

Curso 1994/95
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

ESPERANZA MARÍA CEBALLOS VACAS

**La legibilidad de las prácticas
y metas educativas de las madres en relación
con su contenido y organización**

Directora
MARÍA JOSÉ RODRIGO LÓPEZ



SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS
Serie Tesis Doctorales

A mis padres

Mi padre

A los tres años, mi padre es un Dios

A los siete años, mi padre es un héroe

A los catorce años, mi padre no me comprende

A los diecisiete años, mi padre es un carroza

A los dieciocho años, mi padre no sabe nada

A los veintisiete años, ahora empiezo a comprender a mi padre

A los treinta y cinco años, mi padre es un gran hombre

A los cincuenta años, mi padre era un sabio

Khalil Gibran

Agradecimientos.

Todos los "por fin felices doctores" que han pasado por este mismo doloroso trance, saben de la angustiada soledad que a uno le embarga ante la impenetrable pantalla del ordenador. Sin embargo, cuando se comienza a hacer repaso de todos los que, de una forma u otra, nos han acompañado en este camino, caemos en la cuenta de que un gran número de personas fueron necesarias para la realización de este trabajo. De repente, hacemos memoria de todas esas pequeñas y grandes contribuciones... y al final, concluimos que casi, casi, reclutamos un pequeño ejército que nos ayudó a salir victoriosos de esta singular batalla. A todos los que participaron en esta contienda, debo rendir el homenaje de mi reconocimiento y de mi más profundo y sincero agradecimiento.

En primer lugar, a las doctoras. M0 José Rodrigo y Beatriz Triana, quienes a través de sus proyectos de investigación proporcionaron el soporte económico necesario para financiar la realización de esta tesis.

Nuevamente a M0 José Rodrigo, sin cuya ayuda y dirección, nunca habría finalizado esta empresa. A ella debo agradecer especialmente su "clarividencia" sobre los objetivos de esta tesis cuando yo no alcanzaba a ver más allá de mi nariz y el contagioso entusiasmo que se desprende de ella cuando habla de nuestra investigación. A ella también debo agradecer su empeño en estructurar y dar cuerpo a esta tesis, así como sus consejos y críticas que me han resultado muy valiosos. Por último, también debo darle las gracias por haberse prestado a dar una conferencia en uno de los centros escolares en donde contactamos con los padres, por cederme amablemente un ordenador portátil de su propiedad y por unas palmaditas en el hombro que me dio en el momento justo.

Y también a Beatriz Triana, por su constante disponibilidad para resolver mis dudas y problemas, así como por sus consejos para superar con éxito esta experiencia, y a Jose por su ayuda en el uso del ordenador.

A Luisa y a Saro, que encontraron palabras de aliento para las tres. Con ellas me he identificado en muchas ocasiones y siempre tendré que recordar sus vivencias junto a la mía.

A Carmen y Magüisa, que se prestaron enseguida a colaborar en mi tesis realizando un sistema de jueces. Ellas y Jose Arnay continuaron preocupándose por la evolución de mi

tesis y por la mía propia.

En general, a todos mis compañeros de departamento (los voy a poner por orden alfabético para que no se enfaden): Javier, Marci, Maribel y Nieves, por su paciencia al escuchar mis interminables y repetitivas quejas, lamentaciones y chistes malos, así como por los ánimos que me suministraron constantemente. A ellos seguro que también les he pedido que me ayuden en algo que ahora no recuerdo y que seguro es imperdonable olvidar. De verdad espero haber sabido expresar lo mucho que he valorado su gesto.

A Marci, a quien me veo obligada a dedicarle una mención especial. El ha compartido conmigo los sinsabores y las gratificaciones de diversas fases de la tesis. A él debo agradecerle todo el tiempo que me cedió con una generosidad que no es nada corriente en estos días.

A José Fernando, que se ofreció a realizar el trabajo de maquetación de esta tesis en un tiempo récord y a Juan Andrés que se ocupó de los análisis estadísticos con su habitual eficiencia.

A Martina y a Oneida por su participación en los sistemas de jueces y por su esfuerzo en conseguir algunos sujetos más para mi tesis. A Celina, Julia, Judit, Candelaria y Carmen Sonia, que se encargaron de realizar las entrevistas a los padres.

A los profesores de los centros escolares donde realizamos el contacto con los padres, especialmente a mi hermana Mary que gestionó la participación del C.P. "Los Abrigos".

A esos famosos "sujetos", los padres que participaron en la investigación, por el tiempo y el interés que me dedicaron intentando mejorar el desarrollo de sus hijos y a esos niños, cuyas sonrisas hacen valer todo el esfuerzo que he depositado en este trabajo.

A mis padres, hermanos, familiares y amigos que espero habrán sabido justificar mis ausencias, aún sin saber muy bien "qué era esa cosa" que he estado haciendo durante tanto tiempo.

A Eva, que me ha demostrado una vez más, su enorme capacidad de amor y de

entrega a los demás. A ella le deseo todo lo mejor porque se lo merece.

A Bjarke, por todas esas breves llamadas telefónicas. El trabajó por mí y para mí pasando a ordenador esas "anodinas" referencias y ayudándome con el inglés. A él le he exigido casi tanto como a mí misma. Juntos hemos superado una gran prueba.

Por último, a mis amigos peludos, (aunque a más de uno le parezca un poco tonta) a mis perros y gatos. Ellos han compartido conmigo muchas noches junto al ordenador y me han regalado su compañía suave y entrañable, la alegría de sus juegos y la infinita paz de sus ojos.

A todos debo manifestar mi reconocimiento. Consciente de que mis palabras no bastarán para expresarlo, querría que todos los que han tomado parte en esta obra la consideraran también como algo suyo, pues realmente así lo es.

INDICE

Introducción	1
1 Las Representaciones de los Padres sobre el Desarrollo y la Educación de sus Hijos: Ideas, Creencias, Atribuciones, Teorías Implícitas y Niveles de Razonamiento.	8
1.1. Formas de Organización de las Representaciones de los Padres	8
1.2. Las Representaciones de los Padres como Ideas y Creencias.....	19
1.3. Las Representaciones como Atribuciones	23
1.4. Las Representaciones de los Padres como Teorías Implícitas.....	24
1.5. La Organización de las Representaciones de los Padres en Niveles de Funcionamiento Cognitivo	30
1.6. Conclusiones	38
2 El Contenido y la Organización de la Prácticas y Metas Educativas de los Padres	39
2.1. Tendencias en la Investigación sobre el Contenido de las Prácticas y Metas Educativas	39
2.1.1. La Investigación sobre el Contenido de las Prácticas Educativas de los Padres	44
2.1.2. La Investigación sobre el Contenido de las Metas Educativas de los Padres.....	49
2.1.3. Determinantes Cognitivos del Contenido de las Prácticas y Metas Educativas	53
2.1.4. La Evaluación del Contenido de las Prácticas y Metas Educativas	61
2.1.5. Un Cuestionario Situacional sobre Metas y Prácticas Educativas	66
2.2. La Organización de las Metas y Prácticas Educativas.....	69

2.2.1.	La Teoría de la Identificación de la Acción.....	71
2.2.2.	La Evaluación de la Organización de la Acción: "Formulario de Identificación de la Conducta" (BIF)	74
2.2.3.	La Organización de las Prácticas y Metas Educativas: Antecedentes	77
2.2.4.	La Aplicación de la Teoría de la Identificación de la Acción al Dominio de las Prácticas y Metas Educativas.....	82
2.3.	Conclusiones.	86

3 La Legibilidad de las Prácticas Educativas de los Padres y su Relación con el Ajuste Psicológico de los Hijos..... 88

3.1.	El Concepto de <i>Precisión</i> en los Juicios Sociales.....	90
3.2.	La Precisión en los Juicios de los Padres sobre sus hijos	91
3.3.	El Conocimiento de los Niños sobre la Familia, los Adultos y los Iguales	93
3.4.	El Conocimiento de los Hijos Sobre las Pautas Educativas de los Padres	97
3.5.	Influencia de las Prácticas Educativas de los Padres en el Ajuste Personal de los Hijos.....	105
3.6.	Conclusiones	114

4 Planteamiento del problema y las expectativas sobre las tendencias de los resultados..... 116

5 Método. 120

5.1.	Muestra	120
5.2.	Instrumentos.....	123
5.2.1.	Medida de las Teorías Implícitas de los Padres sobre el	

Desarrollo y la Educación de los Hijos.....	123
5.2.2. Medida del Nivel de Complejidad del Razonamiento de los Madres	123
5.2.3. Medida del Contenido de las Prácticas y Metas Educativas de las Madres	126
5.2.4. Medida de la Organización de las Prácticas y Metas Educativas de las Madres.....	136
5.2.5. Medida de la Legibilidad de las Metas Educativas de las Madres y su Grado de Externalización.....	141
5.2.6. Medida del Ajuste	144
5.3. Procedimiento	148

6 Resultados..... 150

FASE 1: Predictores de la Frecuencia de Uso de las Prácticas Educativas de las Madres y su Eficacia Percibida	151
Bloque 1: Análisis de Regresión Múltiple de las Variables Predictoras de la Frecuencia de las Prácticas Educativas de las Madres y su Eficacia Percibida	151
Bloque 2: Análisis de Regresión Múltiple de las Variables Predictoras de la Frecuencia de las Prácticas Educativas de las Madres y su Eficacia Percibida	164
FASE 2: Predictores de la Legibilidad de las Prácticas y Metas Educativas de las Madres desde el Punto de Vista de los Hijos	174
Bloque 1: Análisis de Regresión Múltiple de las Variables Predictoras de la Legibilidad de las Prácticas y Metas Educativas de las Madres desde el punto de Vista de los Hijos	174
Bloque 2: Análisis de Regresión Múltiple de las Variables Predictoras de la Legibilidad de las Prácticas y Metas Educativas de las Madres desde el punto	

	de Vista de los Hijos	182
Bloque 3:	Relación del Grado de Externalización/Internalización en los Niños de las Metas Educativas de sus Madres con la Legibilidad de las Prácticas y Metas Educativas de éstas.....	186
FASE 3:	Predictores del Ajuste Interactivo Madre-Hijo.....	188
Bloque 1:	Estudio de las Intercorrelaciones entre las Escalas del Ajuste Interactivo.....	189
Bloque 2:	Análisis de Regresión Múltiple de las Variables Predictoras del Ajuste Interactivo Madre-Hijo.....	190
FASE 4:	Puesta a Prueba de un Modelo General Exploratorio de Influencias Causales.....	194
	Discusión	197
	Conclusiones	215
	Referencias	218
	Anexos	253
	Resumen en inglés.....	277

Introducción

Cuando un primer hijo llega a este mundo, los felices y recién estrenados padres, quizás no reparan en que tienen ante sí la responsabilidad de guiar el desarrollo de un ser complejo y en cambio constante. Una vez que la euforia inicial desaparece los padres se enfrentan a muchas cuestiones básicas que nunca aprendieron en la escuela o en la universidad. Algunas respuestas las encontrarán en cualquiera de los manuales para padres, dedicados a proporcionar información sobre los cuidados físicos que precisa su hijo. Sin embargo, les será mucho más difícil dar con libros que les expliquen de forma sencilla la forma en que deben educar a su hijo. Aún así, les será imposible encontrar una solución específica para cada situación concreta de su vida particular. Es más, nunca hallarán "recetas educativas" que contemplen toda la complejidad de variables relativas a la evolución de la personalidad de su hijo inmersas en un marco sometido a cambios y adaptaciones constantes. En ese caso, tal vez a los padres sólo les quede la alternativa de preguntar su opinión a otros padres más veteranos o de recurrir a los sabios consejos de los abuelos.

Una última opción a tomar sería el acudir a los profesionales de la educación infantil en busca de orientación. Podríamos imaginar que los padres preguntarían sobre los tipos de prácticas educativas y la conveniencia de utilizarlas en determinados momentos evolutivos de la vida de su hijo y también sus consecuencias a corto o largo plazo. Sin embargo, estas preguntas aparentemente simples probablemente no tendrían una respuesta clara por parte del profesional ya que, han constituido y constituyen aún un interrogante abierto a continuos debates en la psicología académica. Antes de enviar a los padres de vuelta a casa de los experimentados abuelos, en esta tesis intentaremos aportar algunas

ideas en torno a estas preguntas.

En efecto, las prácticas educativas de los padres constituyen un tema en la investigación evolutiva cuyo interés es renovado y ampliado incesantemente. De esta forma, entre las numerosos temas que la psicología evolutiva se plantea respecto a la paternidad, quisiéramos centrarnos en algunos que nos parecen fundamentales.

Una primera cuestión se refiere al conocimiento de la influencia de ciertas variables cognitivas sobre la determinación de las prácticas educativas. Es decir, la búsqueda de los factores que inciden en que los padres se decanten hacia unas u otras opciones educativas. De esta forma, los investigadores normalmente tipifican estas opciones caracterizándolas mediante actuaciones determinadas que constituyen pautas de conjuntos coherentes. No obstante, a pesar de la prolífica producción de tipologías sobre prácticas educativas, no se ha terminado de precisar cuáles son los factores que promueven el que los padres asuman un tipo particular u otro de opciones educativas.

La investigación evolutiva se ha ocupado tradicionalmente de analizar la interrelación de las prácticas educativas de los padres con otros elementos de tipo cognitivo. Se ha sugerido la existencia de determinantes cognitivos que incidirían de forma bastante directa sobre la elección de las prácticas educativas y de otros que lo harían de manera más indirecta. Estos últimos se relacionan con las creencias educativas o teorías implícitas manifestadas por los padres sobre el desarrollo y la educación. De forma menos habitual, otros se han referido al nivel de razonamiento cognitivo de los padres. Es decir, al modo en que los padres organizan sus ideas respecto a sus relaciones con los hijos.

Entre los factores que incidirían de forma más directa sobre las prácticas educativas de los padres, se han mencionado muy frecuentemente sus metas educativas. De esta forma, según los investigadores, lo que los padres desean para sus hijos sería un buen indicador de las prácticas educativas que éstos ponen en marcha. Sin embargo, no existen estudios sobre la relación de las prácticas educativas de los padres, con aspectos organizativos de las propias acciones de los padres. Estos aspectos aluden al nivel de complejidad con el que los padres organizan sus prácticas educativas, apreciando una visión más o menos limitada de

sus acciones en términos de sus consecuencias a corto o largo plazo. En esta tesis, hemos querido incluir este elemento tan novedoso, mediante el constructo nivel de agencia (Vallacher & Wegner, 1989), que ya ha producido resultados alentadores en otros campos. En suma, hemos decidido contemplar la relación de las prácticas educativas de los padres con sus determinantes cognitivos más próximos y más alejados. Algunos de estos elementos, como hemos comentado gozan de una mayor tradición en la bibliografía, y otros sin embargo, suponen innovaciones en este campo.

En una segunda cuestión, la psicología evolutiva ha proporcionado modelos en los que se han relacionado las creencias educativas de los padres, sus prácticas y metas educativas y las consecuencias en el desarrollo de los hijos (Darling & Steinberg, 1993). En este sentido, las investigaciones clásicas responden a la primera de las preguntas que fueron planteadas por los padres de nuestro ejemplo. Es decir, cuáles son los tipos de prácticas educativas y su relación con determinados resultados evolutivos de los hijos. Así, las recomendaciones de los estudiosos de la materia se han orientado casi unánimemente hacia el uso de prácticas educativas *inductivas*. Estas prácticas basadas en el razonamiento, la negociación, la búsqueda de empatía... se han mostrado como potencialmente "buenas" (Baumrind, 1989, 1991) y promotoras de procesos de internalización en los niños (Hoffman, 1983). Al contrario, las prácticas educativas basadas en la disciplina y el uso de la autoridad, se han desestimado y prácticamente calificado como "malas". Así, se ha destacado su incapacidad para promover la internalización en los niños (Hoffman, 1983) y sus perniciosas consecuencias en el ajuste de los adolescentes (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991).

Precisamente, este punto nos remite a la segunda pregunta de los padres de nuestro ejemplo. Esto es, "¿son todas las prácticas educativas igualmente eficaces a todas las edades?" y aún más "¿esta eficacia se manifiesta a corto plazo o bien a largo plazo?". Nosotros creemos que aunque no dispongamos de todas las respuestas, hay dos conceptos claves para responder esos interrogantes.

El primero es el de la legibilidad de las prácticas y de las metas educativas de los padres desde el punto de vista de los hijos. Este concepto ha cobrado gran interés en las líneas de investigación más recientes y promete generar aún más actualidad (Grusec & Goodnow, 1994a, 1994b). De esta forma, la capacidad de los niños en función de su edad, para "leer" o percibir con precisión los mensajes educativos de sus padres puede constituir un punto esencial en la comprensión de estos mensajes y en el ajuste consecuente de los hijos (Schaefer, 1965a, 1965b). Resulta difícil imaginar niños equilibrados psicológicamente cuando éstos no comprenden ni son capaces de percibir las actuaciones y las intenciones de sus padres. Estos niños se encontrarían constantemente asaltados por las dudas, ignorando qué esperan de ellos sus padres. En ese mar de dudas de los hijos, las prácticas educativas de los padres se tornarían incomprensibles para éstos y frustrantes para los padres por su probada ineficacia. Si los hijos no entienden el mensaje educativo de los padres, mal pueden adecuarse a éste.

El segundo concepto viene a responder la pregunta sobre el período en que se manifiesta la eficacia de las prácticas educativas. Este concepto es el de la internalización de las normas en la mente de los niños o lo que es lo mismo, el grado en el que el niño siente esas normas como autogeneradas y propias. Así, los niños que internalizan las normas no actúan en función de elementos externos como los premios o las recompensas, sino que lo hacen de acuerdo con sus propios criterios, considerando las necesidades de los demás (Hoffman, 1983). Por tanto, es plausible pensar que aunque a corto plazo no hayan internalizado las normas de sus padres, a largo plazo ya lo habrán hecho, lo cual asegura que su cumplimiento sea más duradero. Sin embargo, cuando no las internalizan, su efectividad se limita a proporcionar un alivio inmediato pero breve de la situación conflictiva.

A su vez estas dos claves de la legibilidad de la internalización, más que aclarar a los perplejos padres de nuestro ejemplo, probablemente les sugerirían nuevas preguntas no menos cruciales. De este modo, se plantearían qué factores intervienen y redundan en una mejor legibilidad de las normas. Asimismo, querrían saber qué prácticas educativas son más "legibles" para sus hijos y aún más, cómo se interrelacionan todos estos elementos con

las etapas evolutivas de los niños. Por último preguntarían, aunque tímidamente porque les parecería que están preguntando ya demasiado, qué consecuencias en el desarrollo psicológico de su hijos tendrían la legibilidad de los mensajes y su grado de internalización.

Tanto las preguntas planteadas por estos padres hipotéticos al principio de nuestra exposición como las que aquí se acaban de formular nos parecen extraordinariamente atractivas y además fundamentales para conseguir una comprensión más profunda sobre la trascendencia de las prácticas educativas empleadas por los padres. Esta tesis va a intentar dar luz sobre este tema, desvelando en lo posible una parte de las intrincadas relaciones existentes entre todos estos fenómenos. De esta forma, expondremos nuestras aportaciones a lo largo de las páginas siguientes de acuerdo con la estructuración que presentamos a continuación.

En el primer capítulo, revisaremos las tendencias que se han seguido en la investigación acerca de la naturaleza de las representaciones de los padres sobre el desarrollo y la educación de los hijos. Recuérdese que estas representaciones cognitivas constituyen los factores distales que influyen en las prácticas. Así, distinguiremos entre las diversas etiquetas utilizadas: ideas, creencias, atribuciones, teorías implícitas y niveles de razonamiento. Para nuestra tesis, seleccionaremos como factores distales las teorías implícitas y los niveles de razonamiento.

En el segundo capítulo, nos dedicaremos a analizar de cerca los contenidos de las prácticas educativas de los padres y sus determinantes cognitivos más próximos como las metas educativas. Junto a éstas, añadiremos un constructo de reciente introducción en el terreno de la educación familiar: el estudio de la organización de la acción a través de la medida del nivel de agencia de los padres.

En el tercer capítulo, nos ocuparemos de examinar la legibilidad de las prácticas educativas de los padres y su relación con el ajuste psicológico de los niños. Así, tendremos oportunidad de conocer cómo los hijos perciben a sus padres en relación a las prácticas educativas que utilizan, mediados por la capacidad cognitiva inherente a su edad, y cuáles

son las consecuencias psicológicas producidas en los niños. De entre estas consecuencias psicológicas, hemos seleccionado el ajuste psicológico, medido mediante autoinformes o bien observado en una situación de resolución conjunta de tareas entre los padres y el hijo/a.

En el capítulo cuarto, plantearemos los problemas de investigación que se abordan en esta tesis, ya mencionados en esta introducción, junto a otras cuestiones más específicas que surgirán al hilo de la propia investigación.

En el apartado del método, relataremos los pormenores de nuestro estudio, y presentaremos las medidas específicas que serán empleadas para evaluar todos los constructos examinados. Nos detendremos especialmente en aquellas medidas que han sido elaboradas por nosotros mismos para cubrir las carencias instrumentales de algunos constructos. Así, prestaremos atención al "Cuestionario Situacional de Prácticas y Metas Educativas" que permitirá valorar de forma conjunta las prácticas y metas educativas de las madres y a las medidas diseñadas para evaluar el nivel de agencia de las madres. De este modo, propondremos dos medidas del nivel de organización de la acción: una basada en un autoinforme sobre situaciones cotidianas hipotéticas y otra extraída de los comentarios de las madres sobre su propia acción educativa con su hijo/a grabada en video.

En cuanto a los resultados, adelantaremos que se ha partido de un planteamiento transversal de tipo correlacional en cuatro fases. De esta forma, en las tres primeras fases nuestros resultados se sustentarán fundamentalmente en análisis de regresión múltiple. Sin embargo, en la cuarta fase también esbozaremos un modelo de vías que proponga a modo exploratorio un modelo general de influencias causales.

La discusión de los resultados se organizará a partir de los problemas de investigación planteados anteriormente dando cuenta de nuestra contribución al esclarecimiento de éstos. Asimismo, incluiremos nuestras impresiones sobre las limitaciones del estudio y las posibles mejoras o sugerencias. Por último, relataremos brevemente las implicaciones y aplicaciones teóricas de los resultados al campo educativo

familiar.

Finalmente y a modo de síntesis, enumeraremos las conclusiones más destacables derivadas de esta tesis.

Capítulo 1

Las representaciones de los padres sobre el desarrollo y la educación de los hijos: ideas, creencias, atribuciones, teorías implícitas y niveles de razonamiento.

Introducción.

La preocupación de los investigadores sobre las actuaciones educativas de los padres en relación a los hijos, les llevó con frecuencia a elaborar amplios catálogos sobre la variedad de posturas adoptadas por los padres. Sin embargo, parece más que obvio, que los padres en su desempeño educativo diario, no cuentan con rígidos "inventarios educativos" que acogen sistemáticamente ante cualquier eventualidad. Esta visión estática y mecanicista, supondría la existencia de seres "descerebrados"; de padres que actuarían de forma reactiva como si se tratara de autómatas preprogramados.

Lejos de esta presentación imaginaria del ser humano, más propia de lecturas como "Un mundo feliz" de A. Huxley, nos encaminamos hacia una imagen más versátil y compleja sobre las personas. En efecto, de mano del enfoque del conocimiento social, surge una concepción dinámica y constructivista del hombre. De esta forma, los padres aparecen como activos constructores del conocimiento, que seleccionan, elaboran y modifican las informaciones que reciben, intentando así adaptarse a su labor educativa como padres. Todo ese cúmulo de datos es organizado constantemente, configurando las representaciones mentales que los padres utilizan como guías en sus tareas como educadores.

El estudio de las representaciones, tanto sobre el mundo social como sobre el mundo físico, ha suscitado el interés de muchos investigadores. La Psicología Social, la

Psicología Cognitiva y la Psicología Evolutiva han intentado abordar este tema desde distintas perspectivas, fruto de las cuales son conceptos tales como *teorías, ideas, creencias, actitudes, estilos...* Sin embargo, esta diversidad ha generado un cierto desacuerdo a la hora de emplear una etiqueta que aclare la naturaleza de las representaciones. Nuestra labor en este capítulo, consistirá en examinar la variedad de opciones presentes en la literatura, para finalizar justificando la elección adoptada en esta tesis.

1.1. Formas de Organización de las Representaciones de los Padres.

En este apartado, repasaremos algunos de los conceptos más interesantes que se han contemplado desde la perspectiva de las representaciones de los padres. Los cuatro primeros planteamientos que se presentan, proponen organizar las representaciones de los padres, atendiendo fundamentalmente a sus contenidos. Sin embargo, la última perspectiva se dedica a analizar los distintos modos de razonamiento cognitivo que se manifiestan a través de los contenidos. A continuación, expondremos las principales características y aportaciones de cada una de las diferentes formas de estructurar las representaciones de los padres.

Las representaciones de los padres como *ideas* ha sido una etiqueta que ha gozado de una considerable aceptación entre los investigadores evolutivos. Bajo este término, se han llevado a cabo muchos estudios, caracterizándose este enfoque por la amplitud de su alcance. Así, el universo de las ideas de los padres ha abarcado gran cantidad de contenidos. Por otra parte, Goodnow (1985) aportó en este terreno, algo novedoso, una distinción muy interesante entre las diferentes ideas de los padres en función de su contenido y en función de su calidad, a la que regresaremos en profundidad más adelante. De cualquier forma, adelantaremos que Goodnow (1985), Goodnow & Collins (1990) explican que, independientemente de la etiqueta utilizada para hablar de las ideas de los padres, existe una diferenciación básica entre las ideas que afecta, en primer lugar, a su contenido. Fundamentalmente, según Goodnow, habría que referirse a tres tipos de contenidos; las metas educativas que los padres persiguen, los medios que utilizan para

alcanzarlas y las relativas al tiempo y a las secuencias de desarrollo y aprendizaje. En segundo lugar, a la calidad de las ideas en cuanto a su cohesión, diferenciación, su impregnación o penetración, el grado hasta el cual una idea es compartida, su transparencia, el grado de certeza o confianza y el nivel de su argumentación.

En este sentido, Palacios (1988) hace también una distinción sobre las ideas, atendiendo a sus contenidos y cualidades. Respecto a los contenidos de las ideas menciona, las percepciones de los padres, los conocimientos, las suposiciones e inferencias, los valores o aspiraciones, las expectativas, las actitudes, la capacidad de influencia percibida y las estrategias educativas preferidas por los padres. Por otra parte y en relación a las cualidades nombra, el grado de coherencia interna de las ideas de los padres, el grado de flexibilidad, el carácter más o menos estereotipado de las ideas, el nivel de abstracción o concreción y el carácter implícito o explícito.

