22	37,0455	4,38045			
	9,00	7	34,1429	5,27347			
	Total	47	35,6596	5,91342			
internalidad_negativo	7,00	18	16,7222	5,42115	7,126	,002	,245
	8,00	22	22,5000	6,30759			
	9,00	7	25,1429	5,63999			
	Total	47	20,6809	6,62704			
estabilidad_negativo	7,00	18	25,3889	4,97214	,727	,489	,032
	8,00	22	27,5000	5,52699			
	9,00	7	27,0000	7,18795			
	Total	47	26,6170	5,55037			

estabilidad_positivo	7,00	18	30,5000	5,49063	1,613	,211	,068
	8,00	22	33,4545	5,43995			
	9,00	7	33,1429	4,63424			
	Total	47	32,2766	5,42820			
globalidad_negativo	7,00	18	20,8333	6,87921	7,104	,002	,244
	8,00	22	14,7727	5,12633			
	9,00	7	12,2857	6,72593			
	Total	47	16,7234	6,84201			
globalidad_positivo	7,00	18	27,6111	4,88863	32,754	,000	,598
	8,00	22	10,5000	10,57288			
	9,00	7	4,0000	,00000			
	Total	47	16,0851	12,20625			
total_negativos	7,00	18	57,6111	8,17557	,806	,453	,035
	8,00	22	60,4545	6,51538			
	9,00	7	61,5714	13,48897			
	Total	47	59,5319	8,38438			
total_positivos	7,00	18	92,6667	13,94527	9,108	,000	,293
	8,00	22	81,0000	11,44760			
	9,00	7	71,2857	8,36091			
	Total	47	84,0213	14,11057			
generalidad_positiva	7,00	18	58,1111	9,50473	19,090	,000	,465
	8,00	22	43,9545	9,29658			
	9,00	7	37,1429	4,63424			
	Total	47	48,3617	11,88610			
generalidad_negativa	7,00	18	46,2222	7,30476	2,337	,109	,096
	8,00	22	42,2727	6,26541			
	9,00	7	39,2857	12,88040			
	Total	47	43,3404	8,09798			
full_total	7,00	18	29,7222	15,06771	8,227	,001	,272
	8,00	22	16,2273	14,09806			
	9,00	7	6,8571	9,88987			
	Total	47	20,0000	16,04613			

Hemos efectuado un ANOVA de un factor para poner a prueba la igualdad de medias. Como podemos observar, en algunos casos la significación es menor que 0,05; por lo que rechazamos la hipótesis de igualdad de medias, es decir, no todas las medias poblacionales comparadas son iguales, como es el caso de internalidad negativo (Sig. ,002); globalidad negativo (Sig. ,002); globalidad positivo (Sig. ,000); total positivos (Sig. ,000); generalidad positiva (Sig. ,000); full total (Sig. ,001).

ANOVA únicamente nos permite contrastar la hipótesis general de que los grupos comparados no son iguales. Para saber qué media difiere de qué otra, debemos utilizar un

tipo particular de contrastes denominados COMPARACIONES MÚLTIPLES POST HOC, las cuales procedemos a efectuar con las categorías nombradas anteriormente.

Como nos muestra la tabla 11, el grupo que difiere en sus medias de los demás es el de 7 años, pues tiene la significación por debajo de ,05 en todos los casos. Mientras que el grupo de 8 y de 9 años tienen las medias iguales.

Tabla 11. Comparaciones múltiples. Scheffé

Variable dependiente	(I) edad	(J) edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite superior	Límite inferior
internalidad_negativo	7,00	8,00	-5,77778(*)	1,87167	,013	-10,5196	-1,0359
		9,00	-8,42063(*)	2,62320	,010	-15,0665	-1,7748
	8,00	7,00	5,77778(*)	1,87167	,013	1,0359	10,5196
		9,00	-2,64286	2,55555	,590	-9,1173	3,8316
	9,00	7,00	8,42063(*)	2,62320	,010	1,7748	15,0665
		8,00	2,64286	2,55555	,590	-3,8316	9,1173
globalidad_negativo	7,00	8,00	6,06061(*)	1,93311	,012	1,1631	10,9581
		9,00	8,54762(*)	2,70930	,011	1,6836	15,4116
	8,00	7,00	-6,06061(*)	1,93311	,012	-10,9581	-1,1631
		9,00	2,48701	2,63944	,644	-4,2000	9,1740
	9,00	7,00	-8,54762(*)	2,70930	,011	-15,4116	-1,6836
		8,00	-2,48701	2,63944	,644	-9,1740	4,2000
globalidad_positivo	7,00	8,00	17,11111(*)	2,51432	,000	10,7411	23,4811
		9,00	23,61111(*)	3,52389	,000	14,6834	32,5389
	8,00	7,00	-17,11111(*)	2,51432	,000	-23,4811	-10,7411
		9,00	6,50000	3,43302	,179	-2,1975	15,1975
	9,00	7,00	-23,61111(*)	3,52389	,000	-32,5389	-14,6834
		8,00	-6,50000	3,43302	,179	-15,1975	2,1975
total_positivos	7,00	8,00	11,66667(*)	3,85618	,016	1,8971	21,4363
		9,00	21,38095(*)	5,40455	,001	7,6886	35,0733
	8,00	7,00	-11,66667(*)	3,85618	,016	-21,4363	-1,8971
		9,00	9,71429	5,26518	,194	-3,6250	23,0536
	9,00	7,00	-21,38095(*)	5,40455	,001	-35,0733	-7,6886
		8,00	-9,71429	5,26518	,194	-23,0536	3,6250
generalidad_positiva	7,00	8,00	14,15657(*)	2,82631	,000	6,9961	21,3170
		9,00	20,96825(*)	3,96116	,000	10,9327	31,0038
	8,00	7,00	-14,15657(*)	2,82631	,000	-21,3170	-6,9961
		9,00	6,81169	3,85901	,222	-2,9651	16,5884
	9,00	7,00	-20,96825(*)	3,96116	,000	-31,0038	-10,9327
		8,00	-6,81169	3,85901	,222	-16,5884	2,9651
full_total	7,00	8,00	13,49495(*)	4,44855	,015	2,2246	24,7653