Como vemos, la principal ventaja de la investigación sobre las ideas de los padres es la diversidad de posibilidades de estudio que cobija. Además, hay que señalar que Goodnow (1985) y Palacios (1988) apuntan varias razones para preferir el término *idea* a otros. Así, Goodnow (1985) opta por la noción de ideas, entre otros muchos presentes en la literatura referida a las ideas de los padres, como "cogniciones" (Parke, 1978); "referentes internos" (Hess et al., 1980); "zonas internas de referencia" (Bell & Harper, 1977); creencias (McGillicuddy-De Lisi et al., 1979); "conocimiento" (Brunnquell, Crichton, & Egeland, 1979); "construcciones" (Kessen, 1979); "modelos de desarrollo" (Sameroff, 1979); "sabiduría tradicional" (Whiting, 1974); "representaciones" (Durkheim, 1895; Farr & Moscovici, 1984); "conceptos cotidianos" (Goodnow, 1980); "teoría ingenua" (Ninio, 1979); o "psicología implícita del desarrollo" (Wegner & Vallacher, 1977). Goodnow & Collins (1990) consideran todas estas definiciones inapropiadas, aunque se encuentran con ciertas dificultades para descartar el término *creencias*. En su defensa, se aboga que presenta la ventaja de evitar la molesta connotación de las ideas, de ser ciertos "estados mentales inertes". De cualquier forma, se termina por desecharlo estimando que se trata de un término incómodo que posee muchos significados. Tiene la connotación de certeza, sugerencia o duda y además se conecta rápidamente con la literatura filosófica sobre las

relaciones entre conocimiento y creencia. De esta forma, estos autores se decantan definitivamente por las *ideas*, resaltando que éstas se hallan ligadas a la acción y "cubiertas" por algún grado de sentimientos.

A su vez, Palacios (1988) examina también el concepto de *creencias* valorándolo como "un buen candidato", pero señalando igualmente connotaciones mágicas o religiosas, que considera poco adecuadas. De la misma manera, descarta *teorías implícitas*, argumentando que no todas las ideas de los padres están articuladas como teorías ni son implícitas. También abandona la etiqueta *procesos cognitivos* por encontrarla demasiado neutral, demasiado fría y aséptica. Finalmente, *ideas* es recibido como el concepto más "afortunado" para ilustrar ese amplio abanico de conceptos que denomina "las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos".

Retomamos ahora el concepto de *creencias*. Como ya se ha señalado, este término alcanzó una cierta consideración entre los defensores de las "ideas", si bien acabaron por abandonarlo. Sin embargo, otros autores como Sigel (1985) y McGillicuddy-De Lisi (1985) encontraron más ventajas que inconvenientes en esta elección. Sigel (1985) realiza un gran esfuerzo de clarificación conceptual despejando el significado del término "creencias" y proponiendo esta definición: "*las creencias son conocimientos en el sentido de que la persona sabe que lo que defiende es verdad, o probablemente verdad, pudiendo considerarse o no necesaria la evidencia; si se hace uso de la evidencia, esta es la base de la creencia, pero no la creencia misma*". De esta manera, expone que las creencias son construcciones sobre la realidad que pueden incorporar conocimientos sobre el "qué" y conocimientos sobre el "cómo" que no precisan necesariamente de evidencias para ser consideradas como ciertas. Las creencias sobre el "qué" son las creencias globales sobre el desarrollo y la educación de los niños, mientras que las creencias sobre el "cómo" son las creencias-praxis, referidas a los medios o procedimientos ligados a las acciones de los padres. Otro punto interesante aportado por Sigel es el relativo al carácter consciente de las creencias. Las creencias, según Sigel, no tienen por qué ser siempre conscientes. Así, por ejemplo, los estudios de Bem (1970) sobre estereotipos y prejuicios han mostrado que muchas veces las creencias no se hacen conscientes por razones emocionales. De esta

forma, Sigel subraya la posibilidad de que las creencias permanezcan implícitas y no accesibles a la conciencia. Además, Sigel defiende que las creencias configuran sistemas. Así, Sigel et al. (1983), llevaron a cabo una investigación sobre las creencias de los padres en relación al desarrollo cognitivo de los niños, encontrando que las creencias de los padres efectivamente constituían un cluster.

Esta noción de sistemas, se sitúa dentro de un modelo estructural propuesto por Sigel, que incluye las creencias globales, las creencias-praxis y las conductas de los padres. Las creencias globales deberían predecir el comportamiento del individuo y las creencias-praxis estarían relacionadas con ese comportamiento. A su vez, cada uno de estos componentes se vería atenuado por la acción de las actitudes y los valores. Esta noción de sistemas también aparece en McGillicuddy-De Lisi, Sigel & Johnson (1979), McGillicuddy-De Lisi (1980, 1985) proponiendo que los padres construyen activamente sistemas de creencias sobre los niños. Estas creencias, según McGillicuddy-De Lisi, tienen un papel mediador crítico dentro de un modelo familiar de mutuas influencias de unos miembros sobre otros. La construcción de las creencias de los padres se basaría en las experiencias con sus hijos y en sus propias experiencias como niños. Así, la génesis de las creencias estaría en la construcción realizada por los padres de las informaciones obtenidas en las interacciones con cada niño de la unidad familiar e influenciadas por factores culturales, subculturales y educativos (Sigel & Cocking, 1977).

A modo de resumen, concluimos que las principales aportaciones desde este enfoque, consisten en considerar las representaciones de los padres como sistemas organizados que no siempre resultan accesibles a la conciencia. Además, tiene en cuenta la influencia moduladora de las actitudes y los valores sobre este sistema, destacando así la relevancia de los núcleos afectivos ligados a las creencias. Por último, enfatiza el papel constructivo del ser humano en la formación de las creencias, señalando que su génesis se encuentra en las experiencias directas.

Otro enfoque diferente, el de las *atribuciones*, nos llega desde la Psicología Social. Autores como Dix & Grusec (1985) y Holloway & Hess (1985) apuntan el hecho de que el

interés primordial de los psicólogos se haya concentrado en el estudio de los efectos de los estilos educativos de los padres. Sin embargo, opinan que se ha prestado poca atención a las causas de los comportamientos de los padres, las cuales pudieran ser, de hecho, responsables de la consistencia o la variabilidad de las conductas a través de las situaciones. Así, la teoría de la atribución señala la posibilidad de que el comportamiento de los padres pueda depender de las inferencias realizadas por los padres sobre los rasgos y los motivos de sus hijos, de las fuerzas situacionales que operan sobre los niños y, sobre todo, de las causas de las conductas de sus hijos. Según estos autores, un modelo que carezca de esta visión, no puede dar una respuesta real sobre las explicaciones de las conductas de los padres, pues olvida la importancia de las atribuciones realizadas por éstos. En consecuencia, los investigadores partidarios de este enfoque se han especializado en el estudio de las explicaciones o atribuciones efectuadas por los padres en relación con sus hijos. Es decir, han focalizado su interés en la búsqueda de los motivos o las causas de las conductas de los padres, relacionándolas con otros hechos de la dinámica familiar.

Otra posibilidad de acercamiento a las representaciones mentales de los padres proviene de la perspectiva de las *teorías implícitas*, que surge de la tradición de la llamada psicología del sentido común. Ya en los años 50, el trabajo pionero de Bruner y Tagiuri (1954) había mostrado cómo las personas tienden a construir teorías sobre el mundo físico y social de forma espontánea. A su vez, Wegner & Vallacher (1977) sugirieron que estas teorías intuitivas guardaban una cierta similitud formal con las teorías científicas. De esta forma, el estudio de las representaciones del hombre de la calle se abordó desde una perspectiva pesimista, intentando comparar las teorías legas con las científicas. Así, diversos autores (Nisbett & Ross, 1980; Ross & Lepper, 1980; Nisbett et al., 1983; Borgida & Nisbett, 1977; etc...) se encargaron de evaluar las deficiencias de las teorías intuitivas frente a las teorías científicas. El resultado de estas investigaciones fue que las teorías intuitivas constituían una versión "naive" de las teorías científicas, pero además cargadas de falacias (Gentner & Stevens, 1983; Pozo, 1987; Furnham, 1988). Así, el hombre de la calle quedó caracterizado como un ser irracional, cuyos procesos cognitivos se encontraban entorpecidos por la presencia de factores de distorsión de todo tipo.

Esta visión desoladora del ser humano se produjo al considerar las diferencias de las teorías legas con las derivadas de los modelos científicos como versiones erróneas, en lugar de concebirlas como productos cognitivos derivados de la búsqueda de funcionalidad y adaptabilidad en la vida cotidiana. Las teorías implícitas se basan en una epistemología cotidiana que tiene como finalidad la construcción de teorías eficaces para su adaptación al medio. El hombre de la calle no pretende encontrar la verdad absoluta, sino interactuar de forma adaptativa con el medio que le rodea. Para ello, se rige por un principio de economía de recursos y busca la eficacia pragmática a corto plazo (Rodríguez, Rodrigo y Marrero, 1993). De esta manera, el hombre de la calle utiliza sus teorías no sólo para encontrar explicaciones, como señalaban los teóricos de la atribución, sino también para fabricar planes de acción y para predecir conductas y acontecimientos futuros. Así, las teorías guardan complejas relaciones con todo el conjunto de procesos cognitivos del ser humano. Es decir, guían los mecanismos inferenciales, predictivos, de comprensión, mnémicos y de planificación.

Una vez aclarada la polémica en cuanto a la organización de las representaciones como *teorías* y su papel funcional, pasaremos a analizar el carácter implícito de estas teorías. El enfoque de las "creencias" ya había proporcionado una visión de las representaciones de los padres como conjuntos realmente dotados de organización configurando sistemas. Aún más, Sigel (1985) ya había señalado la posibilidad de que estas creencias permanecieran implícitas, esto es no directamente accesibles a la conciencia. La denominación de teorías implícitas hace referencia al hecho de que el individuo entienda los aspectos del mundo social a través de sus teorías, y no por el análisis de la teoría en sí misma (Rodrigo, 1985). Este conocimiento sería en principio tácito y no verbalizado, frente al conocimiento explícito y deliberado del científico. Por supuesto, el individuo también posee teorías explícitas, como señala Palacios (1988). Estas teorías sí son accesibles a la conciencia del individuo, existiendo de hecho, una posible interrelación entre ambos tipos de teorías (Wegner & Vallacher, 1981). Concretamente, se dan una serie de factores psicológicos (grado de recencia y saliencia cognitiva de la aplicación de una teoría, carácter planificado y selectivo de las autoobservaciones y el hecho de que la teoría no sea confirmada de forma patente) y sociales (disponibilidad de términos descriptivos

pertenecientes al léxico común, grado en que la presión social promueve la atención hacia la teoría implícita y valoración social de la teoría), que facilitan la transformación de una teoría implícita en explícita. Así mismo, las teorías explícitas pueden influir sobre las implícitas modificándolas. Esto podría ocurrir cuando se descubre que las teorías son ineficaces, inmorales o indeseables, pero sólo cuando se cuenta con una teoría mejor. Aún así, las tendencias confirmatorias son tan intensas que se da una escasa movilidad en la transformación y modificación de las teorías (Rodrigo, 1985).

Esta resistencia al cambio de las teorías se ha relacionado, así mismo, con el componente afectivo vinculado a las teorías. Este hecho ya fue señalado por Sigel (1985) que cita las investigaciones de Bem (1970). Cuando las creencias se hallan envueltas en componentes de tipo emocional es difícil hacerlas explícitas. La presencia del afecto en las representaciones también se observa en Goodnow & Collins (1990), con su noción de ideas ligadas a la acción y "cubiertas" por cierto grado de sentimientos. La importancia de este componente afectivo es, como menciona Sigel, precisamente su influencia sobre el cambio de las teorías. Las teorías explícitas son más susceptibles al cambio ya que dependen de los datos. En consecuencia, son provisionales, sometibles a programas de cambio y de revisión crítica. En contraste, las teorías implícitas, o en términos de Sigel (1985), las creencias, son mantenidas como verdades absolutas, y por tanto, resistentes al cambio. Esta oposición al cambio podría ser necesaria para proporcionar al individuo datos estables con los que formar su autoconcepto. En este sentido, Oatley (1988) recoge la importancia del "self", postulando que justamente la transición de los contenidos mentales implícitos a la conciencia pasaría por las variaciones ocurridas en el autoconcepto del individuo.

Otra característica de las teorías implícitas es su modelo de génesis sociocultural. Según McGillicuddy-De Lisi (1979, 1980, 1985), la gestación de creencias tiene lugar a través de un proceso constructivo del individuo sobre la base de las experiencias directas, si bien influidas por elementos culturales, subculturales y educativos (Sigel & Cocking, 1977). El modelo de génesis sociocultural termina de perfilar este proceso, aclarando el papel jugado por la cultura. De esta forma, las teorías aparecen como fruto de la construcción personal sobre la base de materiales y contenidos culturales y formas de

construcción cultural (Rodrigo, 1993). La importancia de la cultura ha sido también manifestada desde la perspectiva de las representaciones sociales (Emiliani & Molinari, 1988, 1989; Emiliani, Molinari & Carugati, 1990; Molinari & Emiliani, 1992). Desde la teoría socioconstructivista, no se habla de la cultura tan sólo como contenido del conocimiento, sino que además se considera que las propias vías de transmisión de las teorías son también culturales. La transmisión cultural se produce en la interacción social a través de diferentes vehículos lingüísticos (conversaciones, libros, TV...) y actividades cotidianas (juegos, la hora de comer...). Este proceso de elaboración y construcción es genuinamente personal y por ello contrarresta el efecto uniformizador de la cultura. La cultura es filtrada por nuestros contextos sociales próximos, lo cual determina a su vez, los contenidos y las vías de transmisión. Estos contextos próximos funcionan como "filtros" que hacen posible que un determinado grupo social quede expuesto a una serie de experiencias comunes y a unas formas de transmisión diferentes (Triana, 1993).

Acabamos de ver como el aprendizaje de las teorías se produce a través de los contextos sociales próximos. Otro aspecto a explicar sería si el fruto de estos aprendizajes se representa de forma episódica o semántica. La distinción entre memoria episódica y semántica nos remite a Tulving (1972) en Rodrigo (1993). Según Tulving, en la memoria episódica se almacenan y recuperan sucesos organizados en pautas espaciales y temporales que suelen tener un carácter autobiográfico. Por su parte, en la memoria semántica se almacenan y recuperan conocimientos organizados sobre el significado de las palabras, las reglas gramaticales, reglas de resolución de problemas y conocimientos generales sobre el mundo físico y social. Como ya se ha señalado anteriormente, el proceso de construcción de las teorías se produce mediante actividades o prácticas culturales que se llevan a cabo en formatos de interacción social. Algunas de estas prácticas culturales son el juego, la educación formal de un determinado trabajo o profesión o el tema que nos ocupa, la paternidad. Las teorías implícitas que construyen las personas no son pues producto de un aprendizaje de tipo formal, sino de la acumulación de experiencias obtenidas en los intercambios sociales durante la realización de esas prácticas culturales. Por tanto, las teorías implícitas deben ser consideradas como representaciones de tipo episódico, ya que se basan fundamentalmente en las experiencias. Si bien, a largo plazo la acumulación de

estas experiencias episódicas podría dar lugar a elaboraciones más abstractas, cuasi semánticas, que formaran conjuntos organizados en base a contenidos normativizados (Rodrigo, 1993). El hecho de que las teorías se presenten como conjuntos dotados de cierta organización, ha llevado a considerar que éstas se almacenan como esquemas. Esta analogía no ha prosperado pues la teoría de esquemas tradicional se muestra insuficiente para explicar el carácter dinámico de las teorías. Este dinamismo encuentra mayor explicación en las modernas teorías representacionales del conocimiento categorial, como la de Hintzman (1986) o la del PDP (Rumelhart et al., 1986), que en la teoría de esquemas. Así pues, las teorías implícitas se almacenarían como experiencias episódicas que se pueden activar en función de una demanda de síntesis informativa concreta.

Un último intento de aproximación a las representaciones de los padres, viene dado por los *niveles de razonamiento cotidiano*. Este concepto se ha acuñado de acuerdo con las teorías cognitivo estructurales que han intentado complementar las tesis piagetianas sobre el funcionamiento cognitivo en los dominios físicos, aportando teorías sobre estos mismos procesos en el mundo social. Así, han abordado el estudio de las relaciones entre padres e hijos, atendiendo no a la organización de los contenidos, sino a la forma en que se razona a través de dichos contenidos. Estas teorías se basan en el principio de que el funcionamiento cognitivo de los padres, con respecto a las relaciones padres-hijos y el desarrollo de los niños, difiere según la etapa del desarrollo cognitivo en la que los padres se encuentren. De esta forma, cada etapa supone maneras cualitativamente diferentes de pensar y de interactuar en relación a los niños. De acuerdo con Kohlberg (1971) estos diferentes modos de pensamiento constituyen una secuencia invariante de integraciones jerárquicas, en el sentido de que las etapas superiores desplazan, o más bien reintegran, las estructuras encontradas en etapas inferiores. De esta forma, cada etapa supone un nivel cualitativamente superior de razonamiento cognitivo. Una vez que la persona ha llegado a cierto nivel de razonamiento lo aplica a diversos tipos de contenido, dando lugar a una nueva forma de conceptualizar el mundo. Desde este enfoque, se han creado varios modelos que abarcan tópicos como el concepto del desarrollo en Selman (1980) y Langford (1975), así como la relación padre-niño en Selman (1979, 1980), Sameroff & Feil (1985) y Newberger (1980).

Una vez realizado este repaso de las diferentes formas de organización de las representaciones de los padres, procederemos a revisar algunos modelos teóricos característicos de cada forma de representación, así como algunos de los resultados más relevantes de las investigaciones llevadas a cabo.

1.2. Las representaciones de los padres como ideas y creencias.

La investigación sobre las ideas y creencias educativo-evolutivas de los padres ha sido muy rica y variada. Estas investigaciones, según Cruts (1991), se han organizado en torno a cuatro aspectos fundamentales: el concepto de desarrollo, la relación entre la clase social y las creencias, el conocimiento de los calendarios evolutivos y la precisión de los diagnósticos sobre el desarrollo. Palacios (1988) y Moreno (1991) realizan una enumeración más exhaustiva de los aspectos abordados en la investigación educativo-evolutiva de los padres como son, los factores determinantes del proceso evolutivo, el papel de los padres en el desarrollo de sus hijos y la capacidad de influencia percibida, las prácticas educativas utilizadas, las atribuciones al comportamiento y las actitudes, aspiraciones y valores de los padres.

Todos estos temas confluyen en la figura central del niño y su desarrollo. Uno de los temas más analizados es si los padres diferencian diversos estadios del desarrollo en el niño, o si por el contrario, poseen una visión simplificada del período de la infancia en su conjunto (Moreno, 1991). Por otra parte, McGillicuddy-De Lisi, Sigel & Johnson (1979) estudiaron los sistemas de creencias de los padres en relación con las estrategias de distanciamiento empleadas por los padres y otras variables como el número de hijos y la clase social. De este modo, se encontró que los padres de clase media y de clase baja con hijos únicos preferían utilizar estrategias de distanciamiento más a menudo que los padres de clases más bajas. Además, las estrategias de distanciamiento fueron más elegidas en las familias con hijos únicos que en las familias con tres hijos. Así, los padres con familias de tres niños, preferían las explicaciones autoritarias a las socráticas o de tipo no directivo. Así

mismo, la traducción de las creencias en estrategias de distanciamiento con los niños varió en función del sexo de los padres. De esta manera, el uso de estrategias de distanciamiento por parte de la madre, se relacionó con la competencia del niño, mientras que esto no ocurrió con los padres. Las madres prefirieron estrategias de distanciamiento de tipo socrático, mientras que los padres se decantaron más por procedimientos directivos y autorizados. En la misma línea, McGillicuddy-De Lisi (1982); Sigel & McGillicuddy-De Lisi (1984) mantienen que el nivel de competencia cognitiva del niño (especialmente sus habilidades representacionales) está influido por el grado en que los padres sostienen una visión del aprendizaje "centrada en el niño". Es decir, consideran que el niño adquiere conocimiento, no tanto a través de la instrucción directa, sino a través de las estrategias de distanciamiento utilizadas por los padres, las cuales promueven el descubrimiento por parte del niño. En relación a esto, McGillicuddy-De Lisi (1985) encontró que las creencias de los padres y las madres afectaban al nivel de competencia representacional del niño y a las relaciones entre la educación de los padres y las consecuencias cognitivas en los niños.

Otros autores también han concentrado sus esfuerzos en hallar relaciones entre las diferentes creencias educativas y diversas variables de tipo sociodemográfico. Palacios, (1987b); Palacios, González y Moreno, (1987); y Palacios, (1990) estudiaron una muestra de 139 parejas con edades entre 25 y 30 años, en el momento del nacimiento de su último hijo. Se distinguieron tres niveles respecto al nivel cultural, bajo (estudios primarios o inferiores), medios (estudios secundarios) y altos (estudios universitarios). Así mismo, diferenciaron la procedencia de los padres en cuanto al hábitat rural o urbano. El objetivo de la investigación era explorar en los padres un amplio conjunto de ideas sobre la educación y el desarrollo de los niños. Para ello, se utilizó el "Cuestionario de Ideas de los Padres" (CIP), un instrumento de 106 preguntas que explora once áreas diferentes: - Uso de canales de información y redes de apoyo, - capacidades atribuidas al feto, al bebé o al niño, - influencia de la herencia y el medio en diferentes características psicológicas, - relación madre-hijo durante el embarazo, - el papel del padre, - prácticas de crianza y educación, - prácticas de estimulación cognitivo-lingüísticas, - atribuciones, valores, expectativas y aspiraciones, - ideas sobre guarderías y escuelas, - e ideas sobre la constelación familiar. Para evaluar este cuestionario se utilizaron unas categorías de codificación que un estudio

piloto mostró como las más comunes. Tras aplicar análisis de correspondencias múltiples y de "clusters" se concluyó la existencia de tres clases de padres.

\$ *Los padres tradicionales*: Estos padres poseen en un 91% de los casos un nivel educativo bajo (Palacios, 1990) y residen en áreas rurales. Poseen poca información sobre el embarazo, la crianza y la educación de los hijos. No son conscientes de la importancia de los aspectos psicológicos del embarazo. Tienen ideas pesimistas en torno al calendario evolutivo y una concepción innatista sobre las características de los hijos, viéndose incapaces de influir sobre su desarrollo. Se muestran partidarios de una educación de corte autoritario y su predisposición a interactuar con los niños es muy limitada. Por último, muestran ideas estereotipadas en relación a la socialización de los niños en función del sexo.

\$ *Los padres modernos*: Son padres de nivel cultural alto en un 87% de los casos (Palacios, 1990) y su hábitat es urbano. Estos padres defienden una concepción interaccionista herencia-medio respecto al origen de las características psicológicas de sus hijos, sosteniendo que las diferencias individuales son hasta cierto punto, el resultado de esta interacción. Sus previsiones sobre el calendario evolutivo presentan bastante coincidencia con las de los psicólogos evolutivos. Además, combinan la permisividad y la exigencia respecto a la crianza y a la educación de los hijos, mostrándose optimistas sobre su capacidad para influir en el desarrollo de sus hijos. Son muy conscientes de los aspectos psicológicos en la interacción con su hijos y finalmente, están a favor de ideas no estereotipadas en relación a la socialización de los niños y las niñas.

\$ *Los padres paradójicos*: Un 47% de estos padres tienen un nivel educativo medio y otro 48% poseen un nivel educativo bajo (Palacios, 1990), siendo su hábitat tanto rural como urbano. Estos padres se preocupan por buscar mucha información, pero sólo retienen una pequeña parte de ella. Sus expectativas sobre el calendario evolutivo son muy optimistas, pero en las interacciones con sus hijos parecen no sacar partido de la precocidad que les atribuyen a éstos. Se presentan como ambientalistas, sin embargo, perciben como baja su influencia sobre el desarrollo de los hijos. Esto último, lo justifican porque creen que los factores de influencia no están bajo su control. Por último, a veces presentan ideas

estereotipadas sobre la socialización de los niños y las niñas y otras veces, ideas no estereotipadas. Palacios (1987) utilizando el "Cuestionario de Ideas de los Padres" describe a los padres "tradicionales", señalando que en las interacciones con los niños les plantean escasas exigencias, respecto al aliento de los procesos simbólicos, imaginan intervenciones poco distanciadoras de lo inmediato, estimulan poco la autonomía, prefiriendo que sus hijos sean dependientes. Los padres "modernos", elevan frecuentemente el nivel de exigencias al niño por encima de aquel en el que el niño se desenvuelve solo sin dificultad, sus intervenciones suponen un elevado nivel de distanciamiento, alientan la autonomía, valorando más la independencia que la dependencia. Por fin, los padres "paradójicos" muestran patrones oscilantes entre las dos posiciones anteriores.

Otro aspecto que ha acaparado gran parte de la atención de los investigadores es el conocimiento de los padres sobre el calendario evolutivo. Este conocimiento se considera crucial para una crianza adecuada de los hijos. Los objetivos de los estudios en este tema han sido variados. Así Reis (1989) comparó el conocimiento de los calendarios evolutivos de adolescentes y madres adultas, descubriendo que las madres adolescentes estaban menos informadas sobre los calendarios evolutivos que las adultas.

Otros investigadores, como Azar & Rohrbeck (1986) y Showers (1989) intentan relacionar las expectativas no realistas sobre el desarrollo con el maltrato de los niños. Así, confirmó que las madres que han cometido abusos, poseían más expectativas elevadas no realistas. Por otra parte, no encontraron ninguna diferencia en cuanto a los calendarios evolutivos respecto a la edad de maternidad, nivel educativo, número de hijos, raza y estado civil. Kliman & Vukelich (1985) investigaron sobre la necesidad en los padres de obtener información sobre el calendario evolutivo de los niños. Por último, destacaremos los estudios realizados por Capote, Maiquez y Rodrigo (1994) en cuanto a la comparación del conocimiento sobre el calendario evolutivo de legos y expertos. Los resultados mostraron que, en general, los expertos poseen mayor conocimiento que los legos, aunque las pautas de acierto difieren por edades (0-1, 1-2, 2-4, 4-6 y 6-13 años) y dominios (motriz, cognitivo-lingüístico, social y emocional). Tanto para los legos como para los expertos, el dominio más conocido fue el motriz y el más desconocido el emocional. Respecto a este último dominio, se observó que el número de aciertos aumentó en las edades de 2-4 años y disminuyó en la preadolescencia. En general, tanto legos como

expertos, sobrevaloran las habilidades motrices, sobre todo en el período de 2-4 años, infravalorando en estas mismas edades los dominios social y cognitivo-lingüístico. Por fin, destacaremos que las predicciones tardías se produjeron, sobre todo, respecto a la edad de 1-2 años, tanto en los expertos como en los legos.

1.3. Las representaciones de los padres como atribuciones.

En este apartado señalaremos, como muestra, las contribuciones de algunos investigadores sobre el campo de las atribuciones. Así, Holloway & Hess (1985) examinaron tres aspectos diferenciales de las atribuciones entre las madres y los profesores: la influencia del sexo de los niños en las atribuciones de las madres y los profesores sobre los resultados de sus hijos en matemáticas, la influencia del nivel percibido en los logros pasados sobre las atribuciones de las madres y los profesores, y las diferencias entre las madres y los profesores en sus atribuciones. Respecto al primer punto, estos autores encontraron que las madres y los profesores compartían atribuciones similares sobre las razones que explicaban los bajos resultados. Sin embargo, las madres tendían a señalar más diferencias que los profesores entre niños y niñas, tendiendo a atribuir los bajos resultados a la falta de habilidad en las niñas y a la falta de esfuerzo en los niños. En relación al segundo apartado, se encontró una relación entre las percepciones de logro en los niños y sus atribuciones. Esta relación, aunque no tan alta, también se encontró en los profesores. Respecto al último apartado, añadiremos que se encontró una alta concordancia entre las atribuciones de las madres y los profesores sobre el grupo total, o sobre los grupos de los niños o las niñas separadamente.

Otro aspecto frecuente en las investigaciones ha sido el efecto de las atribuciones en la socialización de los niños. Así, Dix & Grusec (1985), encontraron que los padres perciben el comportamiento de los niños como más intencional, controlable, causado de forma disposicional y además muestran mayor grado de enfado a medida que la edad de los niños aumenta. También se enfadaban más cuando pensaban que el mal comportamiento era intencional, controlable y causado de forma disposicional. Así mismo, las atribuciones disposicionales eran más fuertes cuando los padres inferían que el niño de

manera intencional planificaba y controlaba su comportamiento. Por otra parte, Holloway & Reichhart-Erickson (1989) examinaron el impacto de las expectativas evolutivas de los padres sobre el desarrollo social de los niños (con edades de 48 a 59 meses), encontrando que las expectativas evolutivas más "tempranas" de las madres constituían un predictor de la competencia prosocial de sus hijos, evaluada por los cuidadores.

1.4. Las representaciones de los padres como teorías implícitas.

Esta línea de investigaciones cuenta con los estudios del grupo de investigación sobre familia de la Universidad de La Laguna, bajo la dirección de M0 José Rodrigo. Así, Triana y Rodrigo (1987), Triana (1991, 1993) llevaron a cabo un estudio historiográfico con el objeto de revisar las diversas corrientes de pensamiento sobre la infancia producidas a lo largo de la historia. Así, identificaron la *teoría del homúnculo* surgida alrededor del siglo XV. Según esta teoría, el niño es como un adulto en miniatura, capacitado para realizar las mismas conductas que cualquier adulto. En el siglo XVI aparece la *teoría médica*. Esta concepción del niño hace referencia a la importancia de la alimentación y a la salud como factores que determinan su pleno desarrollo. A finales del siglo XVI, surge la *concepción roussoniana* que destaca la naturaleza inocente y pura de los niños, frente a la corrupta y viciada de los adultos. Con esta teoría, aparece por primera vez el concepto de infancia como tal. Posteriormente, la obra de John Locke (1690), basándose en la metáfora de la mente como "tábula rasa", sienta las bases de la *teoría ambientalista*, la cual destaca la relevancia de las experiencias educativas, y en general, de los intercambios con el medio para desarrollar la mente. Contraria a esta teoría, surge la *teoría innatista* (Galton, 1869) que defiende el principio de que la herencia determina al individuo. Aún otra concepción diferente de la infancia emerge de la mano de la burguesía y del avance del capitalismo. Así, Calvino y Comenio consolidaron la idea de que el hombre puede controlar su futuro por medio del ejercicio de su voluntad. Es la *teoría voluntarista*. Por último, y ya en la propia psicología centrada en las teorías de Piaget, aparece el *constructivismo*. El niño es al fin considerado como protagonista y activo constructor de su propio desarrollo.

La presencia actual de estas teorías en la mente del hombre de la calle fue comprobada por las autoras a través de técnicas normativas y posteriormente, los estudios atribucionales revelaron aquellas teorías que, en efecto, no sólo son conocidas sino también compartidas y asumidas por los padres de hoy en día. De esta manera, los análisis factoriales efectuados en la fase atribucional, revelaron que la *teoría del homúnculo* presentaba pesos factoriales bajos, lo cual indicó que ya no forma parte del repertorio de creencias de los padres. Los enunciados de las teorías *roussonianas* y *ambientalista* se presentaron compartiendo un mismo factor, si bien los primeros poseían pesos factoriales más bajos. En consecuencia, se concluyó que ambas se solapaban y dado el escaso valor diagnóstico de las ideas roussonianas se eliminaron también sus enunciados. Por último, los enunciados de la *teoría voluntarista* y *constructivista* se presentaron siempre configurando un mismo factor, por lo que pasaron a refundirse constituyendo así un único factor. A continuación, se siguieron realizando análisis con las cuatro teorías restantes: *ambientalista*, *constructivista*, *nurturista (médica)* e *innatista*. De esta manera, se obtuvo una matriz de cuatro factores, cada uno de los cuales corresponde a una de las teorías estudiadas. Los contenidos esenciales de estas cuatro teorías son los siguientes.

- ***Ambientalismo***: El desarrollo del niño es modelado por influencias externas. Por tanto, las experiencias de la infancia son decisivas para construir la personalidad del futuro adulto.

- ***Constructivismo***: El desarrollo infantil es una cuestión de esfuerzo y voluntad por parte del niño, ya que él es el protagonista activo de su desarrollo. Cada etapa evolutiva del niño requiere una forma especial de tratarle.

- ***Nurturismo***: El crecimiento físico es la fuerza determinante del desarrollo infantil. Los padres deben preocuparse de la salud y la alimentación, ya que son factores cruciales para el éxito futuro del niño.

- ***Innatismo***: El niño se desarrolla como resultado de fuerzas hereditarias. Las

prácticas de crianza no tienen mucho efecto sobre el niño, ya que su desarrollo está programado ya antes del nacimiento.

Así mismo, se construyó un *cuestionario de las teorías implícitas de los padres sobre la educación y el desarrollo* (Triana y Rodrigo, 1987) constando de 26 ítems en su versión corta y de 36 en su versión extensa. Los índices de fiabilidad obtenidos en el cuestionario con una muestra de 371 padres son los siguientes: .54 (t0 ambientalista), .57 (t0 constructivista), .71 (t0 innatista) y .76 (t0nurturista). Aunque los coeficientes son satisfactorios en todas las escalas, Triana (1993) aclara que las teorías nurturista e innatista alcanzan puntuaciones más elevadas probablemente por ser las más simples y entrañar menor complejidad en su articulación. Por medio de este cuestionario, se localizaron los siguientes combinaciones de teorías en tres grupos diferentes de padres. *Grupo 1*: Padres que aceptan la teoría ambientalista y constructivista y rechazan la nurturista e innatista. *Grupo 2*: Padres que aceptan la teoría innatista y constructivista y rechazan la ambientalista y nurturista. *Grupo 3*: Padres que aceptan la teoría innatista y nurturista y rechazan la ambientalista y constructivista. (Ver tabla 1.1)

Tabla 1.1. Grupos de padres establecidos en función de las combinaciones de las teorías implícitas de la educación y el desarrollo. (Triana, 1993)

Grupo 1	Padres que aceptan las teorías ambientalista y constructivista y rechazan la nurturista e innatista.
Grupo 2	Padres que aceptan las teorías innatista y constructivista y rechazan la ambientalista y nurturista.
Grupo 3	Padres que aceptan las teorías innatista y nurturista y rechazan la ambientalista y constructivista.

Análisis discriminantes posteriores, revelaron la existencia de dos ejes o dimensiones que subyacen a las teorías. Una dimensión viene definida por las teorías ambientalista e innatista, que se presentan altamente polarizadas, mientras que la segunda

se identifica con las teorías nurturista y constructivista, tomando también posiciones contrarias. Este primer eje definiría el grado de influencia percibida por los padres con respecto al desarrollo de los hijos. El punto de máxima influencia estaría representado por el ambientalismo, mientras que la postura que defiende la mínima influencia, sustituida por la fuerza de la herencia, estaría representada por el innatismo. La otra dimensión, nurturismo-constructivismo, supone una concepción del niño que va desde la visión de los hijos como seres complejos en continuo desarrollo con necesidades psicológicas, materializada en el constructivismo, hasta una concepción muy simple del proceso del desarrollo del niño, a quién sólo se le atribuyen necesidades de tipo físico. De esta manera, los padres no sólo diferencian entre las diferentes teorías, sino que también asumen grupos de teorías no contradictorias entre sí. Por tanto, los padres que comparten la teoría ambientalista muestran gran desacuerdo con la teoría innatista, y a su vez, los padres que asumen la teoría constructivista muestran desacuerdo con la nurturista (Triana, 1991, 1993).

Por último, señalaremos el efecto de los indicadores sociodemográficos en la determinación de las creencias. A través de análisis discriminantes, se obtuvo una función significativa que se identificaba con las variables nivel profesional y de estudios. Así mismo, se obtuvo una segunda dimensión referida a la zona de residencia, que a pesar de obtener una baja probabilidad, también parecía contribuir a la separación de los grupos. No obstante, Triana (1993) señala que las conclusiones derivadas de esta segunda dimensión deben ser interpretadas con cautela. Los resultados apuntan que los padres con bajos niveles profesionales y de estudios, muestran ideas nurturistas e innatistas. Así mismo, estas concepciones son principalmente compartidas por los padres que residen en zonas rurales frente a los urbanos. Mientras tanto, los padres de niveles profesionales medios y altos, así como los que residen en zonas urbanas, se muestran partidarios de las ideas ambientalistas y constructivistas. Estos resultados referentes al papel de las variables sociodemográficas aportan datos similares a los presentados por Palacios (1987, 1990). (Ver tabla 1.2)

Tabla 1.2. Tipo de creencias de los padres y su distribución en función de las variables demográficas. (Triana, 1993)

Grupos Padres	Descriptor Sociales	Teorías Asumidas	Teorías Rechazadas
1	\$ Alto Nivel Educativo y Profesional \$ Zona Urbana	Ambientalista- Constructivista	Nurturista- Innatista
2	\$ Alto Nivel Educativo y Profesional	Innatista- Constructivista	Ambientalista- Nurturista
3	\$ Bajo Nivel Educativo y Profesional \$ Zona Rural	Innatista- Nurturista	Ambientalista- Constructivista

Otras investigaciones (Triana, 1987, 1993) han intentado demostrar la incidencia de las teorías implícitas de los padres sobre sus inferencias causales y prescriptivas del comportamiento infantil. Así, se encontró un alto grado de correspondencia entre las teorías que asumen los padres y las causas que aducen de los comportamientos de los niños y las medidas a tomar con respecto a éstos. Así mismo, la correspondencia entre padre y madre obtenida en los juicios causales y prescriptivos fue mucho más notable que la obtenida en relación con las teorías. Ello indica que existen entre los esposos intercambios de ideas más intensos respecto a las causas y consecuencias del comportamiento infantil que sobre las ideas globales sobre el desarrollo.

Por otra parte, Rodrigo & Triana (1993) examinaron las relaciones entre las teorías implícitas de los padres y las inferencias que realizan respecto a unos padres presentados en una historia. Las inferencias comprendían tres clases de contenidos: Imágenes como padres (descripciones en forma de adjetivos), metas y prácticas educativas. Por una parte, los resultados indicaron que los padres inferían con más precisión las acciones o prácticas de los padres que sus metas educativas o sus imágenes. Además, por otra parte, los padres

ambientalistas cuando debían realizar juicios sobre las acciones de una pareja con diferente punto de vista al suyo (constructivista) eran más precisos que cuando debían hacerlo desde su mismo punto de vista (ambientalista). Por último, se compararon las inferencias de los padres ambientalistas sobre las acciones de las parejas cuyas historias eran plausibles (ambientalista o constructivista) o no plausibles (conteniendo creencias de la teoría ambientalista pero con algunas creencias constructivistas o de la teoría constructivista pero con algunas creencias ambientalistas). Las historias plausibles produjeron inferencias más lentas que las no plausibles aunque más precisas. Esto indica que en la versión no plausible, los padres no fueron capaces de construir las creencias de la pareja de la historia. Todo ello indica que las teorías implícitas, aún las más globales, permiten la elaboración de inferencias sobre las prácticas educativas de otros padres en situaciones concretas de crianza.

Finalmente, la investigación sobre las teorías implícitas de los padres también se ha diversificado últimamente hacia otros objetivos como la búsqueda de relaciones entre las teorías sostenidas por los padres y la realización de actividades cotidianas con los hijos. Acuña & Rodrigo (1994) encontraron que la teoría constructivista está estrechamente relacionada con la realización de actividades educativas, deberes y mantenimiento de charlas familiares. Mientras tanto, la teoría ambientalista se relacionó más con la realización de tareas domésticas y ver televisión. Este es un primer paso en una línea de investigación que pretende contextualizar el estudio de las teorías implícitas en los escenarios cotidianos en donde éstas se manifiestan.

1.5. La organización de las representaciones de los padres en niveles de funcionamiento cognitivo.

Este apartado comenzará por revisar diferentes modelos cognitivo-estructurales, centrándose concretamente en el de Newberger (1980) que será utilizado como marco de referencia en esta tesis. Así mismo, se dará cuenta de algunos resultados relevantes en la investigación del marco cognitivo estructural.

El antecedente más claro de las teorías cognitivo-estructurales aplicadas al dominio de la familia se encuentra en Langford (1975). Este autor se centró en el estudio de la evolución del concepto de desarrollo tanto en niños como en adultos. Así mismo, intentó encontrar una relación entre las etapas del concepto de desarrollo y las etapas de desarrollo piagetiano desde las operaciones concretas a las formales. De sus estudios, utilizando ejemplos del desarrollo animal, concluyó la existencia de tres etapas. En la *etapa 1*, el niño se encuentra al final del período de las operaciones concretas y llega a poseer una concepción del desarrollo como algo que puede ocurrir de forma gradual o repentina. En la *etapa 2*, el adolescente se encuentra en la etapa de las operaciones formales. En esta etapa, hay un primer intento de distinguir qué diferencias son esenciales entre las etapas del desarrollo y cuáles no lo son. Esta evolución sobre las nociones del desarrollo, concebido como algo gradual o repentino, continua hasta la edad adulta. Por último, en la *etapa 3*, algunas personas trascienden la etapa de las operaciones formales por medio del pensamiento dialéctico. Así, se reúnen los esquemas graduales y repentinos del desarrollo en una nueva síntesis.

Otra visión sobre la evolución del concepto del desarrollo es la aportada por Selman (1980), el cual postuló cuatro fases en el desarrollo de este concepto. *Etapa 1*: Sobre la edad de 6 años, el desarrollo se conceptualiza como el aumento en las destrezas observables. En esta etapa se considera como causa del desarrollo, la propia voluntad del individuo. Es decir, se pueden adquirir más destrezas si así se desea. *Etapa 2*: En general, los niños de once años ya son conscientes del esfuerzo que se requiere para realizar cambios en uno mismo. *Etapa 3*: A los 15 años, se advierten las diferencias entre las costumbres las cuales se pueden cambiar fácilmente y la personalidad propia, en la cual no se pueden operar cambios de forma tan sencilla. *Etapa 4*: Sobre los 18 años, se adquiere la conciencia de que los cambios tienen lugar en muchos niveles diferentes. Estos niveles van desde las conductas superficiales hasta los aspectos internos de la personalidad.

Así mismo, Selman (1979, 1980) desarrolló una secuencia de etapas cognitivas sobre la visión de las relaciones entre padres e hijos. De esta forma, Selman diseñó una

entrevista que exploraba cuatro aspectos de las relaciones entre los padres y los hijos: Las funciones y los fundamentos del castigo, la exigencia de obediencia, los factores que provocan el conflicto y los métodos que los padres y los niños utilizan para resolver dichos conflictos. Selman, Jaquette y Bruss-Saunders (1979) desarrollaron un sistema para evaluar las entrevistas de Selman de acuerdo con las diferentes etapas. *Etapa 0: "Jefe-esclavo"*. El padre está obligado a satisfacer las necesidades específicas e inmediatas de su hijo (e.g., ¿Quién prepara mi cena esta noche?). En contrapartida, el hijo le debe obediencia a su padre. El niño está convencido de la superioridad física de su padre, por lo que considera que éste le puede forzar a realizar determinadas acciones. Además, el niño no entiende claramente si las malas conductas causan los castigos o viceversa. La función del castigo es que el niño se enfade o se enfurezca. *Etapa 1: "Cuidador-ayudante"*. Los padres que aman a sus hijos lo demuestran satisfaciendo necesidades más generales como las materiales y de protección. A su vez, los niños expresan amor a sus padres a través de conductas como la obediencia. El castigo se considera una estrategia de enseñanza de los padres útil para transmitir su sabiduría y expectativas a los hijos. *Etapa 2: "Consejero-agente de satisfacción de necesidades"*. Los niños precisan de las guías y consejos de sus padres expresados, no como opiniones autoritarias, sino más bien en forma de directrices generales que ayudan al niño a tomar sus propias decisiones. Así mismo, el niño cuenta con sus padres para recibir apoyo emocional y psicológico. Un buen padre es aquel que es sensible a las necesidades psicológicas de su hijo. El castigo es un medio utilizado por el padre para comunicarle a su hijo sus creencias sobre el bien y el mal. *Etapa 3: "Tolerancia-respeto"*. Los hijos necesitan a sus padres para que éstos les ayuden en sus preocupaciones psicológicas y en sus problemas de autoestima. Los buenos padres no se limitan a observar el desarrollo de sus hijos, sino que fomentan en ellos aptitudes psicológicas y madurez. Así, los padres ideales son tolerantes y los hijos ideales son sensibles a las necesidades psicológicas de sus padres. En esta etapa, se llegan a comprender también otras funciones más sutiles del castigo. De esta forma, es posible que los padres expresen sus propias frustraciones desquitándose con sus hijos al castigarles. Algunas veces, también a los hijos les viene bien recibir un castigo y de hecho, se tranquilizan cuando los padres establecen sus límites. *Etapa 4: "Sistema en cambio continuo"*. La relación entre padres e hijos constituye una experiencia humana única. En esta relación se establecen una

interdependencia y autonomía, que fluctúan a través del ciclo de la vida.

Sameroff & Feil (1985) también desarrollaron una secuencia de estadios sobre la construcción cognitiva que los padres hacen del niño. Estos autores, postularon cuatro etapas análogas a las etapas sensoriomotora, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales de Piaget. En la *etapa 1*, o de "nivel simbiótico", el padre está preocupado por la relación inmediata con el niño. Sus respuestas emocionales respecto a las conductas del niño dependen directamente de su éxito o fracaso al atender al niño. Interpretan que las conductas del niño están ligadas a sus propias conductas, sin reflexionar sobre el propio proceso de desarrollo del niño. En la *etapa 2*, o de "nivel categorial", los padres ya ven a sus hijos como entidades separadas de sí mismos. Consideran las acciones de los hijos como intrínsecamente características del niño y no tan sólo como el resultado de las conductas del padre. Sin embargo, los padres asignan etiquetas con carácter permanente a cada una de las características de sus hijos y se muestran incapaces de interrelacionarlas entre sí. Así, las etiquetas se conciben como producto bien de causas constitucionales o bien de causas ambientales. En la *etapa 3*, o de "nivel compensador", el niño es concebido como independiente no sólo de las actividades de los padres sino también de sus etiquetas. Así, los padres consideran que el comportamiento del niño puede estar relacionado con su edad. De esta forma, cada etapa del desarrollo implica características específicas debidas a una combinación de causas constitucionales y ambientales. En la *etapa 4*, o "perspectivista", el padre es capaz de entender el comportamiento del niño como resultado de la interacción de su experiencia individual con un ambiente específico. De esta manera, los padres piensan que el desarrollo de su hijo podría ser diferente en un contexto distinto. Así mismo, se considera que las relaciones entre padre e hijo son mutuas.

A partir de aquí, Sameroff & Feil (1985) construyeron tres tipos de medidas diferentes. El *Cuestionario de Conceptos sobre el Desarrollo* (CODQ) consta de 44 ítems en los que se evalúan enunciados sobre una escala de cuatro puntos que va desde "acuerdo absoluto" hasta "desacuerdo absoluto". El cuestionario de *Conceptos del Desarrollo en Q-sort* (CODQ-S) consiste en presentar a los sujetos 45 tarjetas individuales en las que

figuran cada uno de los ítems. A continuación, se les pide a los sujetos que las clasifiquen en cinco grupos iguales, situando las tarjetas con las que más están de acuerdo en un extremo y aquellas con las que menos están de acuerdo en otro extremo y concediendo a las tarjetas puntuaciones de uno a cinco, según el grupo al que han sido asignadas. Por último, *Los Conceptos del Desarrollo en Viñetas (CODV)* contienen una forma de presentación en viñetas que describen problemas para los padres sobre el desarrollo de sus hijos y éstos deben explicar las posibles consecuencias en el desarrollo de aquéllos.

Por último, Newberger (1980) toma como punto de partida el concepto de *parental awareness* (la conciencia parental) (Newberger, 1977) que define como "un sistema organizado a través del cual los padres comprenden las respuestas de los hijos y sus conductas y formulan sistemas para guiar sus acciones". De esta forma, a medida que los padres avanzan en las etapas de conciencia parental, también se hacen teóricamente más conscientes de los aspectos psicológicos del niño y de la existencia de interacciones más complejas entre ellos y sus hijos. Esta autora, distinguió dos dimensiones sobre las cogniciones de los padres. Una dimensión sobre la toma de perspectivas (la concepción que el padre sostiene sobre el niño y sobre su experiencia desde el punto de vista del propio niño) y una dimensión moral (los conceptos sobre los derechos y las responsabilidades del padre en relación al niño).

Con el objeto de medir estas dos dimensiones, Newberger (1980) entrevistó a 51 padres seleccionados en las consultas de un gran hospital pediátrico y también en barrios de clase media. En esta muestra había padres blancos y negros de todas las clases sociales, con familias de varios tamaños e hijos de todas las edades. Newberger (1980) utilizó una entrevista semiestructurada para medir la conciencia parental de los padres. De esta manera, intentaba conseguir que los padres aclararan sus ideas y las razones de sus contestaciones, permitiendo así una mayor expansión y elaboración de las respuestas. En esta entrevista, se abordan los siguientes temas:

- 1.- **Identificación de las influencias sobre el desarrollo y el comportamiento del niño** (elementos del niño, del ambiente y de la interacción que producen efectos en el comportamiento y en el desarrollo del niño).
- 2.- **Comprensión de la subjetividad del niño** (al pensar y al sentir sobre la naturaleza de la experiencia subjetiva del niño y sobre cómo se identifica esta experiencia).
- 3.- **Definición de la personalidad del niño** (cualidades y características que configuran su personalidad; definición del niño ideal).
- 4.- **Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y de la confianza entre padres e hijos** (proximidad, reciprocidad y el compartir entre padres e hijos).
- 5.- **Resolución de conflictos** (identificando y resolviendo los conflictos entre padre y niño y entre niño y niño).
- 6.- **Establecimiento y mantenimiento de la disciplina y la autoridad** (razones y métodos para la socialización de los niños).
- 7.- **Satisfacción de necesidades** (definir y satisfacer las necesidades).
- 8.- **Aprendizaje y evaluación de la paternidad** (aprendizaje de la paternidad y evaluación de la actuación como padres).

A partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas, Newberger describió cuatro etapas o niveles de complejidad del razonamiento respecto a la orientación de los padres hacia sus hijos. Es decir, sobre cómo el padre piensa sobre el niño y sobre cómo actúa cuando se enfrenta a una toma de decisiones respecto a éste. A continuación, explicaremos brevemente estos niveles.

- **NIVEL 1: Autorientación Egoísta.** En este nivel el niño es concebido como una proyección de la propia experiencia de los padres y definido en términos de "lo que el niño hace al padre". De esta manera, se consideran solamente las experiencias y necesidades del "self" de los padres y los roles de los padres se organizan en torno a esas necesidades y deseos.

- **NIVEL 2: Orientación Convencional (o de normas convencionales).** En el segundo nivel la perspectiva cambia desde la autororientación egoísta hacia las normas convencionales, aunque todavía el padre muestra cierto grado de preocupación por sí mismo. Los padres que razonan en este nivel resuelven los problemas con los hijos y justifican sus creencias sobre su crianza, adscribiéndose a criterios externos (tradiciones, normas sociales, cultura). El niño no es visto como un individuo único, sino como un miembro de la clase "niños" que encaja en una tipología convencional. El rol de padre se organiza en torno a ciertas obligaciones que están predeterminadas y definidas socialmente, que definen cuáles son las pautas y las responsabilidades que los padres y los hijos deben satisfacer.

- **NIVEL 3: Orientación Subjetiva Individualista (del niño).** Razonar en este tercer nivel llega a incluir la experiencia del niño desde el punto de vista del propio niño. El niño es visto en su "unicidad", de forma que cada niño posee su propia y única perspectiva y experiencia. Los roles paternos se organizan en torno a la identificación y a la respuesta a las necesidades de ese niño particular, más que al cumplimiento de unas obligaciones predeterminadas por los roles de padre e hijo. Por tanto, las relaciones padre-hijo se conceptualizan como un intercambio emocional mutuo y no como un intercambio de obligaciones.

- **NIVEL 4: Orientación Interaccionista (o de sistemas).** En este nivel los padres entienden todas estas perspectivas como partes de un sistema interactivo de relaciones de mutuas influencias. Tanto el padre como el hijo son vistos como sistemas psicológicos complejos y en desarrollo. En la relación padre-hijo se entiende que ambos son miembros autónomos, aunque interdependientes, que se encuentran en un proceso continuo de crecimiento y cambio.

Según Newberger (1980) estos cuatro niveles de razonamiento se organizan jerárquicamente en una dimensión, progresando hacia un incremento de flexibilidad y de mayor capacidad para integrar la información desde diversas perspectivas. Cada nivel de razonamiento funciona como una matriz organizadora a través de la cual los padres interpretan su relación con el niño (Moreno, 1991). Así, con cada nivel sucesivo el

conocimiento se amplía para incluir una perspectiva de la que no se disponía en el nivel anterior. Cada nivel, por tanto, supone conjuntos de elementos cognitivos más comprensivos, desde los cuales los padres pueden construir sus conocimientos y organizar sus acciones. Cada nivel de acción es cualitativamente diferente a los demás y representa una estructura estable que se aplica consistentemente a través de diferentes contenidos temáticos. En este sentido, un análisis de la consistencia de las respuestas reveló que los niveles son consistentes de unos temas a otros dentro de cada entrevista individual. Más concretamente, parece que el nivel de razonamiento de los padres se organiza en torno a un nivel dominante, desviándose algunas veces hacia el nivel anterior o posterior, pero permaneciendo estable a través de los diferentes contenidos.