	9,00	22,86508(*)	6,23477	,003	7,0694	38,6608
8,00	7,00	-13,49495(*)	4,44855	,015	-24,7653	-2,2246
	9,00	9,37013	6,07399	,314	-6,0183	24,7585
9,00	7,00	-22,86508(*)	6,23477	,003	-38,6608	-7,0694
	8,00	-9,37013	6,07399	,314	-24,7585	6,0183

3.3.4. Analizar las relaciones entre las distintas dimensiones del estilo atributivo y de los estilos educativos parentales.

Mediante las tablas 12, 13 y 14 podemos observar las distintas correlaciones entre los estilos educativos parentales y las dimensiones del estilo atributivo.

En cuanto a las correlaciones que encontramos en el estilo autoritario, destacamos que la situación de iniciar algo nuevo se encuentra relacionada de manera lineal positiva con la estabilidad negativa y el full total, es decir, alumnos que puntúen alto en dicha situación también puntuarán alto en estabilidad negativo y full total. Sin embargo, se encuentra relacionada de manera inversa en el caso de la globalidad tanto negativo como positivo, total positivos y generalidad positiva, es decir, alumnos que puntúen alto en iniciar algo nuevo, puntuaran bajo en estas categorías nombradas. La situación de ruptura de rutinas no se encuentra relacionada con ninguna categoría. Mientras que la de cuentan algo se encuentra relacionada de manera inversa con la globalidad negativa, es decir, alumnos con altas puntuaciones en cuentan algo tendrán bajas puntuaciones en globalidad negativo.

Mirando la tabla del estilo equilibrado podemos observar cómo la situación ruptura de rutinas tampoco se encuentra relacionada con ninguna categoría. La situación de iniciar algo nuevo se encuentra relacionada de manera lineal positiva con globalidad, tanto negativo como positivo, total positivos, generalidad positiva y full total; lo que quiere decir que alumnos con altas puntuaciones en iniciar algo, también tendrán altas puntuaciones en estas categorías. Sin embargo se encuentra relacionada de manera inversa con internalidad negativo, por lo que alumnos con altas puntuaciones en iniciar algo tendrán bajas puntuaciones en internalidad negativo. En cuanto a la situación de cuentan algo, podemos observar que se encuentra relacionada de manera inversa con total negativos, siendo los niños con puntuaciones altas en cuentan algo los que presenten puntuaciones bajas en el total de negativos; sin embargo, se encuentra relacionada de manera lineal positiva con el full total, así niños con altas puntuaciones en cuentan algo tendrán también puntuaciones altas en full total.

Por lo que respecta al estilo permisivo, observamos que la situación inicial algo se encuentra relacionada con la estabilidad positiva de manera inversa, siendo los niños con altas puntuaciones en esa situación los que presentan bajas puntuaciones en estabilidad positiva. La situación de ruptura de rutinas se encuentra linealmente relacionada con internalidad negativo y full total de manera positiva, es decir niños con altas puntuaciones en esta situación presentaran también puntuaciones altas en las categorías de internalidad negativo y full total; sin embargo, se con las categorías de globalidad positivo, total positivos y generalidad positiva se encuentra relacionada de manera inversa, siendo los niños con altas puntuaciones en ruptura de rutinas los que presentan bajas puntuaciones en estas 3 categorías.

Tabla 12. Correlaciones del estilo autoritario

	internalidad_po	internalidad_ne	estabilidad_neg	estabilidad_po	globalidad_neg	globalidad_po	total_negat	total_posit	generalidad_po	generalidad_ne	full_to
Correlaciones	sitivo	gativo	ativo	sitivo	ativo	sitivo	ivos	ivos	sitiva	gativa	tal
inician											-
algo_autorita	-,132	,060	,312(*)	,010	-,298(*)	-,403(**)	,091	-,401(**)	-,416(**)	-,033	,357(*)
ruptura)
rutinas_aurori	,150	-,154	,192	,109	-,222	-,208	-,119	-,078	-,167	-,053	,019
tario											
cuentan											
algo_autorita	,120	-,008	,000	,063	-,312(*)	-,161	-,199	-,071	-,139	-,267	,072
rio											