En los estudios realizados por Newberger (1980), esta autora encontró una relación entre la experiencia como padres y un mayor nivel de complejidad en el razonamiento, si bien no halló correlaciones significativas con respecto a la clase social, el sexo (padre/madre) y la raza. Newberger señaló la posibilidad de que la complejidad del razonamiento representara una progresión de formas adecuadas de pensar que caracterizara a todos los padres de cualquier clase social, raza o sexo. Sin embargo, Sameroff & Feil (1985) en Cruts (1991) encontraron una relación entre el nivel de complejidad del razonamiento y el origen socio-cultural de los padres. De esta forma, en un estudio piloto en el que se utilizó el CODQ, con una muestra de 483 madres (145 de Inglaterra y 338 de Estados Unidos) se encontraron diferencias en los análisis de varianza entre ambas nacionalidades y también en función del estatus socioeconómico (SES). Así, la muestra estadounidense obtuvo puntuaciones que indicaban más perspectivismo que la muestra inglesa. Así mismo, el grupo de SES alto se mostró más perspectivista que el grupo de SES bajo. En otro estudio de estos mismos autores, 80 madres de niños de preescolar de diversos SES, cumplimentaron las tres medidas de razonamiento: CODQ (Cuestionario de conceptos del desarrollo), CODQ-S (Cuestionario de conceptos del desarrollo en Q-sort) y CODV (Viñetas sobre el concepto de desarrollo). Los resultados indicaron que las tres medidas estaban sólidamente intercorrelacionadas y que además existía una relación positiva entre la clase social y el nivel de razonamiento. Por último, en una muestra de origen mejicano en EEUU (un grupo con 5 años de residencia en EEUU, otro con 10 años

de residencia en EEUU y otro nacido en EEUU) se encontró una correlación positiva entre el SES y su nivel de razonamiento.

Estos resultados, son contrarios a los hallados por Newberger, ya que en sus estudios el nivel de razonamiento cognitivo no se vio afectado por variables como la cultura, la raza o la clase social. Dekovic & Gerris (en prensa), utilizando la entrevista diseñada por Newberger (1980), realizaron una investigación con una muestra de 239 padres de varios niveles socioeconómicos y educativos. Los resultados indicaron que tanto las conductas de los padres (medidas con observaciones y autoinformes) como la complejidad del razonamiento, mostraban una relación positiva significativa con el SES y el nivel educativo de los padres. De esta forma, Dekovic & Gerris también concluyeron que los padres de mayor nivel educativo y clase social tienden a razonar en niveles cognitivos más complejos.

1.6. Conclusiones.

En la introducción de este capítulo expusimos nuestro propósito de examinar las distintas formas en las que se ha abordado el estudio de las representaciones de los padres sobre la educación y el desarrollo de los hijos. De esta manera, realizamos un breve recorrido a través de las propuestas más interesantes presentadas por los estudiosos de este tema. Así, nos encontramos con perspectivas que plantean la organización del estudio de las representaciones de los padres en función de sus contenidos. Concretamente, hemos analizado la organización de los contenidos de las representaciones de los padres de acuerdo con las distintas etiquetas utilizadas por los investigadores. De esta forma, valoramos las contribuciones aportadas desde los enfoques de las "*ideas*", "*creencias*" y "*atribuciones*". No obstante, en esta tesis optamos por el enfoque de las *teorías implícitas*. De una parte, porque estimamos que desde esta perspectiva se recogen aspectos importantes como la naturaleza dinámica de las representaciones de los padres y su carácter flexible y adaptado a las demandas. Estas características enriquecen la visión presentada del ser humano desde el conocimiento social. Así, los padres aparecen como activos

constructores de su conocimiento sobre la educación y el desarrollo de sus hijos que adaptan y modifican sus creencias para adaptarse a sus labores educativas. De otra parte, las teorías implícitas encuadran las representaciones de los padres en el marco de la epistemología cotidiana, en donde encuentran su razón de ser y su funcionalidad. Por último, proponen un modelo de génesis sociocultural de las teorías implícitas de los padres que resulta muy útil para entender el proceso de construcción y normativización del contenido de las teorías en los escenarios cotidianos.

Como contraste a las teorías implícitas hemos seleccionado, para su utilización en esta tesis, *el nivel de complejidad del razonamiento de los padres sobre la educación y el desarrollo del niño*. Esta perspectiva, situada en el marco de las teorías cognitivo-estructurales, presenta varios modelos de etapas de razonamiento. En nuestro caso, nos decantamos por el modelo de Newberger (1980) ya que estimamos que este modelo evalúa la complejidad del razonamiento de los padres a través de un espectro más amplio de contenidos y además aparece mejor documentado en la bibliografía sobre las representaciones de los padres (Dekovic, 1991).

Así pues, concluimos este capítulo seleccionando dos constructos que tratan de apresar las representaciones de los padres: el de teorías implícitas referido al contenido y el nivel de razonamiento dirigido a evaluar el grado de complejidad cognitiva de los padres cuando razonan sobre dichos contenidos.

Capítulo 2

El contenido y la organización de las prácticas y metas educativas de los padres.

Introducción.

En el capítulo anterior tuvimos la ocasión de aclarar nuestras ideas en cuanto a la naturaleza de las representaciones de los padres. A través de sus páginas, y de la mano del concepto de teorías implícitas, confirmamos que los padres no se enfrentan "ciegamente" a sus cometidos educativos. Al contrario, concluimos que aunque los padres no se pasen todo el día pensando en sus teorías ni hablando de ellas, parten de unas concepciones previas que diferencian a unos padres de otros. Este hecho, por más que pudiera resultar llamativo, no tendría por qué pasar de constituir una singularidad personal en los padres, entre otras no menos atractivas, como pudieran ser la confesión religiosa, la afiliación política o cualquier otra curiosidad digna de engrosar las estadísticas preferidas de los ociosos.

Sin embargo, las teorías implícitas de los padres sobre la educación y el desarrollo de sus hijos revisten una especial significación para la Psicología Evolutiva. Esto ocurre porque las teorías educativas de los padres no constituyen simplemente sistemas de conocimientos. Su auténtica importancia radica en el hecho de que los padres, precisamente a través de su visión particular de la vida, reconstruyen sucesos en la memoria, establecen inferencias y hasta predicen acontecimientos... pero sobre todo, y ese es nuestro interés, planifican, interpretan y ejecutan sus actuaciones educativas. De este modo, los padres cuentan con un conjunto de orientaciones para sus labores educativas, o hablando más operativamente, de guías para la acción en el contexto educativo.

Ahora bien, en esta tesis nuestro propósito no consiste en dar respuesta al enigma más proclamado en la historia de la Psicología, la inescrutable conexión cognición-acción. Sin tratar de alcanzar objetivos tan ambiciosos, sí que aspiramos a esclarecer algunos de los aspectos relacionados con las acciones educativas de los padres. Con esta finalidad, nos hemos planteado de una parte, analizar elementos específicos referidos a los contenidos de las prácticas y metas educativas de los padres. Y de otra parte, examinar la propia organización de estas prácticas y metas educativas, a través del concepto de nivel de identificación de la acción. A continuación, pasaremos a concretar ambos objetivos.

2.1. Tendencias en la investigación sobre el contenido de las prácticas y metas educativas.

Antes de adentrarnos en este apartado, nos gustaría comenzar por acercarnos al significado real de estos aspectos de contenido en la mente de los padres. En efecto, los padres, desde que su hijo o hija llega al mundo, o incluso mucho antes, anhelan que éste sea como ellos lo habían imaginado. Así, al igual que los padres sueñan con que su hijo posea ciertas cualidades físicas, también generan ciertas expectativas respecto a los objetivos que sus hijos podrían alcanzar en la vida. De esta manera, los padres se encaminan hacia fines determinados, que pueden diferir de acuerdo con sus concepciones. Estas metas constituyen aspectos abstractos que precisan de elementos concretos para ser alcanzados. Nos referimos, en esta ocasión, a los medios que los padres ponen en marcha esperando que redunden en la consecución de ciertas metas específicas (Capote, Ceballos, Maiquez, Simón y Triana, en prensa). Por este motivo, hablamos de los contenidos de las prácticas de crianza y de las metas educativas de los padres. Así, en palabras de Goodnow (1985), distinguiremos entre lo que los padres desean que ocurra respecto a sus hijos y los medios para alcanzar esos estados deseables. Es decir, en los términos que se nos harán familiares a partir de ahora, de las prácticas y metas educativas.

En este apartado, ofreceremos una visión sobre la evolución de la investigación en este campo, examinando brevemente las diferentes tendencias que ha atravesado este

dominio, para enmarcar nuestro estudio en la situación actual. Comenzaremos por destacar la gran actividad de los investigadores sobre este particular, destinando numerosos esfuerzos en esta dirección. Según Holden & Edwards (1989), las metas y prácticas de los padres han resultado ser importantes factores explicativos del desarrollo emocional y cognitivo del niño, así como de sus conductas y su personalidad. Esta influencia se ha considerado gestada a través de una gran variedad de procesos tanto activos como pasivos, reactivos como no reactivos (Baumrind, 1980; Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1986; Scarr & McCartney, 1983; Sears, Maccoby & Levin, 1957; Whiting, 1980).

Darling & Steinberg (1993), en una excelente revisión de los modelos seguidos en la investigación sobre los estilos educativos de los padres, opinan que la discusión principal ha girado en torno a la selección como foco central de las consecuencias evolutivas de las prácticas parentales o bien de sus características más globales como los estilos parentales. En los años 30 y 40, dos movimientos tan diferentes como el conductista y el freudiano, se ocuparon del estudio de los estilos educativos de los padres. Así, desde el modelo psicodinámico, se preocuparon por indagar en las relaciones emocionales entre el padre y el niño y en su influencia sobre el desarrollo psicosocial, psicosexual y de la personalidad de éste. Desde este enfoque, como en otros de su época, se argumentó sobre el carácter unidireccional de estas relaciones. En consecuencia, se concedió gran importancia al estudio de las actitudes de los padres, estableciendo su influencia sobre las relaciones entre padres e hijos y el desarrollo de los hijos. Así, más que hablar de prácticas educativas específicas, se consideraron categorías más amplias y molares (Baldwin, 1948; Orlansky, 1949; Schaefer & Bell, 1958; Simonds, 1939). Al contrario, desde el enfoque conductista y del aprendizaje social, se estimó que las diferencias en el desarrollo de los niños eran debidas a los distintos ambientes a los que pudieran estar expuestos (Sears, Maccoby & Levin, 1957; Whiting & Child, 1953). Así, los esfuerzos se dirigieron más hacia el estudio de las prácticas educativas en lugar de hacia las actitudes. De cualquier forma, ambas perspectivas coincidieron en que tanto los objetivos instrumentales como los interpersonales o afectivos hacia los cuales los padres orientaban a sus hijos y las creencias de los padres sobre la paternidad y la naturaleza de los niños, eran determinantes de las prácticas realizadas por los padres.

Durante algún tiempo se echó en falta un modelo que incorporara el estudio de las

metas y de las prácticas de socialización hasta que surgió el modelo de Baumrind (1966). Este modelo incluyó los procesos emocionales y conductuales que subyacían a los antiguos modelos de socialización en una concepción de los estilos parentales que enfatizaba los sistemas de creencias de los padres. Baumrind (1967, 1971) también contempló la contribución del propio niño en su propio desarrollo a través de la influencia en sus padres (aunque este hecho ya había sido señalado antes por Baldwin, 1948), considerando la socialización del niño como un proceso dinámico. Lo más significativo es que Baumrind definió una tipología con tres formas cualitativamente diferentes de control parental (*autoritario, autorizado y permisivo*), apuntando la influencia del estilo autorizado sobre la competencia del niño.

Esta tipología ha gozado de gran consideración entre la comunidad científica, sirviendo como heurístico organizador de muchas discusiones sobre la influencia de los padres en el desarrollo de sus hijos. No obstante, también ha recibido críticas como la de Lewis (1981), el cual reinterpreto los resultados de Baumrind, aunque sin cuestionar su tipología. Otros trabajos sí se encargaron de remodelar la propia tipología establecida por Baumrind. Así, Maccoby & Martin (1983) definieron los estilos parentales en función de dos dimensiones subyacentes; el número y tipo de demandas realizadas por el padre (*demandingness*) y la contingencia de los refuerzos del padre (*responsiveness*). A estas dimensiones las denominaremos de ahora en adelante *exigencia y responsividad*¹. Por otro lado, y como resultado de las distintas combinaciones de ambas dimensiones, Maccoby & Martin distinguieron cuatro estilos parentales. Así, hablaron de los estilos autorizado y autoritario, pero además desglosaron el estilo permisivo de Baumrind, añadiendo también el estilo negligente. En sus trabajos más recientes, la misma Baumrind (1978, 1980, 1991) utilizó las dos dimensiones aportadas por Maccoby & Martin. En suma, el trabajo de Maccoby & Martin, supuso un cambio importante desde una visión cualitativa de los tipos de autoridad parental (*autoritario, autorizado y permisivo*) hasta un marco de diferencias

¹ Aunque, en ocasiones, la traducción de los términos sea un tanto forzada, estimamos que de esta forma contribuimos a conservar mejor la pureza y el sentido del que les dotaron sus "creadores".

cuantitativas medidas a lo largo de dos dimensiones (exigencia y responsividad).

Darling & Steinberg (1993) señalan que, a pesar de todas estas aportaciones, no se ha propuesto un modelo integrativo en el que se expliquen los procesos a través de los cuales los estilos educativos de los padres influyen en el desarrollo del niño: los objetivos que los padres tienen al socializar al niño, las prácticas educativas que emplean y las actitudes que expresan hacia el niño. Estos autores proponen un modelo en el que tanto las prácticas como los estilos educativos resultarían en parte de las metas que los padres sostienen. Así, cada uno de estos elementos influiría en el desarrollo del niño a través de distintos procesos, que se relatan a continuación. En primer lugar, las prácticas de los padres tendrían un efecto directo sobre el desarrollo de las conductas y características específicas del niño. De esta manera, las prácticas educativas de los padres serían mecanismos a través de los cuales los padres ayudarían directamente a sus hijos a conseguir sus metas de socialización. En segundo lugar, los estilos educativos moderarían la influencia de las prácticas sobre el desarrollo del niño al menos de dos maneras: transformando la naturaleza de la interacción entre el padre y el niño, y de esta forma, tamizando la influencia de las prácticas específicas sobre el niño e influyendo en la personalidad del niño, especialmente en la apertura del niño a la influencia de los padres. Por último, esta apertura a la socialización en el niño, moderaría la asociación entre las prácticas educativas y los resultados en el niño.

Este modelo, intenta superar las limitaciones de los modelos anteriores en los que se producía una considerable confusión entre todos estos conceptos y sus interrelaciones, entorpeciendo gravemente la interpretación de los resultados en la investigación. Así, se proponen distinguir claramente entre el estilo del agente de socialización (e.g., el padre), los objetivos hacia los que la socialización se dirige y los medios a través de los cuales los padres intentan socializar a sus hijos. En esta tesis, también nos hemos hecho eco de este problema. Por esta razón, en el capítulo precedente, hemos procurado esclarecer las diversas perspectivas en torno a los sistemas de creencias de los padres, a los que nos hemos referido como teorías implícitas de la educación y el desarrollo. En el presente capítulo, nos encargaremos de revisar la bibliografía en torno al contenido y la organización de las prácticas y metas educativas de los padres, presentando nuestra propia propuesta de acuerdo con las teorías implícitas con las cuales se relacionan. Más tarde, intentaremos desbrozar el

enmarañado sistema de interrelaciones existentes entre todos los conceptos que estamos procediendo a señalar en esta tesis.

2.1.1. La investigación sobre el contenido de las prácticas educativas de los padres.

En este apartado nos disponemos a examinar los distintos contenidos que se han estudiado en relación a las prácticas educativas de los padres. Ya que una gran parte de las investigaciones sobre prácticas de crianza han tomado como referencia los estudios de Baumrind (1967, 1968, 1971, 1973, 1978, 1982, 1989 y 1991) así como la reformulación planteada por Maccoby & Martin (1983), utilizaremos su tipología como elemento aglutinador del vasto número de contenidos presentes en la literatura de prácticas educativas. Nuestra intención consiste en ofrecer un panorama, si no completo, al menos indicativo de la variedad de contenidos manejados por los investigadores y de la productiva discusión que sobre estos contenidos se ha suscitado.

Como habíamos mencionado previamente, Baumrind identificó tres estilos de control parental cualitativamente diferentes: *autorizado (authoritative)*, *autoritario (authoritarian)* y *permissivo (permissive)*. Estos estilos parentales comprenden conjuntos de comportamientos que definen cada estilo parental.

Los padres autorizados, intentan dirigir al niño de forma racional, les explican las razones del establecimiento de las normas, reconocen su individualidad, les animan a negociar mediante intercambios verbales y toman decisiones conjuntamente con sus hijos. También presentan más tendencia a promover los comportamientos positivos del niño que a inhibir las conductas que no son deseadas. De la misma forma, en relación al aprendizaje de sus hijos suelen proporcionar andamiajes adecuados, apoyándoles cuando las tareas son difíciles y quedándose al margen cuando el niño tiene éxito en la tarea (Pratt, Kerig, Cowan & Cowan, 1988).

El estilo autorizado, según Maccoby & Martin (1983), se define por la combinación de altos niveles en dos dimensiones, *responsividad (responsiveness)* y *exigencia*

(*demandingness*) El término exigencia, se refiere a la presión que se ejerce sobre los hijos para conseguir que éstos lleguen al límite de sus posibilidades en los medios social, intelectual y emocional. De la misma manera, hace alusión a la insistencia de los padres sobre la independencia de sus hijos, ofreciéndoles la oportunidad de que tomen sus propias decisiones, aunque esperando de ellos tanto conductas maduras como altos niveles de responsabilidad. Baumrind al definir este concepto señaló que, desde esta postura, se considera que el niño tiene capacidad para realizar las tareas de forma competente, por lo que se establecen demandas en su comportamiento. Así, por ejemplo, se le pide ayuda doméstica, solicitándole que se encargue de limpiar lo que ensucie y que se ocupe de su habitación. Este término también aparece como una parte del concepto de *democracia* (*democracy*) en Baldwin (1948, 1949).

A su vez, el término responsividad ha sido relacionado por Maccoby & Martin (1983) con la *calidez* (*warmth*) considerando ambos conceptos como muy relacionados, aunque no sinónimos. Grusec & Lytton (1988) puntualizan que la calidez alude a la expresión del padre de cariño y apoyo, así como a la sensación de amor y aceptación, tanto de forma contingente como no contingente al comportamiento del niño. Sin embargo, la responsividad implica que el padre reacciona contingentemente al niño. También este concepto es utilizado por Staub (1979) en Dekovic (1991), el cual realiza una diferenciación entre calidez (*warmth*) y *crianza* (*nurturance*). El primer concepto se refiere a la calidad de las relaciones entre el padre y el hijo, mientras que el segundo indica tan sólo las conductas del padre. De esta manera, la responsividad constituiría un aspecto de la crianza. Es decir, la tendencia a reaccionar a las señales del niño, a tratar de satisfacer sus legítimas necesidades y a responder apropiadamente a sus necesidades emocionales. Otra definición de la responsividad ha sido dada por Ainsworth (1979) caracterizándola como la contingencia de las respuestas de los padres sobre las conductas más importantes del niño, así como la sensibilidad y la adaptación respecto a las señales, estados y necesidades del niño. Roberts (1986) también menciona este concepto, refiriéndose a la sensibilidad a las claves proporcionadas por el niño. Por último, Darling & Steinberg (1993) se refieren a este concepto como la voluntad del padre para actuar como un agente de socialización. En este sentido, Dekovic (1991) aclara que los constructos calidez y responsividad se hallan muy relacionados (Clarke-Stewart, 1973) y que ambos aspectos tienen un efecto positivo similar en el comportamiento del niño (Rollins &

Thomas, 1979; Grusec & Lytton, 1988). De esta forma, Becker (1964) define la calidez utilizando variables como el uso frecuente de explicaciones y razones para la disciplina, así como el escaso uso de castigos físicos. Sin embargo, según Maccoby & Martin (1983), en la bibliografía actual estas variables se relacionan más bien con el control del comportamiento. Así por ejemplo, según McDonald (1992), la calidez se conceptualiza como un sistema de recompensas que se ha desarrollado para facilitar las relaciones de cohesión de la familia, diferenciando este concepto del de *apego (attachment)* el cual puede darse en ausencia de la calidez e incluso en situaciones de maltrato.

El estilo autoritario se caracteriza, de nuevo según Maccoby & Martin (1983) por altos niveles de exigencia y bajos niveles de responsividad. Baumrind (1989), en realidad, distinguió dos aspectos sobre la exigencia. Por un lado, consideró la *restricción*, similar a lo que otros como Schaefer (1965) y Steinberg et al. (1989), han llamado *control psicológico*. Por otro lado, el *control firme*, similar a lo que Steinberg ha llamado *control comportamental*. Tanto el estilo autoritario como el autorizado se definen por altos niveles de control firme, pero únicamente los padres autoritarios presentan altos niveles de restricción (Darling & Steinberg, 1993). Por otro lado, Baldwin (1948, 1949) y Becker (1964) usan el término restricción, definiéndolo como la rigidez aplicada en cuanto al respeto de las normas, el establecimiento de límites muy estrechos sobre el comportamiento del niño y el uso frecuente de prohibiciones. Así mismo, Kagan y Moss (1962) definen la restricción como los intentos de la madre para forzar al niño mediante castigo o amenaza a atenerse a sus normas.

En relación con el estilo parental autoritario, resulta imprescindible mencionar el trabajo de Hoffman sobre las técnicas disciplinarias de los padres. Hoffman (1970) clasificó las técnicas disciplinarias en a) *Empleo de la autoridad o afirmación de poder (power assertion)* ante las conductas negativas del niño empleando castigos físicos, amenazas verbales, retiradas de privilegios... b) *Retirada de afecto (love withdrawal)* ante las transgresiones de las normas por parte del niño, con expresión por parte de los padres de su enfado y desaprobación, ignorando al niño sin hablarle ni escucharle. c) *Inducción (induction)* o uso de razones y explicaciones para hacer reflexionar al niño ante su mal comportamiento. Esta última técnica, la inducción conlleva connotaciones positivas y se refiere a la forma en que se provoca en el niño, mediante razonamientos, motivación intrínseca para sus conductas. Este procedimiento incluiría exhortaciones morales,

explicaciones de normas, principios y valores, ofrecimiento de razones para comportamientos no deseados y énfasis sobre las posibles consecuencias negativas de las acciones del niño sobre los otros. Al contrario, los controles realizados sobre el niño mediante el empleo de la autoridad y la retirada de amor, constituyen técnicas disciplinarias que los padres utilizan como método de control del comportamiento de sus hijos.

Por último, *el estilo permisivo* de Baumrind, incluye comportamientos como los que relatamos a continuación. Se evita hacer uso del control, se utilizan pocos castigos, se realizan pocas demandas al niño y se le permite regular sus propias actividades. Además, estos padres se muestran tolerantes y tienden a aceptar positivamente los impulsos del niño. Becker (1964) describe la permisividad como el polo opuesto a la restricción, y por tanto, los considera como términos opuestos. Como ya se mencionó en el apartado anterior, Maccoby & Martin (1983) distinguieron dentro del estilo permisivo dos patrones distintos. De una parte, *el estilo indulgente*, definido por altos niveles de responsividad, pero bajos niveles de exigencia. De otro lado, *el estilo negligente* definido por altos niveles de exigencia, pero bajos niveles de responsividad. Esta última distinción, aportada por Maccoby & Martin, amplía así la diversidad en los estilos parentales presentados por Baumrind.

En cuanto a las interrelaciones establecidas entre estas prácticas educativas, Haaf & Janssens (1991) realizaron un estudio cuyo objetivo consistió en analizar la validez confirmatoria y discriminante de seis prácticas de crianza de los hijos a través de diversos métodos de medida. Para ello emplearon observaciones a la hora de la comida, así como entrevistas y cuestionarios con los padres y los niños. Las prácticas educativas examinadas fueron las siguientes: "*Calidez*", "*Responsividad*", "*Restricción*", "*Exigencia*", "*Inducción*" y "*Empleo de la autoridad*". Según estos autores, la *calidez* se refiere al comportamiento afectivo iniciado por el padre, mientras que la *responsividad* alude al comportamiento adecuado, contingente y afectivo del padre, en reacción a la conducta del niño. Definen la *restricción* como la imposición de reglas estrictas al niño, regulando además férreamente su comportamiento. La *exigencia* se entiende como las expectativas de comportamiento independiente y responsable en el niño y su fomento. La *inducción* es definida en relación a las estrategias utilizadas para persuadir al niño por medio de explicaciones e informaciones, así como señalando al niño las consecuencias negativas de su comportamiento. Por fin, el

empleo de la autoridad se describe como una intensa presión de los padres por medio de la cual éstos intentan mantener la autoridad sobre el niño. Los resultados señalaron que la validez confirmatoria de todos los aspectos era satisfactoria. Sin embargo, la validez discriminante obtenida fue baja, encontrándose que las medidas de calidez y responsividad, las de inducción y exigencia y las de restricción y afirmación de poder estaban altamente intercorrelacionadas entre sí. Este estudio señala la necesidad de clarificación en este campo e indica que la diversidad de etiquetas establecidas entre los distintos autores puede conducir a algunas confusiones.

2.1.2. La investigación sobre el contenido de las metas educativas de los padres.

Al igual que en el apartado anterior, nuestro propósito será dar muestra de la riqueza de investigaciones en este campo. La producción en cuanto al estudio de las metas educativas, si bien a nuestro juicio no resulta tan vasta como en cuanto a las prácticas educativas, también ha sido objeto de un considerable interés. Este interés se ha centrado sobre todo en la controversia surgida en cuanto a la relación de las metas educativas de los padres con otras variables como la clase social. A continuación, haremos un recorrido a través de algunas de las líneas de investigación desarrolladas en este ámbito.

En la investigación sobre metas o valores educativos, quizás una de las contribuciones más significativas ha sido la de Kohn. Kohn (1969) definió el concepto "valores" como *aquellos niveles de deseabilidad que los padres ansían, por encima de todo, ver materializados en sus hijos*. Así, Kohn (1969) consideró la existencia de los siguientes valores o metas en los padres: "considera a los otros", "muestra curiosidad sobre cómo y por qué las cosas ocurren", "es responsable", "tiene autocontrol", "tiene buen juicio y es sensato", "tiene buenos modales", "es limpio y ordenado", "es buen estudiante", "es honesto", "obedece a sus padres", "actúa como debería hacerlo un niño o una niña", "se esfuerza para triunfar" y "se lleva bien con los otros niños". Así, identificó dos dimensiones *Autodirección (Self-Direction)* y *Conformidad (conformity)*. Kohn (1969, 1976) dirigió una serie de estudios encaminados a relacionar los valores de los padres acerca de la prácticas de crianza de los hijos con la clase social. De esta manera, Kohn (1969) encontró que los padres de clase

media ponían más énfasis en la autodirección del niño (autocontrol, responsabilidad, curiosidad...), mientras que los padres de clase trabajadora resaltaban más la conformidad de sus hijos a la autoridad paterna (limpieza, buenos modales, obediencia...). Según Kohn, estas diferencias en la valoración de las metas educativas se debían al tipo de actividades y deberes desempeñados en los empleos de una y otra clase social. Le Vine (1974) a través de sus estudios transculturales proporcionó otra interpretación de estos datos, postulando que lo que realmente sucede es que los valores educativos de los padres de clase trabajadora se hallan más constreñidos y dominados por la preocupación del futuro bienestar económico de sus hijos. De cualquier manera, se concluyó la relevancia de la clase social respecto a la determinación de los valores educativos de los padres.