Tabla 13. Correlaciones del estilo equilibrado

	internalidad_po	internalidad_ne	estabilidad_ne	estabilidad_po	globalidad_neg	globalidad_po	total_negat	total_posit	generalidad_po	generalidad_ne	full_to
Correlaciones	sitivo	gativo	gativo	sitivo	ativo	sitivo	ivos	ivos	sitiva	gativa	tal
inician											
algo_equilibra	,102	-,582(**)	-,010	-,084	,347(*)	,497(**)	-,234	,447(**)	,490(**)	,297	,466(*)
do											*)
ruptura											
rutinas_equili	,005	-,008	-,070	-,016	,185	,182	,086	,155	,183	,106	,085
brado											
cuentan											
algo_equilibra	,081	-,149	-,148	,184	-,190	,094	-,344(*)	,186	,182	-,274	,347(*)
do)

Tabla 14. Correlaciones del estilo permisivo

Correlaciones	internalidad_positivo	internalidad_negativo	estabilidad_negativo	estabilidad_positivo	globalidad_negativo	globalidad_positivo	total_negativos	total_positivos	generalidad_positiva	generalidad_negativa	full_tal
inician											
algo_permisivo	-,202	-,048	,112	-,313(*)	,209	-,004	,262	-,207	-,149	,253	-,290
vo											
ruptura											-
rutinas_permisivo	-,062	,384(*)	,111	-,001	-,291	-,519(**)	,189	-,478(**)	-,542(**)	-,167	,484(*)
cuentan											
algo_permisivo	,028	,173	-,291	-,089	,209	,086	,061	,053	,048	-,032	-,006

A continuación vamos a hacer una serie de regresiones lineales para explorar y cuantificar la relación entre una variable llamada dependiente (o criterio) y una o más variables llamadas independientes (o predictoras).

Con relación a la generalidad positiva, que recordamos incluía las variables de estabilidad y globalidad, la variable que mejor lo explica es la edad ($b = -.624$), después el sexo ($b = -.288$), seguido de cuentan algo_ autoritario ($b = .256$), inician algo_ autoritario ($b = -.283$) e inician algo_ equilibrado ($b = .275$). En su conjunto explican el 62,5% de la varianza. Lo que podemos interpretar de estos datos es, por un lado, que cuando los niños son más mayores, piensan menos en la generalidad positiva de sus acciones. Por otro, que las chicas creen menos en la generalidad positiva de sus actos. Así mismo, los padres autoritarios que dejan a sus hijos contar alguna situación fomentan a la creencia de la generalidad positiva por parte de sus hijos, al igual que aquellos que poseen un estilo educativo equilibrado y permiten a sus hijos iniciar algo. Por el contrario, disminuye esa creencia en los niños cuyos padres les permiten iniciar algo pero que poseen un estilo autoritario.

Tabla 15. Variable de criterio generalidad positiva

	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5
edad	-.624	-.644	-.695	-.629	-.491
sexo		-.288	-.323	-.287	-.216
cuentan algo_ autoritario			.256	.379	.383
inician algo_ autoritario				-.280	-.357
inician algo_ equilibrado					.275
R ²	.390	.473	.535	.589	.625
Incremento en R ²	.390	.083	.062	.054	.056

En la variable de criterio generalidad negativa no encontramos relaciones con otras.

Por lo que se refiere al full total, que es el resultado de la suma de todas las variables, la variable que mejor lo explica es la edad ($b = -.497$), después el sexo ($b = -.351$), seguido de cuentan algo_ autoritario ($b = .337$), inician algo_ autoritario ($b = -.410$) e inician algo_ equilibrado. En su conjunto explican el 67,4% de la varianza. Lo que se puede interpretar por un lado es que conforme avanza la edad, los niños dan menos atribuciones optimistas. Por otro, que las chicas son menos optimistas que los chicos en sus atribuciones causales. Así mismo, los padres autoritarios que dejan a sus hijos contar alguna situación

fomentan al optimismo de estos, al igual que aquellos que poseen un estilo educativo equilibrado y permiten a sus hijos iniciar algo. Por el contrario, disminuye el optimismo de los niños con aquellos padres que permiten a sus hijos iniciar algo pero que poseen un estilo autoritario.

Tabla 16. Variable de criterio full total

	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5
edad	-,497	-,520	-,588	-,492	-,326
sexo		-,351	-,397	-,345	-,259
cuentan algo_autoritario			,337	,517	,522
inician algo_autoritario				-,410	-,503
inician algo_equilibrado					,331
R ²	,247	,370	,478	,593	,674
Incremento en R ²	,247	,123	,108	,115	,080

Cuando hablamos del total positivos, es decir, todas las variables positivas sumadas, la variable que mejor lo explica es la edad ($b = -,471$), la cual explica el 22,2% de la varianza. De esto podemos deducir que conforme avanza la edad los niños dan menos respuestas positivas a sus atribuciones causales.

Tabla 17. Variable de criterio total positivos

	Paso 1
edad	-,471
R ²	,222
Incremento en R ²	,222

Con relación al total negativos, haciendo referencia a la suma de todas las variables negativas, la variable que mejor lo explica es la ruptura rutinas_permisivo ($b = ,486$) y después cuentan algo_equilibrado ($b = -,289$). En su conjunto explican el 31,9% de la varianza. Aquí podemos interpretar dos cosas: aquellos padres permisivos que permiten la ruptura de rutinas hacen que sus hijos den más respuestas negativas en cuanto a sus atribuciones causales, mientras que los que poseen un estilo educativo equilibrado que permiten a sus hijos contar algo, hacen que estos creen atribuciones causales menos negativas.