La tesis de Kohn ha sido objeto de ampliación y réplica por Wright & Wright (1976) quienes mostraron en sus resultados la importancia de otros factores, además de la clase social; concretamente la etnia, religión y lugar de origen y residencia. Estos resultados han encontrado, a su vez, su contrarreplica en Kohn (1976). Sin embargo, y a pesar de la polémica, la tesis de Kohn, ha sido también preferida por otros autores. Así, Morgan, Alwin y Griffin (1979) examinaron la conexión entre los orígenes socioeconómicos de los padres y las experiencias de los adolescentes en la escuela, utilizando las dimensiones de conformidad y autodirección de Kohn. Sus resultados replicaron la relación hallada por Kohn entre el nivel ocupacional del padre y los valores educativos (en este caso de la madre). Estos datos también proporcionaron un apoyo limitado a la susceptibilidad de las experiencias en la escuela de los adolescentes a los valores de los padres en los estudiantes blancos (aunque no en los estudiantes negros).

De nuevo, en la línea de Wright & Wright, Burns, Homel & Goodnow (1984) intentaron añadir más elementos influyentes en las metas educativas de los padres, además de la clase social. En efecto, sus resultados sobre el origen de los valores educativos de los padres, estuvieron a favor de una explicación más "cultural" que "estructural". Así, en su investigación, el estatus de inmigrante, la calidad del vecindario, los ingresos familiares, el sexo del niño y el tipo de calle (comercial o residencial), predijeron conjuntos específicos de valores educativos en los padres. No obstante, sus análisis continuaron confirmando las dos dimensiones clásicas de Kohn, autodirección y conformidad. Por fin, Luster, Rhoades &

Haas (1989), basándose en los hallazgos de Kohn (1976) dirigieron una investigación con 65 díadas madre-hijo (de 9 a 23 meses) confirmando la relación entre la clase social y objetivos educativos. De esta manera, se encontró que el nivel educativo y el prestigio profesional de la madre, así como los ingresos familiares se relacionaban de forma negativa con la conformidad del niño y de manera positiva con su auto-dirección.

Por otra parte, aún utilizando las dimensiones de Kohn, Schaefer & Edgerton (1985) encontraron que los valores de autodirección y los de conformidad se hallaban sustancialmente correlacionados con las creencias democráticas y tradicionales-autoritarias, respectivamente. Tanto los valores como las creencias estaban significativamente correlacionados con la educación de los padres, además de con las puntuaciones de los niños en los tests mentales y las evaluaciones de los profesores sobre la competencia de los niños. Por último, Sameroff & Bartko (1994) estudiaron los efectos de las metas educativas de los padres sobre las conductas de los padres y la salud mental de los hijos. Así, obtuvieron que los valores de no conformidad estaban relacionados con prácticas de crianza positivas y con una mejor salud mental en las edades de 4, 13 y 18 años. Así mismo, señalaron que los padres cuando sus hijos son pequeños valoran más la conformidad y menos la autodirección que cuando sus hijos se convierten en adolescentes.

Otros autores como Gerris, Vermulst, Franken & Janssens (1986), consideraron tres dimensiones sobre los valores de los padres en la educación. Una referida al niño, *Conformidad (conformity)*, indicando el grado en el que se espera que el niño se ajuste a las demandas, reglas y valores de los padres, la familia y la sociedad. Y dos referidas a los sentimientos y percepciones de los padres, *Implicación personal (personal involvement)*, indicando el grado en el que el padre se siente personalmente implicado en la crianza de sus hijos y el grado que percibe de la influencia de sus pautas educativas en el desarrollo del niño como persona y *Crianza de los niños como una carga (child-rearing as a burden)*, indicando el grado en el que la crianza de los niños se experimenta como una carga o un impedimento en su desarrollo personal. Aunque en esta ocasión la dimensión que más nos interesa es la primera, referiremos algunos de sus resultados en relación a las variables sociodemográficas. Estos autores señalaron que tanto el nivel educativo como el nivel profesional se encontraban negativamente relacionados con la conformidad y la implicación personal, estando a su vez

estos valores relacionados significativamente con el uso de empleo de la autoridad o afirmación de poder. Estos datos se sitúan igualmente en la línea de resultados de Kohn.

De la misma manera, Janssens & Gerris (1988) en Cruys (1991), estudiaron 300 familias holandesas (289 madres y 215 padres), con al menos un hijo de 6 a 15 años. En su investigación, se midió el nivel educativo y profesional, tanto de los padres como de las madres. Las actitudes de los padres se evaluaron con una escala de 6 puntos, teniendo en cuenta las metas mencionadas en la investigación que acabamos de mencionar. Las cogniciones de los padres se codificaron en cinco categorías: "egoísmo", "referencia a normas", "referencia a consecuencias", "muestra de compasión" y "deseo de que el niño aprenda". Las conductas de los padres se clasificaron en cuatro categorías: "Afirmación de poder" (amenazando con infligir castigos físicos reales o no físicos), "Inducción" (mostrando las consecuencias de transgredir las normas, pidiendo disculpas, proponiendo conductas alternativas, dando explicaciones), "Responsividad" (pidiendo al niño explicaciones, confortando al niño) y "Rechazo" (rechazando explícitamente el comportamiento del niño con o sin las tres categorías previamente mencionadas). Estos autores encontraron nuevamente relación entre la clase social y la conformidad, de forma que los padres de clase social más baja valoraban más la conformidad que los de clases sociales más altas, mientras que estos últimos se centraban más en la autodirección. Además, los padres que valoraban más la conformidad de los niños, se referían más a las normas a las que los niños deben atenerse. Por último se encontró que los padres que se adherían más a las normas aplicaban más el poder. Por el contrario, los padres de clases sociales más elevadas, que razonan que los niños deben aprender de la ruptura de las normas aplicaban más las inducciones.

2.1.3. Determinantes cognitivos del contenido de las prácticas y metas educativas.

La cuestión que se plantea en este apartado es si las diferentes maneras en las que los padres conciben los aspectos ligados a la educación y el desarrollo de los niños, así como la complejidad de su razonamiento sobre las relaciones padres-niños, les conducen a considerar determinados objetivos educativos y a emplear distintas prácticas educativas. Es decir, si las teorías implícitas de los padres y la complejidad de su funcionamiento cognitivo, revisten

alguna importancia respecto a las metas educativas que los padres desean y los procedimientos que utilizan con sus hijos con el propósito de que éstos lleguen a alcanzarlas. Este interrogante debe ser dilucidado más adelante. No obstante, y a continuación, presentaremos los resultados a los que se ha llegado acerca de esta materia.

Respecto a la relación entre las teorías implícitas y las prácticas y metas educativas, lo que podemos esperar es que las teorías implícitas de los padres sobre la educación de sus hijos no contengan tan sólo una serie de principios generales sobre la educación. Si esto fuera así, tan sólo constituirían motivos de conversación con los amigos. Sin embargo, al resultar verdaderas creencias influyen decisivamente en cómo comprenden los padres el mundo de sus hijos y por consiguiente en cómo actúan con ellos (Rodrigo, 1992). Aún más, las teorías como ya hemos visto en el capítulo anterior, pretenden ser eficaces en términos de adaptación al medio. Esta eficacia en el campo educativo se vería plasmada en la utilidad de los procedimientos de los padres para lograr los fines que se han propuesto respecto a sus hijos. En suma, podemos esperar que los padres para adaptarse a su labor educativa, recurran a prácticas determinadas que supuestamente deben conducir a la consecución de ciertas metas educativas. En esta investigación pretendemos aclarar la forma en que estos constructos se interrelacionan entre sí.

Como mantuvimos en el capítulo anterior, la línea de trabajo desarrollada en la Universidad de La Laguna bajo la dirección de M⁰ José Rodrigo, ha concluido la existencia de cuatro tipos de teorías implícitas sobre la educación y el desarrollo de los niños: *ambientalista, constructivista, nurturista e innatista* (Triana y Rodrigo, 1985; Triana, 1987, 1993). A partir de estos datos, Ceballos y Rodrigo (1992), Ceballos (1992) llevaron a cabo una investigación en la que se exploró la estructura representacional y atribucional de las metas y prácticas educativas relacionadas con las teorías implícitas ambientalista, constructivista, nurturista e innatista. Así, tanto en la estructura representacional como atribucional, las teorías se encontraron asociadas a las metas y prácticas educativas que exponemos a continuación (referiremos en primer lugar las metas educativas y entre paréntesis las prácticas educativas asociadas a esa meta específica). (Ver tabla 2.1).

Tabla 2.1. Metas y prácticas educativas asociadas a las teorías implícitas de los padres de la educación y el desarrollo según la comparación de las estructuras representacional y atribucional de las teorías. (Ceballos y Rodrigo, 1992; Ceballos, 1992).

METAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	EJEMPLOS
	TEORIA AMBIENTALISTA	
Sobreprotección	\$ Protección de malas influencias.	\$ Vigilo la clase de amigos que tiene mi hijo y los lugares que frecuenta
	\$ Los padres solucionan y deciden sobre los problemas de los hijos.	\$ Obligo a mi hijo a contarme sus problemas para ayudarlo a no tomar decisiones erróneas.
Superación-Control	\$ Los padres alientan a sus hijos a actuar por medio de recompensas físicas o verbales.	\$ Si mi hijo hace algo bien le felicito o le premio por ello.
	\$ Los padres enseñan a sus hijos a controlar sus sentimientos	\$ Enseño a mi hijo a controlar sus sentimientos.
	\$ Los padres establecen reglamentos y regulaciones sobre las acciones del niño.	\$ Cuando mi hijo tiene que hacer un trabajo, vigilo de cerca que siga mis instrucciones.
Respeto	\$ Los padres ordenan a sus hijos que obedezcan y respeten a los mayores.	\$ Ordeno a mi hijo que obedezca a sus profesores.
	\$ Los padres separan claramente el mundo de los niños del de los adultos.	\$ Dejo claro a mi hijo que no debe meterse en asuntos de los mayores.
Conformidad	\$ Los padres no permiten que sus hijos tomen decisiones haciéndoles atenerse a las normas establecidas por éstos.	\$ Soy estricto con mi hijo si se pone respondón y cuestiona lo que le mando.
Obediencia-Disciplin	\$ Los padres hacen uso de técnicas punitivas: amenazas, castigos físicos o verbales, reprimendas, time-out, retiradas de afecto o de privilegios.	\$ Cuando me enfado con mi hijo le hablo de forma fría e incluso no le hablo.
		\$ Cuando mi hijo se porta mal, le doy una nalgada a tiempo para evitar males mayores.

TEORIA CONSTRUCTIVISTA

Confianza-Comunicación	\$ Los padres se muestran receptivos hacia los problemas y opiniones de sus hijos.	\$ Siempre encuentro un momento para que mi hijo me cuente sus problemas.
	\$ Los padres estimulan la comunicación entre ellos y sus hijos.	\$ Intento sentarme a charlar de vez en cuando con mi hijo.
Reflexión-Madurez	\$ Los padres hacen uso de técnicas como el razonamiento, la reflexión y el discernimiento de las causas y consecuencias.	\$ Cuando mi hijo se porta mal le doy argumentos para que piense sobre su comportamiento
	\$ Los padres demandan a sus hijos que hagan uso de estas técnicas.	\$ Cuando mi hijo hace alguna cosa mal, le pido que me explique por qué lo ha hecho
Responsabilidad	\$ Los padres permiten que sus hijos tomen sus propias decisiones, pero les hacen asumir las consecuencias de sus acciones.	\$ Permito que mi hijo tome sus decisiones, pero le recuerdo que debe ser responsable.
	\$ Los padres delegan responsabilidades en sus hijos y les animan a ser responsables en sus acciones.	\$ Animo a mi hijo a demostrar con su trabajo que es un chico responsable.
Autonomía-Independencia	\$ Los padres apoyan las iniciativas de sus hijos.	\$ Animo a mi hijo a elegir su propia forma de hacer las cosas.
	\$ Los padres "negocian" con sus hijos e intentan llegar a acuerdos entre ambos.	\$ Si mi hijo tiene sus razones para no hacer lo que yo le digo, buscamos entre los dos una solución.
Empatía	\$ Los padres potencian la capacidad de sus hijos para ponerse en el lugar de otras personas.	\$ Pido a mi hijo que piense en los sentimientos de los demás.

TEORIA NURTURISTA

Salud	\$ Los padres procuran que sus hijos disfruten de descanso suficiente.	\$ Mando a la cama a mi hijo cuando se hace tarde.
	\$ Los padres se preocupan por que su hijo se alimente correctamente y lleve una vida sana.	\$ Animo a mi hijo a comer bien y a llevar una vida sana.
	\$ Los padres aceptan con agrado	\$ Animo a mi hijo a asistir a

Salud	\$ Los padres procuran que sus hijos disfruten de descanso suficiente.	\$ Mando a la cama a mi hijo cuando se hace tarde.
Expansividad	el que su hijo se relacione y tenga muchos amigos.	fiestas con sus amigos.
	\$ Los padres fomentan las relaciones de amistad de sus hijos con otros niños.	\$ Invito a los amigos de mi hijo a casa.
Impasibilidad	\$ Los padres alientan a sus hijos a mostrarse fuertes ante las dificultades.	\$ Animo a mi hijo a seguir adelante a pesar de las dificultades.

TEORIA INNATISTA

Permisividad	\$ Los padres son permisivos con sus hijos porque creen que es imposible cambiarles.	\$ Permito que mi hijo haga lo que le parezca bien, porque no puedo hacer nada para cambiarlo.
	\$ Los padres disculpan con facilidad las malas acciones de sus hijos.	\$ Perdono fácilmente a mi hijo cuando se porta mal.
Evitación de conflictos	\$ Los padres eluden los problemas escolares o de socialización de sus hijos.	\$ Cuando tengo tiempo, a veces, ayudo a mi hijo a hacer su tarea si él no tiene ganas de hacerla.
Autoaceptación	\$ Los padres no intentan cambiar a sus hijos puesto que les aceptan totalmente.	\$ No intento cambiar a mi hijo, ya que le acepto así.
	\$ Los padres intentan que sus hijos se sientan conformes con su forma de ser.	\$ Intento que mi hijo acepte sus defectos y se sienta feliz con su forma de ser.

Así, la *Teoría Ambientalista* apareció asociada a las siguientes metas y prácticas educativas: *Sobreprotección* (protección de malas influencias, los padres solucionan y deciden sobre los problemas de los hijos), *Superación-Control* (los padres alientan a los hijos a actuar por medio de recompensas físicas o verbales, les enseñan a controlar sus sentimientos, establecen reglamentos y regulaciones sobre las acciones del niño), *Respeto* (los padres ordenan a sus hijos que obedezcan y respeten a los mayores, separan claramente el mundo de los niños del de los adultos), *Conformidad* (no se permite la toma de decisiones a

los niños haciéndoles atenerse a las normas establecidas por los padres) y *Obediencia-Disciplina* (los padres hacen uso de técnicas punitivas: amenazas de castigos, castigos físicos o verbales, reprimendas, time-out, retiradas de afecto o de privilegios).

Por otro lado, la *Teoría Constructivista* se asoció a metas tales como: *Confianza-Comunicación* (los padres se muestran receptivos escuchando los problemas y opiniones de sus hijos, estimulan la comunicación entre padres e hijos), *Reflexión-Madurez* (los padres hacen uso de técnicas como el razonamiento, la reflexión y el discernimiento de las causas y consecuencias, los padres demandan que los hijos hagan uso de estas mismas técnicas), *Responsabilidad* (se permite que los hijos tomen sus propias decisiones pero haciéndoles asumir las consecuencias de sus acciones, los padres delegan responsabilidades en los hijos), *Autonomía-Independencia* (los padres apoyan las iniciativas de los hijos, negociaciones entre padres e hijos y búsqueda de acuerdos entre ellos) y *Empatía* (potenciación de la capacidad para ponerse en el lugar de los demás comprendiendo los puntos de vista y los sentimientos de los "otros").

En tercer lugar, la *Teoría Nurturista* se encontró relacionada con metas y prácticas educativas como *Salud* (los padres cuidan que su hijo descansa lo suficiente, los padres se preocupan por que su hijo lleve una vida sana, se alimente correctamente y practique deportes), *Expansividad* (los padres aceptan con agrado el que su hijo se relacione y tenga muchos amigos, fomentan estas relaciones de amistad de sus hijos con otros niños) e *Impasibilidad* (los padres alientan a sus hijos a seguir siempre adelante, sin derrumbarse).

Por fin, la *Teoría Innatista* se relacionó con la *Permisividad* (los padres son permisivos con sus hijos porque creen que es imposible cambiarles, los padres disculpan las malas conductas de sus hijos), *Evitación de conflictos* (los padres eluden los problemas escolares o de socialización de sus hijos o les buscan soluciones provisionales) y *Autoaceptación* (los padres no intentan cambiar a sus hijos y les aceptan totalmente, los padres intentan que sus hijos se sientan conformes con su propia forma de ser).

En cuanto a la relación entre el *nivel de complejidad en el razonamiento* de los padres y las prácticas y metas educativas que utilizan, también parece razonable argumentar que las

diferencias en el funcionamiento cognitivo de los padres, traducidas a niveles de complejidad en el razonamiento, encuentren alguna relación con los comportamientos que los padres mantienen en su interacción con los niños. En este sentido, Newberger & Cook (1983) apuntaron un dato de interés, encontrando que el nivel de razonamiento discriminaba entre padres con un historial de disfunciones graves en la relación padre-hijos y aquellos padres, que compartiendo características sociales y familiares similares, no presentaban ese tipo de historial. De esta forma, es plausible razonar que los diferentes niveles de razonamiento conduzcan a diferentes formas de dirigir la educación de los hijos. Así, los padres que razonaran en niveles bajos, considerarían tan sólo su propia experiencia o bien se adscribirían a las normas impuestas por la tradición. En consecuencia, su principal preocupación sería mantener valores como la disciplina y la obediencia, proporcionando pocas explicaciones a los hijos, sin permitirle tomar parte en las decisiones. Al contrario, los padres que razonaran en niveles altos, serían capaces de contemplar al niño como a un individuo único, complejo y en desarrollo. Al mismo tiempo, serían capaces de contemplar diferentes perspectivas y de considerar la relación padre-hijo como una interacción inmersa en otros contextos de desarrollo más amplios (Rodrigo, Dekovic & Gerris, 1993). Dekovic, Gerris & Janssens (1989, 1991), encontraron conexiones entre el nivel de complejidad del razonamiento de los padres y el comportamiento de los padres. De esta forma, Dekovic, Gerris & Janssens (1989, 1991), llevaron a cabo una investigación con 40 niños con edades entre 10 y 11 años y sus padres. El nivel de razonamiento de ambos padres fue medido con la entrevista semiestructurada de Newberger (1980) y las conductas de ambos padres fueron evaluadas con metodología observacional durante la realización de tareas interactivas (puzzles) entre ambos padres y su hijo. Así, el observador registró la valoración de seis escalas correspondientes a tres dimensiones de la conducta de los padres: *Calidez y responsividad (Apoyo)*, *afirmación de poder y restricción (Control restrictivo)* y *exigencia e inducción (Control autorizado)*. Por último, se midió el nivel de comprensión interpersonal del niño por medio de una entrevista semiestructurada (Selman, Jaquette & Bruss-Saunders, 1979). Los resultados indicaron que aquellos padres que eran capaces de razonar a niveles más altos tendían a mostrar más apoyo en su interacción con los niños, usando más formas de control positivas y evitando los controles restrictivos. Por el contrario, aquellos padres que mostraban menor nivel de razonamiento tendían a ser más rígidos y restrictivos en su estilo parental. A su vez, el nivel de comprensión interpersonal del niño se relacionó positivamente con el nivel de

razonamiento cognitivo de los padres, el uso de control autorizado y el apoyo paternal, así como negativamente con el uso de control restrictivo.

Por otra parte, Dekovic (1991) realizó una investigación con 125 niños de 6 a 11 años y sus padres. Esta autora utilizó los factores obtenidos a través de la versión adaptada por Dekovic (1989) del CRPR de Block (1981), distinguiendo las tres dimensiones mencionadas anteriormente: *Apoyo, Control autorizado y control restrictivo*. Sus resultados también se situaron en la misma dirección que los de los estudios anteriores. Así, los niveles altos de razonamiento se relacionaron positivamente con las dimensiones de apoyo y control autorizado y negativamente con el uso de control restrictivo. De esta forma, los padres que razonan desde su propio punto de vista o que se adscriben a las normas convencionales, regulan su comportamiento de acuerdo con lo que se espera en función de las características de su rol de padre. Así mismo, no son capaces de concebir la relación entre padres e hijos como un intercambio mutuo. Por esta razón, estos autores opinan que estos padres no son capaces de ponerse en la perspectiva del niño y no les preocupa que los hijos comprendan sus decisiones, sino que les obedezcan. Por tanto, no resulta sorprendente que tiendan a comportarse de forma rígida usando su autoridad para controlar el comportamiento del niño. Al contrario, los padres que razonan en los niveles altos disponen de una visión más amplia sobre las relaciones entre padres e hijos. Al mismo tiempo, utilizan estas informaciones de manera más flexible contemplándolas desde diversas perspectivas. Por ello, son capaces de ponerse en el lugar de sus hijos y de examinar las situaciones en toda su complejidad. De esta manera, tienden a ser más cálidos y a interpretar más adecuadamente las necesidades psicológicas del niño.

Otros intentos de hallar relación entre el funcionamiento cognitivo de los padres y aspectos educativos en los niños, los encontramos en Pratt et al. (1993) quienes examinaron la relación del razonamiento sobre los problemas del desarrollo en el ciclo vital y los estilos cognitivos de los padres así como sus conductas. Con este propósito, utilizaron como medida de la complejidad del razonamiento dos situaciones que planteaban dilemas educativos tomados de las medidas de razonamiento de Sameroff & Feil (1985). Así mismo recogieron información sobre los estilos educativos de los padres mediante entrevistas y observaciones de las discusiones entre padre e hijo sobre un problema moral tomado de Kohlberg (e.g.,

Colby & Kohlberg, 1987). De esta manera, se evaluaron seis escalas sobre la dimensión "exigencia" y cinco sobre la dimensión "responsividad", basándose en Baumrind (1978). Por último, también evaluaron la calidad de la tutorización del padre durante la realización de los deberes del hijo (Pratt, Kerig, Cowan & Cowan, 1988). Los resultados indicaron que el nivel de razonamiento estaba significativamente relacionado con una medida observacional de "enseñanza efectiva" de los padres y también de forma positiva con las escalas referidas a la responsividad del padre, aunque no con las escalas de exigencia.

2.1.4. La evaluación del contenido de las prácticas y metas educativas.

El interés que ha suscitado este tema ha promovido el que gran número de investigadores se hayan afanado en diseñar instrumentos concebidos con la finalidad de apresar los contenidos de las prácticas y metas educativas de los padres. Es decir, recoger y evaluar la variedad de métodos y procedimientos utilizados por los padres y las metas educativas que se proponen ver materializadas en sus hijos. A continuación, examinaremos algunos de los instrumentos creados para medir las prácticas y metas educativas de los padres. Sin embargo, antes de empezar, debemos aclarar que la mayoría de los instrumentos no realizan una diferenciación clara entre contenidos tan distintos como "creencias", "intenciones de conducta", "autopercepciones", "valores" y "actitudes" (Holden & Edwards, 1989). Por esta razón, procederemos a revisar la instrumentación referida a prácticas y metas educativas separadamente, entendiendo que los cuestionarios mencionados se dirigen fundamentalmente a la medición de uno u otro contenido. Un análisis más exhaustivo de esta problemática será abordado en el punto 2.1.5.

Respecto a las medidas empleadas para evaluar las prácticas educativas de los padres, comenzaremos mencionando el **CRPR (Childrearing practices Report)** de Block (1965, 1981). El CRPR consta de 91 ítems respecto a la socialización que se miden en una escala de 7 puntos desde "menos descriptivo" hasta "más descriptivo" usando un formato de Q-sort. Los ítems están expresados en primera persona y se dirigen a medir actitudes, valores, conductas y metas de los padres en la crianza de sus hijos. El uso de este cuestionario ha estado muy generalizado, y aunque incluye diversos contenidos, se ha aplicado frecuentemente como medida de las prácticas de crianza de los padres con diferentes propósitos.

Así, Block, Block & Morrison (1981) y Gjerde (1988) lo utilizaron para evaluar la continuidad y el cambio en los valores sobre la crianza de los hijos cuando el niño crece. Con objetivo muy similar, McNally, Eisenberg & Harris (1991) midieron la consistencia y el cambio en los valores y las prácticas de crianza de las madres en un estudio longitudinal. Leahey (1981) lo usó para indagar sobre las prácticas parentales y algunas variables del niño como los juicios morales y la autoimagen. Trickett & Susman (1988) lo utilizaron para medir el índice de acuerdo padre-madre sobre la crianza de los hijos (Dekovic, Janssens & Gerris, 1991).

Dekovic (1989) lo tradujo y adaptó para utilizarlo como medida de las conductas de los padres en Holanda. En su adaptación, el cuestionario fue traducido y se añadieron 9 ítems adicionales. De esta manera, Gerris, Franken & Siebenheller (1987) y Siebenheller, Gerris & Van Leeuwe (1988), utilizando esta adaptación del CRPR de Block, identificaron tres factores: *la calidad afectiva de la relación padre-niño, las demandas de los padres de conformidad y la concesión de autonomía versus la restricción de autonomía.*

También, Kochanska (1990) empleó el CRPR, seleccionando y agregando algunos ítems (Kochanska et al., 1989), aunque ella lo utilizó para evaluar las creencias educativas de las madres normales y deprimidas como predictores de los informes de la madre sobre su hijo y de la interacción entre ambos. Así, consideraron cuatro pautas: dos relacionadas con la filosofía de crianza de la madre, "*Autoritaria-Restrictiva*" y "*Autorizada-Democrática*", así como otras dos relacionadas con la actitud afectiva de la madre hacia el niño, "*Placer en el rol de padre*" y "*Afecto negativo hacia el niño*". Los resultados indicaron que la filosofía de crianza de la madre fue el predictor más importante de los informes de conducta de los niños en las madres normales y la actitud afectiva en las madres con depresión.

Por último, Martin et al. (1991) utilizaron una adaptación de CRPR de Rickel & Blasatti (1982), distinguiendo 2 factores: crianza y restricción. Así, estos autores intentaron evaluar las diferencias intergeneracionales en las prácticas educativas con una muestra de 32 madres y 28 abuelas. Sus resultados indicaron que las abuelas daban más importancia al factor de crianza que sus hijos.