Tabla 18. Variable de criterio total negativos

	Paso 1	Paso 2
ruptura rutinas_permisivo	,486	,476
cuentan algo_equilibrado		-,289
R ²	,236	,319
Incremento en R ²	,236	,083

La variable que mejor explica el criterio de globalidad positivo es la edad ($b = -,756$) seguida del sexo ($b = -,247$). En su conjunto explican el 62,9% de la varianza. Lo que se puede interpretar por un lado es que conforme avanza la edad, los niños dejan de creer en la globalidad positiva de sus actos. Por otro, que las chicas piensan menos que sus actos sean globales.

Tabla 19. Variable de criterio globalidad positivo

	Paso 1	Paso 2
edad	-,754	-,770
sexo		-,247
R ²	,568	,629
Incremento en R ²	,568	,061

La variable criterio globalidad negativo es explicada por la edad, ($b = -,442$), la cual explica el 19,5% de la varianza. Lo que se puede interpretar por un lado es que conforme avanza la edad, los niños dejan de creer en la globalidad negativa de sus actos.

Tabla 20. Variable de criterio globalidad negativo

	Paso 1
edad	-,442
R ²	,195
Incremento en R ²	,195

Con relación a la estabilidad positiva, la variable que mejor lo explica es la edad ($b = ,368$) y después el cuentan algo_equilibrado ($b = ,370$). En su conjunto explican el 26,3% de la varianza. Lo que se puede interpretar es que según avanza la edad los niños creen que las consecuencias de sus actos positivos son estables en el tiempo. Así mismo, padres con un estilo educativo equilibrado que permiten contar algo a sus hijos, se asocian a esta estabilidad positiva.

Tabla 21. Variable de criterio estabilidad positivo

	Paso 1	Paso 2
edad	,368	,463
cuentan algo_ equilibrado		,370
R ²	,135	,263
Incremento en R ²	,135	,128

Por lo que se refiere al criterio estabilidad negativo, la variable que mejor lo explica es la edad ($b = ,411$) seguida de inician algo_ autoritario ($b = ,385$). En su conjunto explican el 30,3% de la varianza. Lo que se puede interpretar es que según avanza la edad los niños opinan que las consecuencias de sus actos negativos son estables en el tiempo. Aquellos padres que poseen un estilo educativo autoritario y permiten a sus hijos iniciar algo, fomentan a que éstos piensen más en la estabilidad de sus actos negativos.

Tabla 22. Variable de criterio estabilidad negativo

	Paso 1	Paso 2
edad	,411	,292
inician algo_ autoritario		,385
R ²	,169	,303
Incremento en R ²	,169	,135

La variable que mejor explica el criterio de internalidad negativo es la edad ($b = ,383$) seguida de inician algo_ equilibrado ($b = -,461$) y de ruptura de rutinas_ equilibrado ($b = ,328$). En su conjunto explican el 40,6% de la varianza. Lo que se puede interpretar es que según avanza la edad los niños opinan que las consecuencias de sus actos negativos son internas, es decir, son debidas a ellos mismos. Aquellos padres con un estilo educativo democrático que permiten la ruptura de rutinas ayudan a la creencia por parte de los niños de la internalidad de sus actos, mientras que aquellos que también son democráticos y permiten a sus hijos iniciar algo hacen que estos piensen que las cosas no son internas, es decir, no son sólo debidas a ellos mismos.

Tabla 23. Variable de criterio internalidad negativo

	Paso 1	Paso 2	Paso 3
edad	,383	,199	,212
inician algo_equilibrado		-,461	-,621
ruptura rutinas_equilibrado			,328
R ²	,146	,325	,406
Incremento en R ²	,146	,179	,080

En la variable de criterio internalidad positivo no encontramos relaciones con otras.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

4. Conclusiones y discusión

En este trabajo se pretendía comprobar si el estilo educativo de los padres influía en el estilo atributivo de sus hijos, siendo más o menos optimistas en función de la educación que reciben en casa. Así mismo, se pretendía analizar si había alguna relación entre el empleo de un estilo educativo u otro en función de la edad de los niños. Y como los niños daban unas respuestas u otras en función de su edad. Para ello, nos planteamos realizar la adaptación al castellano del cuestionario de estilo atributivo de los niños: The Children's Attributional Style Interview (CASI) y analizar sus propiedades psicométricas.

Según los resultados obtenidos, en cuanto al primer objetivo de nuestro trabajo, debemos destacar que algunas de las escalas del instrumentos son fiables y otras no. Esto no sabemos si es debido a que el instrumento es nuevo o porque las creencias de los niños todavía son inestables en estas edades. Sin embargo, los autores del cuestionario sí que encontraron mejor consistencia interna que la de este trabajo, pero un hecho que hay que tener en cuenta es que ellos lo hacían sobre 16 ítems y en este trabajo nos hemos centrado sólo en 8.

Con lo que respecta a la segunda hipótesis del trabajo, la cual destaca que los padres utilizan un estilo educativo u otro en función de la edad de sus hijos. Podemos observar que los padres que utilizan un estilo educativo autoritario muestran ser más autoritarios conforme avanza la edad del niño, aquellos que emplean un estilo equilibrado tienen a volverse menos equilibrados conforme avanza la edad y los padres permisivos tienen a permitir más cosas a sus hijos según avanza la edad.