Otro instrumento que ha encontrado repercusión en la literatura sobre prácticas educativas es el "**Children's Reports of Parental Behavior Inventory**" de Schaefer (1965a, 1965b). Este cuestionario intenta medir 26 escalas ("autonomía extrema", "disciplina laxa", "autonomía moderada", "aliento de la sociabilidad", "evaluación positiva", "compartir actividades, planes e intereses", "expresión de afecto", "aliento de la independencia", "apoyo emocional", "igualitarismo", "estimulación intelectual" "Centralización en el niño", "posesividad", "proteccionismo", "intrusión", "supresión de la agresión", "severidad", "castigo", "control a través de la culpabilidad", "dirección paterna", "reprimenda", "evaluación", "irritabilidad", "rechazo", "negligencia" e "ignorar") descritas cada una por 10 ítems. Schaefer (1965b) identificó tres dimensiones respecto a estas escalas de prácticas educativas: "*Aceptación vs. Rechazo*", "*Autonomía psicológica vs. Control psicológico*" y "*Control firme vs. Control laxo*".

Schwarz, Barton-Henry & Pruzinsky (1985) examinaron la fiabilidad y la validez de las puntuaciones de diversos informadores (madre, padre, niño y hermano) del CRPBI. Sus resultados mostraron la misma estructura factorial para los cuatro tipos de evaluadores. Knight, Yun-Tein, Shell & Roosa (1992) utilizaron el CRPBI para probar la equivalencia de las medidas utilizadas en la investigación evolutiva en diferentes grupos étnicos. Los resultados (análisis factoriales confirmatorios y coeficientes de validez de constructo), hallados a partir de muestras de anglo-americanos e hispanos de 8 a 14 años, muestran que el CRPBI posee suficiente equivalencia en diferentes etnias (excepto en la subescala de "control hostil").

Otros autores como Zussman (1978) emplearon una entrevista conteniendo cuatro situaciones hipotéticas sobre transgresión de normas tomadas de Hoffman & Saltztein (1967). Los datos demostraron que los niños recibían más muestras de afirmación de poder y de retiradas de cariño, así como menos inducciones que las niñas. Así mismo, el nivel educativo y ocupacional de los padres se relacionó negativamente con el uso de empleo de la autoridad. Por fin, el tamaño de la familia se asoció con el aumento del uso de empleo de la autoridad y la disminución de la inducción con los niños. Esta relación se invirtió en las niñas. Power & Chapieski (1983), utilizaron entrevistas y observaciones en contextos naturales para medir las prácticas de crianza de los padres en relación con el control de los impulsos en niños

pequeños. Así, las madres que se mostraban más partidarias de utilizar castigos físicos tenían niños que tendían más a ignorar las prohibiciones de las madres, a manipular objetos frágiles y a mostrar menores niveles de competencia verbal siete meses más tarde.

Por último, Steinberg, et al. (1992) y Lamborn, et al. (1991) desarrollaron un cuestionario que contenía muchos ítems de prácticas de crianza recogidos o adaptados de otras fuentes (e.g., Dornbusch et al., 1985; Patterson & Stouthamer-Loeber, 1984; Rodgers, 1966) o desarrollados específicamente para este cuestionario. Los ítems se ajustaban a cuatro categorías definidas por los autores, siguiendo a Maccoby & Martin (1983), "*autorizados*", "*autoritarios*", "*indulgentes*" y "*negligentes*". Estos autores intentaron evaluar el impacto de estos estilos educativos parentales en relación con variables como los logros académicos de los hijos adolescentes. Con sus resultados concluyeron que el estilo autorizado conduce a mejores logros y a mayor involucración en la escuela, aunque este efecto se vio mediado por la implicación del padre en los asuntos escolares.

A continuación, intentaremos esbozar un panorama sobre las medidas empleadas para evaluar metas educativas. El propio Kohn (1969) elaboró un instrumento para medir las dimensiones de *conformidad* y *autodirección*. Su cuestionario incluyó los siguientes valores o metas en los padres: "considera a los otros", "muestra curiosidad sobre cómo y por qué las cosas ocurren", "es responsable", "tiene autocontrol", "tiene buen juicio y es sensato", "tiene buenos modales", "es limpio y ordenado", "es buen estudiante", "es honesto", "obedece a sus padres", "actúa como debería hacerlo un niño o una niña", "se esfuerza para triunfar" y "se lleva bien con los otros niños".

Barnett (1981) utilizó la "**Escala de Independencia de Rosen**" (1962) como medida de los valores educativos de los padres en relación con las actitudes hacia los roles sexuales, distinguiendo entre "Gratificación por la independencia" y "Logro". Sus resultados mostraron un efecto significativo sobre las actitudes sexuales en los padres de las niñas (pero no de los niños), aunque no se encontraron diferencias según el sexo de los niños en cuanto a los valores educativos.

Otros autores como Gerris, Vermulst, Franken & Janssens (1986) y Gerris, Franken &

Siebenheller (1987), utilizaron la "**Escala de Orientación en Valores sobre Prácticas de Crianza de los Padres**" (**Parental Child-rearing Value Orientation Scale**) para medir las tres dimensiones examinadas en el apartado 2.1.2..

También, Roeders & Verbraak-Koenders (1988), basándose en Schaefer & Bell (1958) y en entrevistas con profesores de preescolar, psicólogos y educadores, así como en un estudio piloto (Verbraak-Koenders, 1987), confeccionaron un cuestionario de objetivos educativos. Este cuestionario mide 30 objetivos de tipo motor, cognitivo, social, de desarrollo emocional y de educación en niños pequeños. Los resultados indicaron diferencias entre las metas de los padres y los profesores. Así, los padres de los niños de 4-5 años conceden mayor importancia al desarrollo de las habilidades motoras, la competencia social y la creatividad. Sin embargo, los profesores se preocupan más por el aprendizaje académico.

Por último, Martin et al. (1991), estimaron las diferencias sobre las metas educativas en el estudio intergeneracional anteriormente citado. Para ello, utilizaron un cuestionario denominado "The Parenting Goals Questionnaire" (Nickel & Ungelenk, 1982), que posee tres subescalas: *Ajuste Social*, *Valores tradicionales* y *Exito personal*. Los resultados indicaron una ausencia de diferencias en las dos generaciones estudiadas.

Otros intentos de medición relacionados con las metas educativas de los padres, los encontramos en los siguientes autores. Walter & Smoller (1963) crearon un instrumento para medir las expectativas de los padres respecto a sus hijos en cuanto a los siguientes dimensiones, "Agresión-Confianza", "Accesibilidad-Distanciamiento", "Obediencia-Sumisión", "Independencia-Dependencia" y "Asertividad-Sobreaccesibilidad", encontrando tres tipos de pautas como resultado de la combinación de estas dimensiones. De esta manera, estudiaron su relación con el sexo de los padres, el sexo del niño y los atributos de los estatus de otras personas en interacción con el niño. Así mismo, Intons-Peterson (1985) intentó examinar las diferencias entre su muestra de padres y la tomada por Aberle y Naegele (1952), teniendo en cuenta las distintas apreciaciones de los padres en función del sexo de sus hijos. Para ello, usó una entrevista diseñada por estos últimos, destinada a medir las creencias, aspiraciones y expectativas de los padres, completando esta información con una entrevista destinada a dar cuenta de los objetivos a largo plazo de los padres. Así, examinaron las

diferencias en función del sexo de los hijos respecto a las descripciones generales sobre los niños, las conductas de los niños encontradas como agradables o preocupantes para los padres, las técnicas para expresar aprobación y desaprobación, los objetivos y que los padres desean que sus hijos alcancen cuando sean adultos, las aspiraciones de los padres sobre la personalidad adulta de sus hijos y los esfuerzos encaminados a este propósito, las aspiraciones educativas y por último, las fuentes donde los niños recaban la información sobre temas sexuales.

2.1.5. Un cuestionario situacional sobre metas y prácticas educativas.

Como se ha podido constatar a través de las páginas anteriores, el interés por la medición de las actitudes de los padres en cuanto a la crianza de los hijos, ha sido manifiesto. Esta preocupación ha traído consigo la proliferación de diversos instrumentos afanados en conseguir medidas sobre las actitudes, creencias, objetivos, etc... de los padres en relación a la educación y el desarrollo de su hijos. Sin embargo, conseguir una instrumentación correcta en este campo no está exento de problemas. Holden & Edwards (1989), conscientes de esta problemática, realizaron una amplia revisión de las medidas destinadas a evaluar las actitudes de los padres. Estos autores han señalado defectos en los instrumentos, tanto en los propios ítems que componen las escalas como en los aspectos de contenido.

Respecto a los ítems de las escalas, Holden & Edwards opinan que existe cierta confusión entre los términos "creencias", "intenciones de conducta", "autopercepciones", "valores" y "actitudes". Así, aún cuando muchos de los instrumentos se han diseñado para medir actitudes, gran parte de los ítems que constituyen el cuestionario están referidos a otros conceptos. Este ha sido también el caso de los cuestionarios construidos para evaluar prácticas de crianza. En este sentido, puntualizan que en los cuestionarios dirigidos a evaluar prácticas de crianza, los ítems deben identificar la frecuencia con la que ocurre un evento particular en una situación concreta. De lo contrario, esos ítems no evalúan realmente prácticas de crianza, sino más bien intenciones de conducta. Un ejemplo de este hecho, lo encontramos en el popular CRPR de Block (1965), que a pesar de suponerse directamente dirigido a la medición de prácticas, contiene ítems demasiado vagos e imprecisos para este

propósito. Por tanto, se trata de una evaluación de intenciones de conducta y no de prácticas de crianza. En general, según estos autores, los ítems más frecuentemente encontrados en los cuestionarios revisados eran los dirigidos a medir creencias, también eran frecuentes los dirigidos a medir actitudes y autopercepciones. Por último, los ítems menos frecuentes fueron los destinados a evaluar valores y autopercepciones. Por último, los cuestionarios que contenían ítems dirigidos a evaluar específicamente uno solo de estos conceptos, fueron relativamente pocos. De ahí nuestra dificultad a la hora de encasillar los instrumentos como medida de los contenidos de las metas o prácticas educativas de los padres.

En cuanto al contenido, hay que resaltar que la mezcla de ítems referidos a diferentes elementos cognitivos puede ser especialmente problemática. Es decir, las conclusiones extraídas de este tipo de cuestionarios pueden resultar poco claras, ya que es posible que cada elemento cognitivo se relacione con las conductas de forma diferente, afectándolas más o menos directamente. Por ejemplo, según Azjen & Fishbein (1980), las creencias forman la base de las actitudes y por consiguiente, pueden afectar al comportamiento manifiesto menos directamente que las actitudes. Otros problemas se refieren a la ambigüedad de los ítems. De esta forma, se advierte que los enunciados de los ítems deben ser claros, concisos y directos, evitando toda clase de ambigüedad. Así, los ítems deben presentarse de forma que el padre responda *"lo que él haría de hecho con su propio hijo"*, evitando los enunciados en tercera persona. Además, los cuestionarios deben especificar la edad del niño descrito en los cuestionarios. Así mismo, debe controlarse que la edad de los hijos en los padres entrevistados para un estudio sea homogénea. Por último, hay que añadir que muchos cuestionarios presentan ítems que carecen de contextos adecuados. En este sentido, señalan la importancia de incluir el tipo de setting donde se desarrolla la situación descrita (casa, lugar público), las intenciones de los padres, la presencia de otros en la situación (hermanos, etc...).

En este estudio, nos planteamos la necesidad de utilizar un instrumento que midiera tanto prácticas como metas educativas, pero que al mismo tiempo, los considerara como elementos diferenciados sin realizar mezclas de contenido en los ítems. Como hemos podido comprobar, esta diferenciación no es corriente, ya que la mayoría de los cuestionarios suelen mezclar diversos contenidos. De la misma forma, tampoco es habitual que las prácticas y metas educativas de los cuestionarios incluyan una conexión explícita con la estructura

interna de las creencias a las que están asociadas. Por esta razón, y de acuerdo con los estudios realizados por Rodrigo y Ceballos (1992); Ceballos (1992), se procedió a construir el "**Cuestionario Situacional de Metas Educativas y Prácticas de Crianza**". Este cuestionario fue diseñado, basándose en la comparación de las estructuras representacional y atribucional de las metas y prácticas educativas de las teorías implícitas ambientalista, constructivista, nurturista e innatista, referidas en el apartado 2.1.3.

El cuestionario consta de 15 situaciones hipotéticas que describen interacciones padre-niño y se dirige a padres cuyos hijos se encuentren en la enseñanza primaria (7-11 años). Así mismo, los cuestionarios se refieren a las prácticas y metas educativas de los padres respecto a su hijo particular, haciéndoles imaginar que todos se encuentran en las situaciones hipotéticas planteadas. Este instrumento fue creado con la finalidad de proporcionar información, no sólo sobre la ocurrencia de las diferentes prácticas y metas educativas, sino también sobre la evaluación de la frecuencia de uso y el grado de eficacia percibida de las prácticas educativas, así como el grado de acuerdo con las metas educativas. De esta manera, cumple con el requisito mencionado por Holden & Edwards para medir prácticas educativas, ya que registra sus frecuencias. Al mismo tiempo, conecta claramente con la vida diaria de los padres, introduciéndoles en situaciones cotidianas en las que se ven implicados como personajes tanto los niños como los padres. Estas situaciones han sido cuidadosamente contextualizadas, proporcionando datos como el lugar y el momento en el que se desarrolla la acción, las intenciones de los niños y los padres, así como la presencia de otros posibles personajes (hermanos, profesores, amigos...). En cuanto al formato de los ítems, debemos aclarar que para evitar posibles ambigüedades se expresan en primera persona. Así mismo, las preguntas sobre la prácticas y las metas educativas se dirigen al padre directamente, interrogándole sobre la "*frecuencia con qué usaría cada método*", sobre "*hasta qué punto encuentra efectivo cada método*" y sobre "*el grado de acuerdo con los objetivos*". Para conocer una información más exhaustiva, sírvase consultar el apartado 5.2.3.

2.2. La organización de las metas y prácticas educativas.

En este capítulo ya hemos tratado de examinar los contenidos de las prácticas y metas

educativas de los padres. Ahora, en este apartado, intentaremos ocuparnos de un aspecto novedoso y muy interesante sobre las prácticas y las metas educativas. Nos referimos concretamente a la forma en que se organizan las prácticas y las metas educativas en la mente de los padres. Esta organización se refiere al nivel en el que los padres identifican sus prácticas y metas educativas de acuerdo con la teoría del Nivel de Identificación de la Acción (Wegner & Vallacher, 1984; Vallacher & Wegner, 1987). En el próximo apartado explicaremos en qué consiste esta teoría.

Ahora, imaginemos esta situación: Un observador A está viendo una escena en una cinta de video en la que un padre y su hijo están interactuando. En un momento dado, el observador A categoriza la conducta del padre como "reprimenda verbal". Si un observador B está de acuerdo en etiquetar este segmento de la acción del padre como "reprimenda verbal", entonces se considerará que esta etiqueta constituye una descripción fidedigna del contenido de la acción del padre. Imaginemos ahora que es el padre el que ve su propia grabación. Si alguien le pregunta lo que él piensa que estaba haciendo, podría dar respuestas como: "gritarle a mi hijo" o "conseguir que mi hijo sea disciplinado". Cada una de estas respuestas implican un significado diferente de la acción desde el punto de vista del padre. En el primer caso, contamos con una definición concreta de la acción y en el segundo con una definición más abstracta basada en una meta futura. La observación externa de la acción no nos proporciona información sobre lo que la acción significa para el actor. De esta manera, bajo una etiqueta "nada ambigua" como reprimenda verbal, subyacen diferentes representaciones cognitivas de la acción de los padres (Rodrigo, Dekovic & Gerris, 1993).

Aunque la descripción de las acciones de los padres siempre se ha asimilado a la descripción del contenido de sus acciones, en nuestro caso a los contenidos de las prácticas y metas educativas, nosotros sugerimos que los padres también difieren en la forma en que esos contenidos se organizan en significados de alto nivel o de bajo nivel. Así, en el ejemplo, el padre podría haber identificado su acción en términos de significados de bajo o alto nivel. Un nivel de identificación bajo representa la forma en la que la acción se ejecuta, mientras que un nivel de identificación alto representa los motivos y las consecuencias de la acción. Por tanto, cuando el padre responde "gritarle a mi hijo" identifica la acción en un nivel bajo, mientras que cuando responde "conseguir que mi hijo sea disciplinado" identifica la acción en un nivel alto.

2.2.1. La teoría de la identificación de la acción.

La teoría de la identificación de la acción (Wegner & Vallacher, 1984; Vallacher & Wegner, 1987) postula una interdependencia causal entre lo que *"la gente está haciendo"* y lo que *"piensa que está haciendo"*. Es decir, afirma que existe una relación causal entre la acción ejecutada por el sujeto y la identificación que el sujeto realiza de su propia acción. Así, en nuestro ejemplo afirmaríamos que existe una relación causal entre el nivel en el que el padre ha identificado su acción y la propia acción que el padre ha ejecutado. Esta relación se explica en la teoría por medio de tres procesos interactivos que revelan cómo la acción constriñe la identificación de la acción, y cómo por otro lado, la identificación de la acción ejerce una selección y una guía sobre la acción posterior.

El concepto de "estructura de identidad de la acción" es un punto esencial en la teoría. Esta estructura se refiere a la existencia de varias identificaciones posibles para una acción, las cuales guardan relaciones sistemáticas en una representación cognitiva organizada de la acción. Esto quiere decir que la estructura de identidad de la acción constituye una jerarquía en la que se encuentran las diversas identificaciones posibles de una acción. Los niveles inferiores de esta jerarquía contendrían los detalles de la acción e indicarían cómo se realiza la acción (e.g., los movimientos que componen la acción). En cambio, los niveles superiores proporcionarían una comprensión más general de la acción, indicando la causa de la acción o bien sus efectos e implicaciones (e.g., la finalidad a largo plazo de la acción). Los niveles superiores tienden además a ser menos definidos en la descripción de los movimientos que componen la acción, son más abstractos y redundan en una comprensión más general de la acción. Sin embargo, los niveles inferiores son más definidos en la descripción de los movimientos que componen la acción, más concretos y por tanto, permiten una comprensión de la acción más limitada. (Ver tabla 2.2)

Tabla 2.2. Niveles de Identificación de la Acción (Vallacher & Wegner, 1987)

BAJO	ALTO
Mayor descripción de los movimientos que componen la acción.	Menos descripción de los movimientos que componen la acción.
Concreción.	Abstracción.
Mayor comprensión concreta de la acción.	Mayor comprensión general de la acción.
Rígido.	Flexible.
Limitado.	Amplio.
Elemental.	Complejo.
"Aislado".	Relacionado con otros planes de acción

Así, de nuevo en nuestro ejemplo, el nivel de identificación bajo (gritarle a mi hijo), expresa la forma en la que el padre se ha dirigido a su hijo: en voz alta. Sin embargo, el nivel de identificación alto (conseguir que mi hijo sea disciplinado) indica una finalidad futura de la acción del padre. En cualquier caso, el nivel de identificación de la acción es un concepto relativo, y en consecuencia, el hecho de que una identidad se considere de alto o bajo nivel, depende de la identidad de la acción con la cual se compare. Así, por ejemplo, si imaginamos la acción de una persona que conduce un vehículo podemos también suponer varias identificaciones sobre esta misma acción (e.g., girar el volante y pisar los pedales de un vehículo, manejar los mandos de un vehículo, conducir un vehículo, dirigirse al trabajo, cumplir con las obligaciones laborales). Como vemos, cada una de estas identificaciones adquiere un nivel de identificación distinto, dependiendo de la identificación con la cual la comparemos.

A continuación, se expondrán brevemente los principios teóricos que regulan el funcionamiento de la teoría. El *primer principio* sostiene que la acción se mantiene con

respecto a su identidad "prepotente". Es decir, en condiciones iguales, la acción se suele mantener de acuerdo con una identidad específica predominante. Este principio es útil para entender la estabilidad de la acción, el mantenimiento de una acción en el tiempo y en las diferentes circunstancias.

El *segundo principio* mantiene que cuando ambos niveles de identificación de la acción están disponibles, hay una tendencia a que el nivel de identificación más alto se haga prepotente (Wegner, Vallacher, Kiersted & Dizadji, 1986; Wegner, Vallacher, Macomber, Wood & Arps, 1984; en Vallacher & Wegner, 1987). De esta forma, en la investigación de Wegner et al. (1986) se confirmó que cada vez que el sujeto dispone tan sólo de un nivel bajo de comprensión de la acción, muestra una gran predisposición para aceptar cualquier nivel de identificación superior que el contexto le proporcione. De la misma manera, la nueva identidad emergente puede promover cursos de acción completamente nuevos. Así, en esta investigación, los estudiantes que identificaron el acto de "participar en un experimento" en términos que expresaban detalles, fueron más susceptibles a la sugestión de que "habían actuado de manera altruista" (e.g., ayudando al experimentador) o "de manera egoísta" (e.g., consiguiendo créditos extra). Es más, estos sujetos eligieron participar en actividades posteriores que fueron consistentes con su nueva identificación.

El *tercer principio* precisa que cuando una identidad no puede ser mantenida en términos de su identidad prepotente, hay una tendencia a que el nivel de identificación inferior se convierta en prepotente. Así, en la investigación de Wegner et al. (1984), se les pidió a sujetos que habitualmente consumían café, que bebieran café en dos tazas distintas, una normal y otra que pesaba aproximadamente medio kilo. Los sujetos que bebieron de las tazas normales tendieron a identificar el acto de beber como "adquirir energía" o "fomentar el hábito a la cafeína". Sin embargo, los sujetos que tuvieron que controlar sus movimientos al beber de la taza pesada, eligieron identidades de nivel mucho más bajo como "bebiendo líquido" o "elevando la taza a mis labios".

De cualquier manera, estos tres principios no son los únicos determinantes sobre el nivel de identificación de la acción, ya que existen tres factores que modulan este proceso. Estos factores son el contexto de la acción, la dificultad de la acción y la experiencia sobre la acción. Entre los factores, relacionados con el contexto de la acción, y que pueden trasladar a

niveles de identificación más bajos, hay que destacar aquellos que alteran el curso de la acción (e.g., taza de café). También en algunas situaciones sociales, o en los casos en los que se da una ausencia de claves familiares, se produce una incertidumbre sobre los efectos del comportamiento que conducen a niveles de identificación más bajos (e.g., banquete de protocolo). En cuanto a la dificultad de la acción, hay que mencionar que cuanto más difícil sea una acción, o mayores alteraciones se produzcan, hay más probabilidades de que la acción sea representada en un nivel más bajo. Por el contrario, la acción tiende a ser identificada con niveles altos si es fácil de ejecutar, requiere poco tiempo para ser aprendida, es familiar, realizable de pocas maneras y corta en duración. Por último, la experiencia en la realización de una acción va aparejada a niveles de identificación altos (e.g., conducir un vehículo).

Por consiguiente, la identificación de la acción no sólo se rige por nuestras capacidades constructivas, sino que en última instancia, aparece constreñida por la realidad representada por los factores ya mencionados. Así, cada vez que se va a realizar una acción, se produce una competencia por parte de las identidades promovidas por las claves contextuales, los antecedentes de la identidad que hacen que la acción se ponga en marcha y otras identidades que están acumuladas en la estructura de identidad. Solo aquellas identidades que demuestran ser efectivas como guías de la acción salen victoriosas de esta competición y quedan preparadas para proporcionar directrices de acción en el futuro.

2.2.2. La evaluación de la organización de la acción: "Formulario de Identificación de la Conducta" (BIF).

La teoría del nivel de identificación de la acción personal también ha servido para identificar una nueva fuente de variación individual. Nos referimos al nivel de "*agencia personal*" (*personal agency*) (Vallacher & Wegner, 1989). Así, aunque una persona pueda exhibir diferentes niveles de identificación de la acción de acuerdo con las características específicas de la acción (contexto, nivel de dificultad, experiencia personal), estos autores han encontrado variaciones individuales en el nivel de agencia personal que la gente asume a través de los diferentes dominios de acción (Rodrigo, Dekovic & Gerris, 1993).

En este sentido Vallacher, Wegner & Cook (1982) desarrollaron un cuestionario destinado a medir el nivel de agencia personal, denominado **BIF o Formulario de Identificación de la Conducta (Behavior Identification Form)**. Este instrumento abarca varios dominios de la acción y está especialmente construido para medir las diferencias individuales en el nivel de agencia personal. La forma inicial del BIF constaba de 60 ítems, aunque más tarde fue reducido a un total de 25 ítems. La consistencia interna de la escala presentó un α de Cronbach de .85. Cada ítem del BIF presenta una acción cotidiana seguida por dos identificaciones posibles: una de bajo nivel y otra de alto nivel. De esta manera, se les pide a los sujetos que elijan la respuesta, que en su opinión, describa mejor la acción (e.g., Acción: Mecnografiar una carta; Alternativas: a) pulsar teclas, b) expresar pensamientos). De esta manera, la agencia personal de los sujetos se define como el número de alternativas de alto nivel de identificación de la acción elegidas.

Así, Vallacher & Wegner (1989) realizaron una investigación con 1404 reclusos jóvenes que completaron el BIF. En uno de los estudios realizados, los resultados del BIF se compararon con otras medidas: La "Escala de Auto-Motivación" de Dishman & Ickes (1981), la "Escala de Automonitorización" de Snyder (1974) y la "Escala de Locus de Control" de Rotter (1966). Los resultados indicaron que en un extremo se encuentran las personas con nivel de agencia bajo, los cuales funcionan principalmente en el nivel de los detalles y en los términos del "aquí" y el "ahora". En el otro extremo, se encuentran las personas con nivel de agencia alto, los cuales identifican sus acciones considerando sus efectos causales y sus significados sociales. Como vimos en el apartado anterior, los niveles de identificación altos protegen contra la emergencia de identidades alternativas que pudieran influir y cambiar los cursos de acción. Es decir, las personas con nivel de agencia alto ya saben *"lo que están haciendo"* y están menos predispuestas a aceptar otras comprensiones de la acción proporcionadas por el contexto de la acción. Sin embargo, las personas con nivel de agencia bajo, al carecer de una visión integradora de sus acciones, quedan anclados en las claves contextuales de la acción para determinar qué es *"lo que están haciendo"* o qué es *"lo que deberían intentar hacer"*. Así, las personas con nivel de agencia bajo resultan muy susceptibles a los cambios según las claves contextuales pudiendo actuar de forma impulsiva y opuesta a las conductas planeadas. Mientras tanto, las personas con nivel de agencia alto, incluso a través de variaciones contextuales, pueden mostrar mayor estabilidad en sus acciones. De esta forma, las personas con nivel de agencia bajo, resultaron ser más impulsivos, menos automotivados, menos consistentes en su comportamiento a través del tiempo y además poseían un locus de control más externo que las personas con nivel de agencia bajo. (Ver tabla 2.3.)