En cuanto a la tercera hipótesis de este trabajo, observamos que las atribuciones que realizan los niños sobre las distintas situaciones son más optimistas para los más pequeños del estudio (7 años), pues vemos como en las dimensiones totales, tanto de positivos como negativos, los niños realizan más respuestas negativas según se avanza la edad, esto es debido a que van dejando atrás el sesgo optimista que tenían de pequeños. Pues hasta los 10 años no aparecen los primeros sentimientos pesimistas (Lockhart et al., 2002), además los niños a edades tempranas presentan un sesgo optimista (Falcón et al., 2016) que no tiende a desaparecer hasta esta edad (Boseovski, 2012).

En el caso de la dimensión de estabilidad esto demuestra que conforme avanza la edad los niños son más conscientes de que las situaciones pueden permanecer a lo largo del

tiempo. Por lo que es coherente encontrar más diferencias por la edad en la dimensión de estabilidad que en las de internalidad y globalidad (Cole et al., 2008).

Así mismo, en la dimensión de internalidad se puede observar como los niños de mayor edad ya han tomado consciencia de que hay ciertas situaciones que son debidas a ellos mismos, mientras que a los 7 años se atribuyen más a causas externas. Esto es debido a la presencia del sesgo optimista (Falcón et al., 2016) en el cual los niños tienden a protegerse y decir que las causas negativas no son debidas a ellos.

Sin embargo, la dimensión de globalidad disminuye según se avanza la edad, es decir, a los 9 años los niños son conscientes de que una situación no hace que otras cosas sucedan; mientras que los más pequeños piensan que las situaciones son globales, es decir, una situación puede hacer que otras cosas sucedan.

Para finalizar, vamos a tratar la cuarta hipótesis, utilizar un estilo educativo u otro hace que varíe el grado de realizar atribuciones optimistas por parte de los hijos.

Así, aquellos padres permisivos que permiten la ruptura de rutinas hacen que sus hijos den más respuestas negativas en cuanto a sus atribuciones causales, mientras que los que poseen un estilo educativo equilibrado que permiten a sus hijos contar algo, hacen que estos creen atribuciones causales menos negativas.

Así mismo, los padres autoritarios que dejan a sus hijos contar alguna situación fomentan al optimismo de estos, al igual que aquellos que poseen un estilo educativo equilibrado y permiten a sus hijos iniciar algo.

Padres con un estilo educativo equilibrado que permiten contar algo a sus hijos, ayudan a la estabilidad positiva. Aquellos padres que poseen un estilo educativo autoritario y permiten a sus hijos iniciar algo, fomentan a que éstos piensen más en la estabilidad de sus actos negativos.

Aquellos padres con un estilo educativo democrático que permiten la ruptura de rutinas ayudan a la creencia por parte de los niños de la internalidad de sus actos, mientras que aquellos que permiten a sus hijos iniciar algo hacen que estos piensen que las cosas no son internas, es decir, no son sólo debidas a ellos mismos.

En el presente trabajo podemos vernos limitados por la muestra utilizada, pues no es especialmente grande, con una muestra más amplia los resultados obtenidos hubieran tenido otra dimensión y se podrían generalizar en mayor medida a la población, además se trata de una muestra únicamente rural. Igualmente, sería deseable que la muestra fuese representativa, por ello, un procedimiento aleatorio de selección contribuiría a esta representatividad.

Igualmente, al elegir un rango de edad breve (7-9 años) nos hemos encontrado con poca variedad entre los niños, por ejemplo, no hemos podido comprobar el estadio de desarrollo. Así mismo, un estudio realizado por Cole et al., (2008) demuestra que las dimensiones estudiadas de estabilidad y globalidad alcanzan la máxima madurez a los 12 años, por ello sería conveniente ampliar la edad para poder obtener resultados más amplios y poder comprobar esto.

Otra limitación de nuestro estudio es el tipo de instrumento para evaluar a los alumnos, pues sólo presenta 8 ítems. Sería interesante además de evaluar estos 8 ítems referidos a los logros, añadir también los otros 8 de los acontecimientos interpersonales para completar el estudio. De la misma manera, sería pertinente que en futuros estudios se analizara la estabilidad temporal del instrumento, pues sólo hemos evaluado la consistencia interna.

Diversos estudios muestran que los niños pequeños son más optimistas sobre la estabilidad a largo plazo de los resultados optimistas con respecto a sí mismo que con respecto a los demás (Regan, Snyder y Kassin, 1995; Weinstein, 1980) por ello como futura ampliación de este trabajo se considera interesante ver cómo contestan los niños con ejemplos sobre otras personas, y no sobre ellos mismos.

Un tema relevante que queda por desarrollar es si estas diferencias en el optimismo que aparecen en edades tempranas presentan continuidad con la etapa adolescente y de la vida adulta, en las que ya está bien establecido el rol que cumplen en la adaptación. (Erickson, Keil y Lockhart, 2010). En el caso de confirmarse esta continuidad, sería posible establecer algunas medidas de intervención en esta etapa de la educación infantil en la que si bien no existen muchas intervenciones (Zafiropoulou y Thanou, 2007).