Tabla 2.3. Diferencias individuales entre las personas con nivel de agencia bajo y alto.

NIVEL DE AGENCIA BAJO	NIVEL DE AGENCIA ALTO
Escasa comprensión de lo que hacen	Amplia comprensión de lo que hacen
Metas a corto plazo	Metas a largo plazo
Alivio inmediato	Consecuencias sociales de sus acciones
Impulsivos	Reflexivos
Menor estabilidad temporal para sus conductas	Mayor estabilidad temporal para sus conductas
Menor persistencia cuando se encuentran con obstáculos	Mayor persistencia en sus metas
Locus de control externo	Locus de control interno
Autoconcepto menos estable y/o basado en lo que hacen	Autoconcepto más estable basado en lo que son
Menor consistencia y estabilidad en sus acciones	Mayor consistencia y estabilidad en sus acciones
Cambio más fácil porque están bajo control situacional	Cambio más difícil porque dependen de sus propias metas y objetivos vitales

De esta forma, se concluye que se puede categorizar a las personas con nivel de agencia bajo, como a las personas del "cómo" y a las personas con nivel de agencia alto como a las personas del "por qué" (Vallacher & Wegner, 1989). Así, algunas personas tendrían más tendencia a identificar sus acciones pensando en "cómo" las ejecutaron y otras se sentirían más inclinadas a identificar "por qué" ejecutaron tales acciones. Las personas con nivel de agencia alto se preocupan por mantener el significado de la acción y así preconiben sus acciones en términos de sus implicaciones sociales y de sus consecuencias a largo plazo. Esto les permite mantener consistencia y estabilidad en sus acciones, lo cual no ocurre a las personas con nivel de agencia bajo. Así mismo, estos últimos al carecer de un sentido abstracto del significado de sus acciones, presentan tendencia a aceptar significados de mayor nivel ante presiones situacionales y de feedback social. Sin embargo, el nivel de agencia personal no representa según Wegner & Vallacher (1989), un rasgo clásico en el sentido de Allport (1966) y Mischel (1968). Es decir, lo que diferencia a una persona con nivel de agencia bajo frente a una persona con nivel de agencia alto, no es el contenido de sus acciones

(un conjunto de rasgos de conducta), sino la organización jerárquica individual de la acción. Por consiguiente, no se trata de un rasgo en el sentido de que el individuo se incline frecuentemente a llevar a cabo cierta clase de conductas pertenecientes a una categoría. Se trata, en cambio, de hasta qué punto las personas organizan las acciones dotándolas de significados más amplios o de si, por el contrario, solamente cuentan con una simple descripción de los componentes de la acción.

2.2.3. La organización de las prácticas y metas educativas: Antecedentes.

En los apartados anteriores examinamos un constructo, el nivel de identificación de la acción, y con ello descubrimos un aspecto diferente del estudio de las acciones de las personas. En esta ocasión, no se ha puesto énfasis en categorizar los contenidos de las conductas, sino en aclarar cómo se organizan estos contenidos en una jerarquía de niveles de identificación de la acción. La bibliografía clásica sobre metas y prácticas educativas también se ha centrado fundamentalmente en el estudio de sus contenidos, sin mostrar el mismo interés respecto a la forma en que los padres organizan esas metas y prácticas educativas. De cualquier manera, desde la teoría de la identificación de la acción no se espera que las personas con niveles de agencia altos y bajos tengan necesariamente que ejecutar grupos de conductas muy distintos. Al contrario, lo que se presupone es que las personas con niveles de agencia altos y bajos, muestran sus diferencias en la organización jerárquica individual de sus acciones.

Kuczinsky (1984) aportó, en este sentido, una oportuna distinción entre las diversas estrategias utilizadas por los padres. Según este autor, los padres sostienen prácticas educativas encaminadas a su cumplimiento a corto plazo o bien a largo plazo. De esta manera, las prácticas a corto plazo se satisfarían a través de una petición o una prohibición al niño realizadas en la propia situación y generalmente en presencia de los padres. Así pues, fomentarían la obediencia inmediata del niño de acuerdo con una petición de los padres en una situación específica. Sin embargo, las prácticas de cumplimiento a largo plazo, como por ejemplo las consistentes en argumentar y razonar con los hijos, persistirían más allá de la situación inmediata, incluso cuando los padres estuvieran ausentes y también en ocasiones

futuras. Por tanto, fomentaría la internalización del niño de las normas sociales.

El propio Kuczinsky (1984) dirigió una investigación con 64 madres y sus hijos de 4 años, participando en un experimento en el que se les pidió a las madres que influyeran en sus hijos para que éstos ejecutaran una tarea monótona. La hipótesis del autor consistía en que las madres usarían razonamientos como estrategia para satisfacer su cumplimiento a largo plazo y emplearían la autoridad para alcanzar metas a corto plazo. La primera hipótesis se confirmó, ya que las madres que tenían que satisfacer metas a largo plazo, usaron más tipos de razonamiento, más clases distintas de explicaciones y también tendieron a utilizar más el razonamiento como una estrategia inicial, en comparación con las madres en la condición de metas a corto plazo. Sin embargo, la segunda hipótesis no se cumplió ya que no se encontraron diferencias entre las madres que debían satisfacer metas a corto y a largo plazo, respecto al uso de órdenes y llamadas de atención. Lo que se propondrá en el próximo apartado es que es posible que los padres con bajo nivel de agencia elijan principalmente prácticas educativas dirigidas a satisfacer metas a corto plazo, ya que sólo intentan conseguir un control de la conducta del niño en el momento y en la situación dados. Mientras tanto, los padres con nivel de agencia alto, podrían elegir prácticas educativas encaminadas a cumplir metas más a largo plazo porque desean que el niño internalice el control sobre su propio comportamiento.

Otro antecedente del estudio de la organización de la acción, proviene de las investigaciones sobre la planificación de la acción. El estudio de los planes de acción se ha justificado desde la perspectiva de que los planes de acción puedan ser instancias intermedias entre la cognición y la acción del sujeto (Rodrigo, 1991). El proceso de planificación de la acción seguiría esta secuencia: En primer lugar, el sujeto realizaría una representación del problema y del ambiente para posteriormente resolver ese problema mediante la elección de una meta. Para alcanzar esta meta, sería necesario formular un conjunto de estrategias y ejecutarlas. Una vez ejecutada la acción, se procedería a evaluar el plan en función del cumplimiento o no de la meta. Si este plan tiene éxito se convertiría en un plan más accesible en la memoria del sujeto.

Todo este proceso sobre la fabricación de planes guarda cierta similitud con el proceso

de identificación de la acción. En este último, también se produce una representación del problema (la identificación) y una competición entre las identidades emergentes para conseguir su prepotencia. Una vez identificada la acción, este significado puede influir sobre los nuevos cursos de acción del sujeto. De esta manera, el punto más interesante desde esta perspectiva, consistirá en examinar el nivel de diferenciación en las distintas fases de planificación. Es decir, existen planes más simples y planes más complejos los cuales difieren en las metas que persiguen alcanzar.

Así, De Lisi (1987) propuso una taxonomía muy completa en la que distingue entre cuatro tipos diferentes de planes o de fases en la planificación: El plan 1 (*plan en acción*), se define como una secuencia de conductas manifiestas ejecutadas para alcanzar un objetivo. En esta fase no existe una representación simbólica de la situación, ya que el plan es procedural y no declarativo. Por tanto, el sujeto es consciente del éxito o el fracaso de su plan aunque no de las fases que lo componen. Las fases se desarrollan simultáneamente en un todo indiferenciado, sin distinguir la planificación de la ejecución. El sujeto ni siquiera reconoce la necesidad del plan y las metas son impuestas por las circunstancias y se orientan hacia el contexto inmediato (e.g., conductas habituales o instintivas).

El plan 2 (*plan de acción*) se describe como una secuencia deliberada de conductas diseñadas para facilitar la consecución de una meta. La representación de las situaciones en donde se ejecutan los comportamientos es simbólica y el sujeto es consciente de la planificación antes que de la ejecución. La formación del plan y su ejecución ocurren de forma contigua en el tiempo. Las metas del sujeto se anticipan a su pensamiento, pero los planes aún se orientan a contextos cercanos y a situaciones reales (no hipotéticas) (e.g., un novato jugando al ajedrez).

En el plan 3 (*plan como representación estratégica*) existe una representación estratégica y deliberada de los ambientes y las conductas futuras y de la forma de actuar en esas circunstancias. El sujeto es consciente de cada fase de la planificación y realiza representaciones de las relaciones que existen entre los planes, las ejecuciones y las metas. El sujeto ya reconoce la necesidad y utilidad de los planes, y en consecuencia, construye planes. Las fases de formación y ejecución de los planes están ahora totalmente diferenciadas. Las

metas tiene una orientación futura e hipotética y los planes no se restringen a los contextos inmediatos (e.g., preparativos para las vacaciones del próximo año).

Por último, el plan 4 (*planes como fines en sí mismos*) comprenden esfuerzos colectivos deliberados para diseñar un plan. Para el sujeto lo importante es el reconocimiento de la necesidad de fabricar un plan, siendo incluso consciente de que la ejecución del plan puede que no ocurra nunca. En este caso, el reconocimiento del plan constituye una fase distinta de la fase de la formación del plan y se asume que tal vez la fase de reconocimiento sea la única que se complete. La fabricación del plan es ahora la meta y ésta se encuentra al servicio de esa necesidad de planificación (e.g., planes de evacuación en caso de una guerra nuclear).

Estos distintos tipos de planes se podrían asociar, en función de sus características comunes, al nivel de agencia personal. De esta manera, los planes 1 y 2 (*plan en acción* y *plan de acción*) podrían asociarse al nivel de agencia bajo. En el plan 1, los sujetos muestran una escasa comprensión de lo que hacen ya que ni siquiera distinguen entre las fases de planificación y de ejecución de la acción. Esta distinción ya está presente en el plan 2, pero aún en ambos planes las metas están impuestas por la situación concreta y se orientan exclusivamente a una situación específica, sin relacionarse con otras situaciones u otros planes de acción. De esta forma, las metas del sujeto se plantean a muy corto plazo puesto que lo que éste busca es un alivio inmediato de la situación. Sin embargo, los planes 3 y 4 (*plan como representación estratégica* y *plan como fin en sí mismo*) se pueden relacionar con el nivel de agencia alto. En estos planes, los sujetos muestran una amplia comprensión de lo que hacen y son conscientes de todas las fases de la planificación mostrándose capaces de relacionar los planes, las ejecuciones y las metas entre sí. Por otro lado, estas metas no se restringen al contexto inmediato de la acción sino que se relacionan con otros planes de acción que se pueden dar en otras situaciones y en otros momentos. A su vez, los planes plantean metas a largo plazo que tienen carácter hipotético e, incluso en el plan 4, puede que estos planes no se ejecuten nunca. Todos estos datos resultan muy alentadores y apoyan la hipótesis de que el nivel de agencia de los padres respecto a la organización de sus metas y prácticas educativas pueda aportar datos interesantes y distintivos en relación con los contenidos de las metas y prácticas educativas de los padres.

2.2.4. La aplicación de la Teoría de la Identificación de la Acción al dominio de las prácticas y metas educativas.

El nivel de identificación de la acción no ha sido aún suficientemente investigado en su relación con otras variables. Sin embargo, nosotros sugerimos que el estudio de la organización jerárquica de los significados de las conductas de los padres, puede aportar una perspectiva complementaria al enfoque clásico basado en la categorización de los contenidos de las conductas de los padres. En este sentido, se pueden resaltar algunos resultados encontrados por Vallacher & Wegner (1989). Estos autores, en la misma investigación citada anteriormente con una muestra de 1404 reclusos jóvenes, encontraron que los agentes de alto nivel presentaban menos probabilidades de tener un historial delictivo y de haber tenido problemas escolares. Así mismo, estos agentes de alto nivel provenían con frecuencia de contextos familiares intactos en comparación con los agentes de bajo nivel. Estos resultados indican que aquellos jóvenes que preveen las consecuencias de sus acciones a largo plazo son más capaces de orientar y controlar su vida adecuadamente. Teniendo en cuenta el papel jugado por los contextos familiares, es posible aventurar que el estilo familiar pueda estar influyendo de forma decisiva sobre el nivel de identificación de la acción del individuo.

En esta línea de razonamiento, cabe plantear un lógico interés en poner a prueba la relación entre las prácticas educativas de los padres y el nivel de identificación de la acción. Esta tipo de relación, sin embargo, no ha sido hasta ahora prácticamente explorada y de hecho, tan sólo hemos podido documentar la existencia de una investigación que se encargue de abordar este tema tan novedoso. Rodrigo, Dekovic & Gerris (1993) llevaron a cabo un estudio con 237 padres de varios niveles educativos y socioeconómicos, que tenían al menos un hijo entre 6 y 11 años. Para evaluar el nivel de identificación de los padres se utilizaron seis historias hipotéticas que describían varias conductas de un niño (1. Hacerle daño a un hermano/a; 2. Tomarle el pelo a un compañero; 3. Dejar de asistir a un gimnasio poco después de apuntarse; 4. Quitarle un juguete a otro niño; 5. Negarse a ayudar a un hermano/a y 6. Negarse a compartir comida con un compañero). Cada padre debía responder a dos

preguntas: 1) *¿Qué haría Vd. en esa situación?* y 2) *¿Por qué reaccionaría de esa forma?*. Así, se hizo un análisis de las respuestas de los padres en función de su nivel de identificación de la acción. Los padres se categorizaron como de alto o bajo nivel de agencia de acuerdo con la forma más predominante de responder en las seis situaciones. Los criterios aplicados para analizar las respuestas fueron los siguientes:

- **Nivel de identificación bajo:** Conductas concretas, detalles de las acciones, razones centradas en el "aquí" el "ahora" de la situación y metas a corto plazo.

- **Nivel de identificación alto:** Comprensión general de la acción y de su significado y metas a largo plazo.

Las prácticas educativas de los padres se midieron a través de autoinformes y medidas observacionales. Así, se evaluaron las tres dimensiones del CRPR adaptado por Dekovic (1989): *apoyo, control autorizado y control restrictivo*, así como seis escalas relacionadas con tres dimensiones de la conducta de los padres: apoyo (calidez y responsividad), control autorizado (inducción y exigencia) y control restrictivo (afirmación de poder y restricción).

Los resultados totales de los padres y las madres indicaron, que aproximadamente la mitad de las respuestas de los sujetos eran sensibles al tipo de pregunta (las preguntas centradas en el "qué" activaban niveles de identificación bajos, mientras que las preguntas centradas en el "por qué" ponían en marcha niveles de identificación altos) y la otra mitad no lo eran. De esta manera, 120 padres se mostraron sensibles al tipo de preguntas. Así, 111 mostraron un nivel de agencia bajo respecto a las preguntas "qué" y un nivel de agencia alto respecto a las preguntas "por qué" y tan sólo 9 padres presentaron una pauta inversa. Por otro lado, 118 padres mostraron un nivel de agencia consistente, independientemente del tipo de pregunta (71 con nivel de agencia bajo y 46 con nivel de agencia alto). Esta relación también se encontró en análisis separados según el sexo de los padres, en las madres ($\chi^2=8.14$; $p=.26$; $p<.01$) aunque no en los padres ($\chi^2=2.43$; $p=.15$ N.S.) (Ver tabla 2.4.)

Tabla 2.4. Número de padres categorizados con nivel de agencia bajo y alto. (El número de padres está entre paréntesis). Rodrigo, Dekovic & Gerris (1993).

)Por qué?)Qué?		
	BAJO	ALTO	N
BAJO	42 (29)	2 (7)	44 (36)
ALTO	60 (51)	20 (26)	80 (77)
N	102 (80)	22 (33)	124 (113)

Las medidas del autoinforme de los padres mostraron relaciones no significativas entre el nivel de identificación y las prácticas educativas de los padres. Este resultado indica que el nivel de identificación de la acción se relaciona directamente con las conductas concretas. En efecto, tomando medidas observacionales de las prácticas, se encontró que el nivel de identificación de la acción se relacionaba significativamente de forma positiva con el apoyo y el control autorizado de los padres y las madres. Sin embargo, el nivel de identificación no se encontró relacionado con las prácticas de tipo restrictivo. (Ver tabla 2.5).

El contenido y la organización de las practicas y metas educativas de los padres

Tabla 2.5. Diferencias entre los padres con niveles de agencia altos y bajos en las prácticas educativas. Rodrigo, Dekovic & Gerris (1993).

Prácticas Educativas	Qué			¿Por qué?		
	\bar{X}_{BAJO}	\bar{X}_{ALTO}	valor de t	\bar{X}_{BAJO}	\bar{X}_{ALTO}	valor de t
MADRES						
OBSERVACION						
Apoyo	2.98	3.36	-2.36*	3.10	3.77	-3.40**
Control autorizado	2.41	2.94	-3.32**	2.67	3.14	-2.25*
Control restrictivo	2.23	2.13	.57	2.24	1.84	1.91
AUTOINFORME						
Apoyo	4.98	5.13	-1.51	5.06	5.13	-.56
Control autorizado	4.80	4.87	-.72	4.80	5.03	-1.96
Control restrictivo	3.36	3.16	1.63	3.26	3.12	.87
PADRES						
OBSERVACION						
Apoyo	2.74	3.39	-3.30**	3.06	3.48	-2.06*
Control autorizado	2.78	3.17	-2.07*	2.91	3.38	-2.46*
Control restrictivo	2.78	2.45	1.41	2.68	2.27	1.72
AUTOINFORME						
Apoyo	4.90	5.12	-2.21*	5.03	5.09	-.57
Control autorizado	4.75	4.48	-.83	4.78	4.87	-.88
Control restrictivo	3.46	3.24	1.54	3.35	3.22	.93

*=p<.05; **=p<.01.

Así, los padres con alto nivel de agencia tenderían a mostrar apoyo a sus hijos, a expresarles afecto y a ser contingentes con sus necesidades. Así mismo, inducirían en sus hijos la internalización de los motivos para sus comportamientos a través de la inducción. Mientras tanto, los padres restrictivos pueden mostrar tanto un nivel de agencia alto como bajo. Los padres restrictivos con un nivel de agencia bajo, usarían estrategias de control restrictivas como los castigos y las prohibiciones pero para lograr un alivio inmediato a las situaciones (estrategias de control a corto plazo). Por tanto, estos padres se dejarían influir más por las claves contextuales y mostrarían una comprensión más limitada de sus propias conductas. Sin embargo, los padres restrictivos con nivel de agencia alto usarían los mismos métodos pero entendiendo el significado de sus acciones de acuerdo con reflexiones y razones sobre las consecuencias a largo plazo de sus acciones. De acuerdo con la teoría de la identificación de la acción, los padres con nivel de agencia alto mantendrían una mayor estabilidad en sus acciones, mientras que los padres con nivel de agencia bajo podrían cambiar más fácilmente sus conductas.

2.3. Conclusiones.

En el capítulo anterior, seleccionamos dos constructos, las teorías implícitas de los padres y el nivel de complejidad de su razonamiento, con el objetivo de apresar aspectos referentes al contenido y a la organización de los contenidos de las representaciones de los padres. En este capítulo, nos hemos propuesto esclarecer otros aspectos relacionados con las propias acciones educativas de los padres: sus prácticas y metas educativas. Así, abordamos de nuevo un análisis centrado tanto en el contenido de las prácticas y de las metas, como en la organización de estos contenidos. De esta manera, comenzamos por examinar la evolución de las tendencias sobre el estudio de los contenidos de las prácticas y metas educativas. Este camino desembocó en la necesidad de plantear un modelo en el que se interrelacionaran las creencias educativas de los padres, sus metas en la socialización de los hijos y las prácticas educativas que emplean para alcanzar estas metas. Con este propósito, repasamos la diversidad de contenidos sobre metas y prácticas educativas incluidos en la bibliografía, así como los instrumentos diseñados para evaluar esos contenidos. La diversidad y la riqueza de estudios en este campo resultó indicativa del interés de los investigadores en esta materia. Sin embargo, continuamos notando la ausencia de un modelo que recogiera todos los

ingredientes necesarios para componer una visión integradora de las representaciones y de las acciones educativas de los padres. En nuestra opinión, esta necesidad encuentra su respuesta en un modelo que incorpora el estudio de las teorías implícitas de los padres y sus prácticas y metas educativas. Al mismo tiempo, contamos con un instrumento que en lugar de entremezclar varios aspectos del contenido (creencias, metas, prácticas ...) los examina de forma conjunta pero analizándolos como elementos separados.

Esta aportación debía ser complementada por un estudio de la organización de las prácticas y metas educativas de los padres. En este sentido, la teoría del nivel de identificación de la acción, proporcionó un soporte teórico que describía la forma en que las personas son capaces de identificar sus acciones en una representación organizada. La aplicación de este constructo al estudio de las prácticas y las metas educativas de los padres, encontró resultados alentadores en algunos antecedentes de esta aproximación como las investigaciones de Kuczinsky sobre las prácticas educativas con cumplimiento a corto o largo plazo y los estudios sobre la planificación de la acción de DeLisi. De esta manera, concluimos este capítulo con la elección de un modelo que relaciona las teorías implícitas sobre la educación y el desarrollo de los hijos con las prácticas y metas educativas que se plantean los padres. Al mismo tiempo, nos decidimos por un aspecto novedoso en la investigación sobre las prácticas y metas educativas, el estudio de su organización en términos de sus identidades de bajo o alto nivel. Estas elecciones han ido acompañadas de la presentación de un instrumento específico en el caso del estudio de los contenidos a través del "Cuestionario situacional de metas y prácticas educativas de los padres". Sin embargo, está en nuestra intención en esta tesis, probar dos formas alternativas de evaluar la agencia personal de los padres: Por un lado, mediante una entrevista referida al propio cuestionario situacional y por otro lado, mediante una entrevista realizada en una situación real con motivo de la realización de una tarea interactiva entre padre e hijo. Estos procedimientos serán aclarados en el capítulo 5.

Capítulo 3

La legibilidad de las prácticas educativas de los padres y su relación con el ajuste psicológico de los hijos

Introducción

En las páginas precedentes, hemos tenido la oportunidad de ver cómo los estudios presentes en la bibliografía sobre las prácticas de crianza de los padres se han propuesto cubrir gran cantidad de temas relacionados con este campo de investigación. De esta forma, los investigadores han abordado el análisis de los determinantes cognitivos y de la estructura del contenido de las prácticas y metas educativas de los padres.

En esta tesis, los dos capítulos anteriores se han ocupado de relatar ambos aspectos: Por una parte, nos hemos centrado en el estudio de las teorías implícitas de los padres sobre la educación y el desarrollo de sus hijos, así como en su nivel de complejidad del razonamiento. Por otra parte, nos hemos encargado de revisar la estructura del contenido de las prácticas y metas educativas de los padres, añadiendo una nueva dimensión referida a la organización de estas prácticas y metas de acuerdo con el nivel de agencia de los padres.

En general, la justificación última de todas estas investigaciones reside más que en una inquietud epistemológica, en la enorme influencia de estas cuestiones sobre diversos aspectos del desarrollo de los hijos. Así, las prácticas y las metas educativas de los padres se han relacionado con multitud de efectos en los niños de tipo emocional, social y

cognitivo (Holden & Edwards, 1989). Estos aspectos han recibido una gran atención en la investigación evolutiva, constituyendo frecuentemente una cuestión esencial en los estudios.

Sin embargo, en este capítulo, no intentaremos alcanzar conclusiones sobre las consecuencias de las pautas educativas de los padres en el desarrollo de sus hijos. En realidad, nuestros objetivos son más específicos. Nos plantearemos preguntas en torno a la capacidad de los niños para percibir las prácticas educativas que emplean sus padres y las metas educativas a las que éstos aspiran. Concretamente, nos dirigiremos al hecho de que los niños encuentran en las prácticas y metas educativas de sus padres, como en cualquier otro tipo de conocimiento, diferentes niveles de dificultad en su aprehensión. Así, los niños pueden ser más o menos precisos al "leer" las intenciones de sus padres en cuanto a lo que harían o desearían conseguir en relación a ellos. Estas diferencias en la legibilidad pueden ser exploradas en función de la propia naturaleza de las prácticas y metas educativas de los padres y de otras variables relativas a éstos. No obstante, este capítulo examinará también los conocimientos y la precisión de los juicios de los niños sobre diversos aspectos de la dinámica familiar.

Por último, emprenderemos el estudio de la influencia de las prácticas educativas de los padres en el ajuste personal de los hijos, revisando los hallazgos generales en la investigación evolutiva sobre el ajuste y contemplando dos formas diferentes de enfocar la evaluación del ajuste en los niños. Así, además de las medidas tradicionales apoyadas en los autoinformes, consideraremos las medidas basadas en situaciones reales de interacción entre padres e hijos.

3.1. El concepto de *precisión* en los juicios sociales

En este apartado, trataremos de aclarar el propio concepto de precisión en la bibliografía sobre los juicios sociales. Así, partiremos de un principio básico que establece que en los juicios sociales lo relevante no es medir si los sujetos dan respuestas o

incorrectas, sino el grado de precisión de éstas. De esta forma, antes de adentrarnos en el estudio de la precisión de los niños al juzgar las prácticas y metas educativas de sus padres, revisaremos muy someramente la evolución de los estudios sobre la precisión en los juicios sociales.

El análisis sobre la precisión en la percepción de las personas constituyó durante mucho tiempo un tópico fundamental en la psicología. Este interés surgió a partir de los logros en la evaluación de las habilidades cognitivas a través de los tests de inteligencia, considerando que se podían alcanzar los mismos objetivos en relación a las habilidades sociales. Cronbach (1955) asestó un duro golpe a esta pretensión criticando la ausencia de una metodología apropiada. Estas críticas supusieron la paralización de este campo de investigación durante unas décadas. Sin embargo, en los años 80 se produjo un revival de esta antigua aspiración, retomando las críticas y aportaciones señaladas por Cronbach.

De esta manera, la nueva generación de investigaciones se ha caracterizado por un enfoque nomotético e interpersonal que distingue diferentes componentes en cuanto al concepto de precisión. Así, autores como Kenny & Albright (1987), se han preocupado de analizar y distinguir diferentes componentes relativos a la precisión en los juicios sociales. Estos autores han postulado un modelo de relaciones sociales (Kenny & La Voie, 1984) en el que dan cabida a cuatro componentes o tipos de precisión, de los cuales sólo dos son conceptualmente interesantes. El primero, la *Precisión Individual*, mide el grado en que los juicios de una persona sobre otro individuo se corresponden con el modo en que ese individuo tiende a comportarse a través de sus interacciones con otras personas. El segundo, la *Precisión Diádica*, mide el grado en que una persona juzga adecuadamente cómo se comportará un individuo con ella. Es decir, mide la correspondencia entre los juicios de un juez sobre la conducta de una persona y las conductas reales de esa persona con el propio juez.

En esta tesis, cuando hablemos de la precisión del niño para predecir las prácticas y metas educativas de su madre estaremos aludiendo a este último tipo de precisión. Así, nos referiremos a la habilidad de un juez (el niño o la niña) para predecir las conductas u objetivos de sus padres en su interacción con él/ella.