En otros estudios se pone de manifiesto las diferencias a la hora de contestar sobre los acontecimientos que les suceden en función de la raza (Finkelstein, Kubzansky,

Capitman y Goodman, 2007) y la cultura (Heyman, Itakura y Lee, en prensa; Yoshida, Kojo y Kaku, 1982; Fu et al. 2010). Se demostró que las personas tendían a dar respuestas más reservadas en público que en privado, sobre todo los niños japoneses, sin embargo los niños de EEUU no tenían distinción entre decir lo que pensaban cuando se encontraban en público o en privado (Yoshida et al. 1982). Por tanto, sería importante tener en cuenta el lugar de origen y su cultura, por si podía influir en el optimismo de los niños.

Otro hecho que debemos tener en cuenta para futuras investigaciones es la importancia de las variables académicas para promover el optimismo. Debemos transmitir este optimismo desde el colegio, para que los niños aprendan a confiar en sí mismos y lograr las metas que se propongan con éxito, sintiéndose así mejor con ellos mismos, por ello sería conveniente analizar cómo influye el optimismo del profesor en sus alumnos. Consideramos este entorno educativo como un contexto promotor del desarrollo positivo (Van Ryzin, 2011) y por ello debemos utilizar estrategias y programas específicos para mejorar la trayectoria académica de los niños, pues el niño produce un peor desarrollo ante fracasos académicos (Pertegal, Oliva & Hernando, 2010) y no será tan optimista como una persona con éxitos académicos.

Estudios como el de Orejudo y Teruel (2009) relacionan el optimismo con el papel de las familias y compañeros estudiantes, donde se mostraba cierta relación en los chicos en cuanto al grado de optimismo y las experiencias positivas en la escuela; en cambio, en las chicas era la comunicación familiar la que estaba muy relacionada con el optimismo. Es importante tener en cuenta estos aspectos, que aunque no están incluidos en nuestro trabajo nos ayudan para comprender la formación del optimismo en los niños (Roth y Brooks-Gunn, 2003).

5. REFERENCIAS

5. Referencias.

- Alonso, J., & Román, J. M. (2003). Escala de identificación de prácticas educativas Familiares. *Madrid: CEPE, SL.*
- Alonso, J., & Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema, 17* (1), 76-82
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández Paniello, S., y Salvador, M. (2010). *Programa “Aulas felices”*. *Psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza. SATI.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84* (2), 191–215.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75* (1), 43-88.
- Boseovski, J.J. (2012). Trust in testimony about strangers: Young children prefer reliable informants who make positive attributions. *Journal of Experimental Child Psychology, 111*(3), 543-551.
- 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.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2002). Optimism, pessimism and Self-Regulation. En E.C. Chang (editor). *Optimism y Pessimism. Implications for Theory, Research and Practice* (31-51). Washington, DC: APA.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2005). Optimism. En C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (231-243). New York: Oxford University Press.
- Chan, S.M., & Oi Poon, S.F. (2016) Depressive symptoms in Chinese elementary school children: child social-cognitive factors and parenting factors. *Early Child Development and Care, 186* (3), 353-368.

- Chorpita, B.F. & Barlow, D. H. (1998). The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, 124, 3-21.
- Cole, D.A., Ciesla, J.A., Dallaire, D.H., Jacquez, F.A., Pineda, A.Q., La-Grange, B., Truss, A.E., Folmer, A.S., Tilghman-Osborne, C. & Felton, J.W. (2008). Emergence of Attributional Style and Its Relation to Depressive Symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 117 (1), 16-31.
- Conley, C. S., Haines, B. A., Hilt, L. M., & Metalsky, G. I. (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.
- Corral, A., Pardo, P., Delgado, B. y Giménez, M. (2001). *Psicología evolutiva I. Introducción al desarrollo*. Tareas de conservación. Madrid. Uned.
- Criado, L. H. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 7 (3), 227-242.
- Díaz, E. C., & González, J. C. S. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del psicólogo*, 33 (3), 172-182.
- Diesendruck, G. y Lindenbaum, T. (2009). Self-protective Optimism: Children's Biased Beliefs about the Stability of Traits. *Social Development*, 18 (4), 946-961.
- Erickson, J.E, Keil, F. C y Lockhart, K. L., (2010). Sensing the Coherence of Biology in Contrast to psychology: Young Children's use of casual relations to distinguish two foundational domains. *Child Development*. 81 (1), 390-409.
- Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., y 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.
- Falcón, C., Orejudo, S., Fernández Turrado, T. y Zarza, F. J. (2016). Emergencia y evolución de las expectativas optimistas en niños de educación primaria. ISSN 0212-9728. *Anales de psicología*, 32 (2), 492-500.

- Finkelstein, D.M., Kubzansky, L.D., Capitman, J. y Goodman, E. (2007). Socioeconomic differences in adolescent stress: the role of psychological resources. *Journal of Adolescent Health, 40*, 127-134.
- Fu, G., Brunet, M. K., Lv, Y., Ding, X., Heyman, G. D., Cameron, C. A., & Lee, K. (2010). Chinese children's moral evaluation of lies and truths—roles of context and parental individualism–collectivism tendencies. *Infant and Child Development, 19* (5), 498-515.
- García Gallego, C., Fontes de Gracia, S., Garriga Trillo, A.J., Perez, M.C. y Sarriá, E. (2001). *Diseños de investigación en Psicología*. Uned. Madrid.
- Gillman, J.E., y Reivich, K.J. (2004). Cultivating Optimism on Childhood and Adolescence. *ANNALS, AAPSS*. 591.
- Gillham, J.E., Reivich, K.J., & Shatté, A. (2002). Building optimism and preventing depressive symptoms in children. En Chang. (Ed.), *Optimism & Pessimism. Implications for Theory, Research, and Practice* (321-346). Washington, DC: APA.
- Gillham, J.E., Shatté, A., Reivich, K.J. & Seligman, M.E.P (2002) Optimism, pessimism, and explanatory style. En E.C. Chang. (Ed.), *Optimism & Pessimism. Implications for Theory, Research, and Practice* (53-75). Washington, DC: APA.
- Giménez, M. (2005). Optimismo y pesimismo. Variables asociadas en el contexto escolar. *Pulso 28*, 9–23.
- González, M. y Landero, R. (2012). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *Summa psicológica UST*, 9 (1), 53-64.
- Granado, M. C. y Cruz, C. (2010). Estilos parentales: influencia en el ajuste psicológico de niños y adolescentes con altas capacidades. *International journal of developmental and educational psychology, 1*, 353-362.
- Grimaldo Muchotrigo, M. P. (2004) Niveles de Optimismo en un Grupo de Estudiantes de una Universidad particular de la Ciudad de Lima. *Liberabit, 10*, 96- 105. Recuperado de:

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S172948272010000100009&script=sci_arttext

- Hernangómez, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 7, 227-242.
- Heyman, G., Itakura, S., y Lee, K. (2011). Japanese and American children's reasoning about accepting credit for prosocial behavior. *Social Development*, 20 (1), 171-184.
- Laursen, B. y Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. *Handbook of adolescent psychology*.
- Linley, P.A., Joseph, S., y Word, A.M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 3-16.
- 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.
- Lockhart, K.L. , Keil, F.C. & Aw, J. (2013). A bias for the natural? Children's beliefs about traits acquired through effort, bribes, or medicine, *Developmental Psychology*, 49 (9), 1669-1682.
- Lockhart, K.L., Nakashima, N., Inagaki, K. & Keil, F.C. (2008). From ugly duckling to swan? Japanese and American beliefs about the stability and origins of traits. *Cognitive Development*, 23 (1), 155–179.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington. *Handbook of child psychology*, 4, 1-101. Nueva York: John Wiley y Sons.
- Mc Colgan, K.L y Mc Cormack, T. (2008). “Searching and planning: Young children's reasoning about past and future event sequences”. *Child Development*, 79, 1477-1497.
- Moreira, J. F. G., & Telzer, E. H. (2015). Changes in family cohesion and links to depression during the college transition. *Journal of adolescence*, 43, 72-82.

- Moreno, M. C. y Cubero, R. (1990) Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll C. *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial, 219-232.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de psicología*, 31 (2), 15-32.
- Musitu, G. y Cava, M. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Muñoz Silva, A. (2005) La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5 (2), 147-162.
Recuperado de:
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/505/b1518923.pdf?sequence=1>
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31 (1), 93-106.
- Orejudo, S. y Teruel, M. P. (2009) Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores, e investigadores. *Revista Interuniversitario de Formación del Profesorado*, 66 ,129-158.
- Pérez-Alvárez, M. (2012). La psicología positiva: Magia simpática. *Papeles del Psicólogo*, 33 (3), 183-201.
- Pertegal, M., Oliva, A., & Hernando, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 22, 53-66.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004): *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.
- Regan, P.C., Snyder, M., y Kassin, S.M. (1995). Unrealistic optimism: Self-enhancement or person positivity. *Personality ans Social Psychology Bulletin*, 21, 1073-1082.
- Rojas Marcos, L. (2008). *La fuerza del optimismo*. Madrid: Punto de Lectura, S.L.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: Risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32 (3), 170-182.

- 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.
- Rueger, S. Y., & Malecki, C. K. (2011). Effects of stress, attributional style and perceived parental support on depressive symptoms in early adolescence: A prospective analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (3), 347-359.
- Sánchez, Ó. y Méndez, F. X. (2009). El optimismo como factor protector de la depresión infantil y adolescente. *Clínica y salud* 20, 273-280.
- Sato, T. & Wakebe, T. (2014). How do young children judge intentions of an agent affecting a patient? Outcome-based judgment and positivity bias. *Journal of Experimental Child Psychology*, 118, 93-100.
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N., y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410- 421.
- Seligman, M. E. P. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo.
- Seligman, M. E. P. (1999). The President's address. APA 1998 Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M. (2005). *Niños optimistas*. Barcelona: De Bolsillo.
- Scheier, M. y Carver, C. S. (1985). Optimism, Coping and Health: Assessment and Implication of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M. F., Carver, C. & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078
- Schonert-Reichl, K. A. y Lawlor, M. S. (2010): The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1 (3), 137-151.

- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94* (4), 820-826.
- Torío S., Peña J. y Rodríguez M.C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación, 20*, 151- 178.
- Rand., K., L. (2009). Hope and Optimism: Latent Structures and Influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality, 77* (1), 231-260.
- Ruiz de Miguel, C. (2001) Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación, 12* (1), 81-113.
- Ruthig J., Raymond P., Hall, N. y Hladkyj, S. (2004) Optimism and Attributional Retraining: Longitudinal Effects on Academic Achievement, Test Anxiety, and Voluntary Course Withdrawal in College Students¹. *Journal of Applied Social Psychology, 34* (4), 709-730.
- Seligman, M. E. (2014). *Niños optimistas*. DEBOLSILLO.
- Van Ryzin, M. J. (2011). Protective factors at school: Reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope. *Journal of Youth and Adolescence, 40* (12), 1568-1580
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Weinstein, N.D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 806-820.
- Yoshida, T., Kojo, K., y Kaku, H. (1982). A study on the development of self- presentation in children. *Japanese Journal of Educational Psychology, 30*, 120-127.
- Zafiropoulou, M. y Thanou, A. (2007). Laying the foundations of well being: a creative psycho-educational program for Young children. *Psychological Reports, 100*, 136-146.

6. ANEXOS

6. Anexos

6.1. The Children's Attributional Style Interview (CASI) adaptado al castellano.

1. Estas pintando un dibujo de un caballo para tu profesor, pero no te sale.



A) ¿Cuánto de esta causa es debido a ti?

Esta causa no es debida a mí.

Esta causa es por mí.



B) ¿podría esta causa ser cierta otra vez?

Esta causa es cierta sólo por esta vez.

Esta causa
podría ser cierta otra vez.



C) ¿podría esta causa hacer que otras cosas malas ocurrieran?

Esta causa hace que
sólo una cosa mala suceda

Esta causa hace que
muchas de otras cosas malas sucedan



1. Estas pintando un dibujo de un caballo para tu profesor, pero no te sale.



A) ¿Cuánto de esta causa es debido a ti?

Esta causa no es debida a mí.

Esta causa es por mí.



B) ¿podría esta causa ser cierta otra vez?

Esta causa es cierta sólo por esta vez.

Esta causa
podría ser cierta otra vez.



C) ¿podría esta causa hacer que otras cosas malas ocurrieran?

Esta causa hace que
sólo una cosa mala suceda

Esta causa hace que
muchas de otras cosas malas sucedan



6.1. Carta para la directora.



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Estimado director/ Jefe de estudios y profesorado

CEIP VIRGEN DE LA HOZ

Paseo de la Alameda, 0

19300 (Molina de Aragón)

Zaragoza, 23 de febrero de 2016

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza estamos realizando una investigación sobre la relación existente entre usar un estilo educativo u otro (por parte de los padres) en la educación de sus hijos y el estilo atributivo que presentan estos últimos, es decir, su manera peculiar de pensar por qué les han ocurrido 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 8 eventos divididos entre eventos positivos y negativos, 4 de cada uno. Estos 8 eventos hacen referencia a acontecimientos interpersonales y logros, reflejados en el listado que pueden encontrar al final de este documento. Para completar el estudio, los padres tendrían que rellenar un cuestionario sobre los estilos educativos (es decir, la diferente manera que tienen de actuar ante distintas situaciones).

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 Carmen Soler Gil, 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 Hernández.

Carmen Soler Gil

Listado de eventos:

EVENTOS DE EVALUACIÓN DEL ESTILO ATRIBUTIVO EN NIÑOS

(Conley, Haines, Hilt y Metalsky, 2001)

1. Estas pintando un dibujo de un caballo para tu profesor, pero no te sale.
2. Estas trabajando en un proyecto en la escuela y consigues una buena calificación en él.
3. Haces un dibujo para clase y obtienes una felicitación por ello.
4. Haces ejercicios de matemáticas y obtienes gran cantidad de errores.
5. Un día después de la escuela tu profesora te dice que está decepcionada contigo.
6. Estas jugando a un video juego y ganas.
7. Estas jugando en el recreo con tus amigos y juegas mal.
8. Hacéis un juego en educación física y ganas.

6.1. Carta para los padres.



Estimados/as Padres/madres/Tutor/a:

CEIP VIRGEN DE LA HOZ

Paseo de la Alameda, 0

19300 (Molina de Aragón)

Zaragoza, 23 de febrero de 2016

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza estamos realizando una investigación sobre la relación existente entre usar un estilo educativo u otro (por parte de los padres) en la educación de sus hijos y el estilo atributivo que presentan estos últimos, es decir, su manera peculiar de pensar por qué les han ocurrido 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 8 eventos divididos entre eventos positivos y negativos, 4 de cada uno. Estos 8 eventos hacen referencia a acontecimientos interpersonales y logros. Para completar el estudio, los padres tendrían que rellenar un cuestionario sobre los estilos educativos (es decir, la diferente manera que tienen de actuar ante distintas situaciones).

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 Carmen Soler Gil, 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.

Carmen Soler.

Si como padres/Tutor/a, ACEPTÁIS la participación de vuestros hijos, necesitaríamos que cumplimentarais el siguiente cuestionario:

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

- Nombre del niño (sin apellidos) – Es anónimo

Día y mes de nacimiento (no hace falta año)

- Sexo: _____

- Edad: _____

- Ha tenido/tiene alguna enfermedad grave:_____ ¿Cual? _____

- ¿Los padres viven juntos o están separados?

- Perdida reciente de algún familiar cercano _____ Señala
quien_____

- Juego preferido del hijo/a: _____

- Actividades extraescolares:

- Deportes

- Música

- Idiomas

- Baile, aerobick

- Teatro

- Informática

-Otras: _____

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

D./D^a _____

Padre/madre o tutor del alumno _____

NO AUTORIZO la participación de mi hijo/a en la investigación

Molina de Aragón, a _____ de _____ de 2016

Fdo: _____