3.2. La precisión en los juicios de los padres sobre sus hijos

En los apartados anteriores, hemos anticipado nuestra intención de examinar la precisión de los niños al juzgar las prácticas y las metas educativas de sus padres. Para ello, referiremos diversas investigaciones que relatan las percepciones de los niños sobre las prácticas educativas de sus padres. Sin embargo, antes de profundizar en este tema, no quisiéramos dejar de revisar brevemente las aportaciones que se han realizado en el sentido opuesto. Esto es, los estudios de los juicios de los padres sobre sus hijos. Estos estudios se han dirigido a explorar los juicios elaborados por los padres a través de diversos contenidos.

De esta forma, examinaremos las aportaciones de distintos autores que han abordado el análisis de las creencias de los padres sobre las habilidades cognitivas de los niños (Hunt & Paraskevoulos, 1980; Miller, White & Delgado, 1980; Miller, 1986). Concretamente Miller (1986), realizó un estudio relacionando la precisión de las madres al juzgar las habilidades cognitivas de sus hijos, con el nivel de desarrollo del niño. Los resultados apuntaron que las madres eran más precisas al juzgar la destreza de sus hijos en los tests de inteligencia que en las pruebas de tipo piagetiano. Así mismo, indicaron que la precisión en los juicios resultó moderada y que en ambos tipos de pruebas se produjo una tendencia a sobreestimar más que a subestimar las habilidades de sus hijos. Por último, este autor señaló que la mayor precisión de las madres, de acuerdo con la tesis de Hunt, se relaciona con un mayor conocimiento del niño y por tanto, con el uso de estrategias de enseñanza más adecuadas que redundan en un mejor desarrollo de éste.

Otras investigaciones, se han centrado en examinar las variaciones en la precisión de los juicios de los padres a través de distintas condiciones. Así, Miller, Manhall & Mee (1991) encontraron que la precisión en los juicios de los padres no varía según la edad, el sexo del niño o del padre, mientras que se producen diferencias en función del tipo de tarea sobre la que se juzga la destreza del niño y de si el juicio se realiza sobre el propio hijo o los niños en general. Sin embargo, contrariamente a la investigación anterior, Miller, Davis, Wilde & Brown (1993) encontraron que las madres eran significativamente más precisas

que los padres en los juicios y que los padres de niños de mayor edad eran más precisos que los padres de niños más pequeños. Esta disparidad en los resultados puede deberse a que en esta ocasión, la medida de la precisión no se realizó sobre destrezas cognitivas, sino sobre aspectos más personales del niño como sus preferencias sobre las comidas, las actividades...

Otros estudios (Miller & Davis, 1992) han preferido comparar la precisión en los juicios entre madres y profesores. Los resultados señalaron que los profesores y las madres se mostraron igualmente precisos al juzgar las habilidades cognitivas de los niños, aunque las madres fueron más precisas al juzgar sus preferencias y sus rasgos de personalidad.

En general, estos estudios concluyen que los padres están lejos de poseer una precisión perfecta sobre las habilidades o los juicios de sus hijos, alcanzando tan sólo cotas moderadas de precisión. Por otra parte, verifican la relación entre el mayor conocimiento de los padres sobre sus hijos, medido por la precisión de sus juicios, y los mayores logros de los niños en las diferentes pruebas y en la escuela. Así mismo, relacionan el nivel educativo de los padres con una mayor precisión en los juicios sobre sus hijos (Miller et al., 1993).

3.3. El conocimiento de los niños sobre la familia, los adultos y los iguales.

En los capítulos anteriores, hemos dado cuenta de la amplitud del campo de investigación sobre los conocimientos de los padres sobre el desarrollo y la educación de los hijos. Así, recordaremos que Palacios (1988) y Moreno (1991) nombraban diversos aspectos en la investigación evolutiva como los factores determinantes del proceso evolutivo, el papel de los padres en el desarrollo de sus hijos y la capacidad de influencia percibida, el conocimiento de los calendarios evolutivos, etc... Asimismo, hemos constatado la riqueza y diversidad de esta línea de investigación a través de su ingente productividad bibliográfica.

El estudio sobre los conocimientos de los niños sobre la familia no ha recibido tradicionalmente esta misma dedicación. No obstante, el auge de los estudios de la cognición social ha trasladado el interés de los investigadores hacia la exploración de las tendencias evolutivas de los conceptos infantiles sobre diferentes temas. De esta forma, se han emprendido numerosos estudios sobre las concepciones de los niños acerca de diversos temas como la masculinidad y la feminidad (Ullian, 1976) o las instituciones sociales, políticas y económicas (Jahoda, 1979; Fuhr, Baur & Smith, 1976; Fuhr, 1980; Berti, Bombi & Lis, 1982).

No obstante, el enfoque que nos interesa en esta tesis se refiere a la percepción infantil de las personas, sus conductas, sus habilidades y sus rasgos personales. Los estudios sobre las percepciones de los niños de otras personas se han referido a las creencias de los niños sobre sus iguales, sobre los adultos, sobre los miembros de la familia...

Autores como Rabiner, Keane & McKinnon-Lewis (1993) han estudiado las creencias de los niños sobre sus iguales (familiares y desconocidos) en función de sus estatus sociométricos. Sus resultados indicaron que los niños sumisos y rechazados tenían menos creencias positivas sobre sus iguales que los niños con un estatus sociométrico medio. Estos autores no encontraron relación entre las creencias sobre los iguales desconocidos y el estatus sociométrico, aunque hallaron una relación entre éstas y las percepciones de los niños sobre la aceptación y el apoyo recibido de sus padres.

Otros autores, se han centrado en el estudio del conocimiento de los niños sobre el comportamiento de sus compañeros de clase en función de la edad (Droege & Stipek, 1993). Estos autores realizaron un estudio sobre la elección de los niños de compañeros de clase en dos situaciones: para un juego y para formar un equipo participante en un concurso académico. Los resultados mostraron que en todas las edades, las elecciones se basaron en las valoraciones sobre la competencia social o la amistad con esos compañeros en la situación de juego y en la valoración de su competencia académica en la situación del concurso académico.

No obstante, autores como McGurck & Glachan (1989), afirman que las percepciones de los niños sobre las personas sufren variaciones con la edad. De esta forma, señalan que *las descripciones de los niños pasan de ser relativamente difusas en los primeros años de la infancia y de estar basadas en constructos globales, estereotipados y externos, a ser relativamente diferenciadas en la adolescencia y basadas en rasgos y disposiciones duraderas de unas situaciones a otras*. Estos autores juzgan que, a pesar de la importancia del tipo de conocimiento en cada etapa evolutiva, la mayoría de los estudios se han centrado en aportar información sobre el desarrollo de las relaciones percibidas entre niños y adultos, olvidando investigar sobre los conocimientos de los niños en los que se basan estas percepciones.

Así, estos autores se han preocupado de explorar el conocimiento que tienen sobre los adultos a las diferentes edades. Con este objetivo, entrevistaron a 300 niños distribuidos en seis grupos de edad (cuatro a cinco, seis a siete, ocho a nueve, diez a once, doce a trece y catorce a quince años). El análisis del contenido de sus respuestas les llevó a distinguir cinco niveles de desarrollo respecto a los conocimientos de los niños sobre los adultos.

En el *primer nivel, o anecdótico*, el niño define a los adultos basándose en sucesos anecdóticos de su propia experiencia con personas significativas para él por su vinculación y autoridad (e.g., padres, maestros). La conducta de los adultos se interpreta como un resultado final, ignorando sus intenciones y atribuyendo a los adultos motivos infantiles para explicar sus estados psicológicos. Los adultos se definen como buenos, justos y sumamente eruditos.

En *el nivel 2, o físico*, los niños tienden a describir a los adultos basándose en su aspecto físico, más que en sus características psicológicas. En este nivel, los niños justifican lo que hacen, saben o piensan los adultos por el propio hecho de ser adulto, sin añadir más explicaciones al respecto. Así, los adultos son buenos, justos y saben casi todo justamente por que son mayores.

En *el nivel 3, o de convención social (rígido)* los juicios sobre los adultos se basan en los papeles sociales que éstos desempeñan. Estos roles son rígidos e inmutables y constituyen la justificación de las conductas de los adultos.

En *el nivel 4*, o de *convención social (flexible)*, los niños aún basan sus respuestas en los roles de los adultos. Sin embargo, ya no juzgan estos roles como fijos e inmutables y además consideran otros factores como las necesidades biológicas o sociales.

En *el nivel 5*, o *psicológico*, los niños ya son capaces de dar respuestas psicológicas personalizadas sobre las conductas de los adultos. Así, son conscientes de las diferencias entre las características y los conocimientos de los niños y de los adultos.

Los resultados de esta investigación indicaron que existe una tendencia evolutiva en el conocimiento infantil sobre los adultos. Así, a los cuatro o cinco años, se da una preponderancia de las respuestas anecdóticas, mientras que a los seis o siete años los juicios sobre "el otro" se basa en características físicas. Entre los ocho y once años, se dan respuestas socioconvencionales y en torno a los doce o trece años, se alcanza el nivel flexible. Por último, a los catorce o quince años se llega al nivel psicológico. De esta forma, a medida que el niño crece, sus representaciones del mundo de los adultos pasan de ser indiferenciadas y anecdóticas a estar organizadas en términos de características físicas y conductas, para alcanzar finalmente en la adolescencia representaciones estructuradas en función de características personales y rasgos disposicionales duraderos.

Fu, Goodwin, Sporakowki & Hinkle et al. (1987) también se acercaron al estudio del conocimiento infantil de los padres partiendo de un modelo evolutivo del conocimiento. Estos autores abordaron específicamente los siguientes temas: la familia en general, los grupos familiares, el padre, la madre, el marido y la mujer. El análisis de las respuestas de una muestra de 61 niños en las entrevistas les llevó a las siguientes conclusiones: Al aumentar la edad, los niños tienden más a reconocer los múltiples roles de los padres y las múltiples funciones de la familia así como las interrelaciones entre estos factores. Los niños más pequeños se fijan más en conductas e interacciones concretas como los cuidados y los juegos. Sin embargo, los niños mayores son más conscientes de las características no directamente accesibles a la observación o a la experiencia, como las relaciones emocionales entre padres y niños. Los niños más pequeños, también atribuyen a los esposos y esposas las características de la paternidad que les son más familiares como las

relacionadas con las interacciones padre-niño. Sin embargo, las relaciones entre los miembros de la pareja resultan menos salientes a los niños más pequeños. Al aumentar la edad, los niños son más conscientes de la identidad sexual de los padres y comprenden que los hijos son un prerequisite para la paternidad y que el matrimonio es parte de la constitución de una familia.

Simón & Triana (1992), Triana & Simón (en prensa), también han abordado el estudio del concepto infantil sobre la familia. Estas autoras defienden que efectivamente estos conceptos varían con la edad de los niños en función de su nivel de madurez cognitiva y de las experiencias que reciben en el ambiente. Así, realizaron un estudio sobre la construcción del concepto de familia con 168 sujetos de edades entre 9 y 27 años. Los resultados indicaron que los sujetos de más edad utilizaban en sus definiciones funciones sobre la familia más complejas y abstractas, como por ejemplo, las relacionadas con el cariño y la comprensión, frente a las más sencillas y concretas utilizadas por los niños de menos edad, como por ejemplo, las biológicas (e.g., tener hijos o hermanos). Así mismo, los sujetos de más edad se mostraban más flexibles para aceptar una composición familiar diferente a la tradicional, por ejemplo las monoparentales. Por último, se observó que las experiencias de proceder de familias intactas o monoparentales y reconstituidas. Así, los niños que procedían de familias no intactas, aceptaban configuraciones familiares típicas de niños de mayor edad, frente a los niños de familias intactas que sólo admiten como familia a aquellas configuraciones más tradicionales.

Asimismo (Simón & Triana, 1994; Triana & Simón, en prensa) se comprobó el hecho de que existen roles familiares que aparecen de forma invariante, como el rol de padre de aporte económico a la familia, si bien estos roles adquieren mayor complejidad con la edad. Sin embargo, existen roles que aparecen específicamente en ciertas edades y no en otras, como por ejemplo el rol de los padres de educación de los hijos, a partir de la adolescencia.

3.4. El conocimiento de los hijos sobre las pautas educativas de los padres

En los apartados anteriores hemos visto cómo los niños poseen conocimientos diferenciados según sus edades sobre los adultos en general y sobre diversos aspectos de la familia, incluyendo sus funciones y los roles de sus componentes. En este apartado, nos dirigiremos específicamente a examinar el conocimiento del niño sobre las prácticas y metas educativas de sus padres, contemplando las diferencias en función de sus edades. Sin embargo, antes de adentrarnos en esta materia debemos puntualizar una distinción en torno a los estudios que evalúan este tipo de conocimiento en los niños.

Por un lado, nos encontramos con estudios cuyo interés reside en medir la concordancia entre las metas educativas de los padres y los niños. En estos estudios, se exploran los objetivos propios de los hijos y se comparan con los de sus padres. Así por ejemplo, según Kerckhoff & Huff (1974) el acuerdo entre las metas educativas manifestadas por los padres y los hijos puede ser utilizado como prueba de la influencia de los padres sobre sus hijos.

Otros estudios, sin embargo, se dirigen a evaluar la capacidad del niño para percibir o predecir los comportamientos o las metas de sus padres. Así por ejemplo, Schaefer (1965a, 1965b) construyó un cuestionario denominado "Informe de los niños sobre la conducta de sus padres" (Children's Reports of Parent Behavior Inventory), dirigido a evaluar la percepción de los niños del comportamiento de sus padres. Según Schaefer, la finalidad última de este cuestionario es conectar la percepción del niño de sus padres, más que con las verdaderas conductas de los padres, con el ajuste del niño. De esta forma, lo relevante es medir la precisión con la que el niño percibe el comportamiento real de sus padres y relacionarlo en última instancia con el ajuste de éste.

En esta tesis, nuestro objetivo también será medir la precisión de las predicciones del niño sobre las prácticas y metas educativas de la madre y relacionarla con su ajuste psicológico. A continuación, examinaremos la capacidad de los niños para predecir con precisión las prácticas y metas educativas de sus padres y las diferencias en estas percepciones a través de las edades.

3.4.1. La precisión en la evaluación de las prácticas educativas de los padres

La bibliografía sobre las prácticas y metas educativas de los padres se ha centrado tradicionalmente en el estudio de sus determinantes cognitivos. Este tipo de estudios han intentado esclarecer el nudo de intrincadas relaciones entre las creencias y las metas educativas de los padres y su comportamiento. Asimismo, se ha tratado de encontrar una conexión entre estos determinantes cognitivos en los padres y las consecuencias psicológicas en el desarrollo de los niños. Una buena muestra de estos estudios la constituyen las investigaciones basadas en las tipologías de Baumrind encaminadas a averiguar qué estilo educativo producía más beneficios en la socialización de los niños (Baumrind, 1989, 1991; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991). Sin embargo, no se han presentado muchas hipótesis explicativas sobre las condiciones que motivan que un mismo estilo educativo pueda afectar diferencialmente al desarrollo del niño (Darling & Steinberg, 1993) ni sobre la conveniencia de utilizar diferentes estilos educativos dependiendo de la etapa evolutiva en la que se encuentran los niños (Steinberg, Elmen & Mounts, 1989).

En esta línea de pensamiento, se inscriben las recientes aportaciones de Grusec & Goodnow (1994a, 1994b), que ponen de relieve el papel de la precisión de las percepciones de los niños sobre los mensajes educativos de sus padres y su consiguiente aceptación o rechazo. Así, estos autores proponen que la internalización del niño de las prácticas educativas incluye tanto la percepción precisa del niño sobre la perspectiva del padre, como su aceptación o rechazo. De hecho, que el niño acepte o rechace los mensajes de los padres, en parte podría estar mediado por la precisión o imprecisión con la que el niño los percibe. Otros factores que inciden en la aceptación o el rechazo, serían que el niño perciba el mensaje como apropiado, que esté motivado para acatar el mensaje y que lo considere como autogenerado por él mismo y no impuesto. En cuanto a los factores que influirían sobre la precisión de la percepción de los mensajes de los padres, se incluirían la claridez, redundancia y consistencia de éstos. También, se tomaría en cuenta la adecuación de las técnicas a los esquemas previos del niño y el uso de presentaciones de los mensajes muy llamativas que capten la atención del niño. Por último, se considera que los mensajes implícitos, al requerir mayor esfuerzo de decodificación por parte del niño, redundan en un

entendimiento más comprensivo de éstos, así como la ayuda del padre para que el niño capte no sólo la norma contenida en el mensaje sino también la metanorma que subyace a ésta (Ver Figura 5.1).

Otros autores como Kochanska (1994), en respuesta a estas propuestas, señala que se adecuan mejor por su carácter fundamentalmente cognitivo, a los períodos de la infancia previos a la adolescencia y a la propia adolescencia. Así mismo, ha señalado que la precisión en la percepción del niño no es suficiente para asegurar la consistencia del niño con las reglas paternas. Esta observación retoma la distinción que presentamos previamente entre la precisión y la concordancia del niño respecto a las prácticas y metas educativas de los padres.

Otras críticas se han centrado sobre el propio modelo de internalización basado fundamentalmente en la aceptación y en la percepción precisa de los mensajes de los padres. De esta forma, Hoffman (1994) destaca la falta de integración de las propuestas de Grusec & Goodnow (1994a) en una teoría y critica su carácter excesivamente cognitivo sin que se incluyan elementos explicativos de tipo afectivo. Por otra parte, señala las dificultades que hay para definir la internalización en los niños de las normas de los padres pues estima que la concordancia entre padres e hijos puede confundirse con la atribución que hacen los padres de los propios valores de los niños. A este respecto, Perry (1994) destaca también la necesidad de una metodología apropiada que pueda poner a prueba el modelo. Por fin, Grusec & Goodnow (1994) como contrarréplica, han indicado que su modelo da cabida a elementos afectivos y que es aplicable a cualquier etapa infantil incluyendo la preescolar.

La legibilidad de las prácticas educativas de los padres...

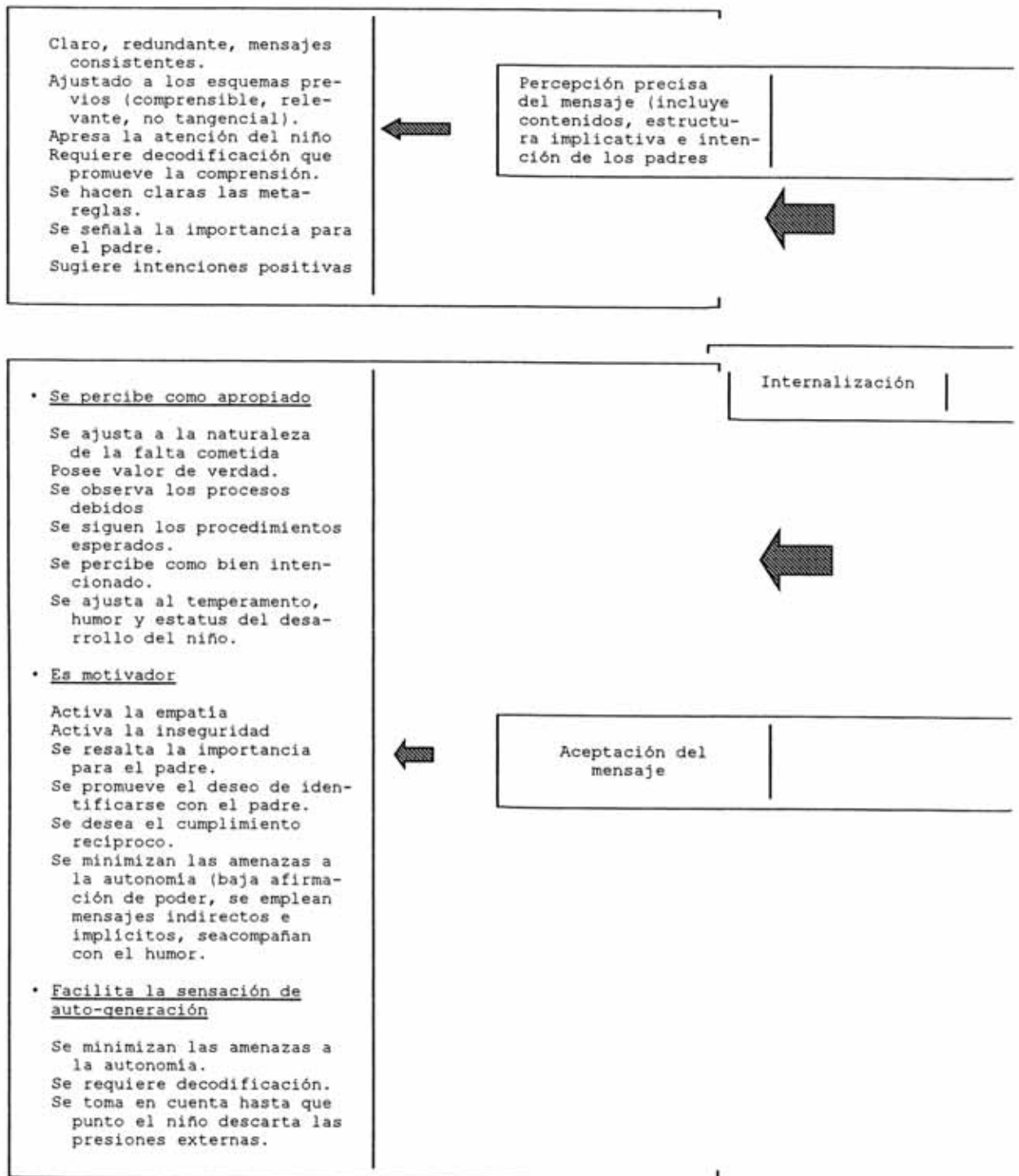


Figura 5.1. Rasgos de las prácticas educativas de los padres que promueven una percepción precisa y una aceptación (internalización) del mensaje educativo de los padres. Grusec & Goodnow (1994a).

3.4.2. La percepción de las prácticas educativas a diferentes edades

En este apartado intentaremos describir las pautas diferenciales que se producen en la percepción de los niños a diferentes edades. Así, veremos cómo los hijos perciben y reaccionan de forma distinta a las prácticas educativas de sus padres, desde el año y medio hasta la juventud.

Autores como Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow & Girnius-Brown (1987) se han encargado de examinar los cambios evolutivos en las estrategias de control de las madres y las respuestas en sus hijos. Así, estos autores realizaron un estudio de las estrategias de control de 70 madres, las respuestas de sus hijos de 1^{1/2} a 3^{1/2} años y la asociación entre las estrategias interactivas de las madres y los niños. Los resultados indicaron un cambio en las estrategias de control de las madres desde las modalidades físicas a las verbales en función de la edad de los niños. Los hijos también experimentaron cambios evolutivos en sus respuestas a las estrategias de control de sus madres. Así, las respuestas consistentes en el incumplimiento pasivo y el desafío directo disminuyeron con la edad, mientras que se incrementaron la negociación y otras formas relativamente más sofisticadas de resistencia. Asimismo, el uso de estrategias de razonamiento y sugerencias en las madres se relacionó con las respuestas de negociación del niño como forma de resistencia, mientras que las estrategias más directivas de las madres se relacionaron con respuestas de desafío en los niños.

Otra investigación de Kuczynski & Kochanska (1990) se encargó de examinar las diferencias en las estrategias de incumplimiento en los niños de 1^{1/2} a 5 años, frente a las demandas de sus madres. Estos autores señalaron que el cumplimiento de las demandas maternas no sufrió cambios en estas edades, mostrando estabilidad temporal. Sin embargo, sí que se experimentaron cambios respecto al incumplimiento de las demandas. De esta forma, el desafío directo y el incumplimiento pasivo disminuyeron con la edad, mientras que las simples negativas y las negociaciones se incrementaron con la edad.

Braine, Pomerantz & Lorber (1991) llevaron a cabo una investigación en la que relataron los cambios evolutivos en las edades de 6 a 11 años sobre los sentimientos,

acciones y justificaciones de los niños en sus conflictos con la autoridad de los adultos. Los resultados indicaron una correlación positiva entre el cumplimiento de las normas y la anticipación de las consecuencias negativas. Sin embargo, aunque los niños percibieron las interacciones con las figuras de autoridad como coercitivas, sus justificaciones no se refirieron fundamentalmente a la necesidad de evitar el castigo sino también a las razones legítimas para el cumplimiento. Por último, se hallaron cambios con la edad en los sentimientos y las justificaciones de los niños. Así, los sentimientos referidos a "sentirse mal" disminuyeron con la edad mientras que la variedad de sentimientos elicitados por el niño aumentaron.

En cuanto a las justificaciones elaboradas por los niños, no se registraron cambios con la edad en las justificaciones referidas a "aceptación de la posición de autoridad", "la evitación de problemas o castigos", "la consecución de un deseo", "el bienestar de los otros" y "la necesidad de justicia". Sin embargo, se produjeron cambios significativos con la edad en la variedad de justificaciones de los niños y en el uso de justificaciones de "organización social" (responsabilidad, derechos o normas) y de "jerarquía de valores". Aunque el uso de estas justificaciones no fue muy frecuente, se utilizó significativamente más en los niños mayores que en los pequeños.

Relacionando este resultado con la teoría de Hoffman (1970) sobre la externalización e internalización de las normas, podríamos decir que en esta investigación, las prácticas coercitivas o restrictivas fueron acompañadas de justificaciones internalizadas respecto a la norma. En esta misma línea, De Veer (1990) encontró que no había relación entre la internalización de la norma y las prácticas educativas inductivas.

En el período de la adolescencia se producen cambios en la percepciones de sí mismo, de los padres y de las relaciones entre ambos (Higgins, Ruble & Hartrup, 1983). Los adolescentes son más capaces de integrar las informaciones abstractas sobre el "self", y las relaciones sociales en un sistema interno de conocimientos unificado y consistente. De esta forma, los investigadores se han preocupado de investigar los cambios de los adolescentes en los procesos socio-cognitivos y la forma en que éstos influyen en su percepción de las prácticas educativas de los padres.

Así, hay estudios que indican una preferencia por las prácticas inductivas y de afirmación de poder frente a las prácticas permisivas de los padres en las edades de 10 a 13 años, mientras que sobre los 6 ó 7 años no existe una diferenciación de estos tres tipos de técnicas (Paikoff et al., 1988; Siegel & Barclay, 1985). Sin embargo, otros estudios indican que los niños de todas las edades expresan también su aprobación a las técnicas inductivas y en menor grado a las de castigo físico, frente a las de "laissez faire" y de retirada de cariño.

En general, los estudios apuntan hacia una sofisticación en los procesos cognitivos de los adolescentes. Así, Selman (1980) sugirió que los adolescentes son capaces de percibir las situaciones desde una mayor variedad de perspectivas en la relación padres-hijos. También se ha propuesto que los adolescentes categorizan los conflictos de forma diferente que los padres. De esta manera, los adolescentes perciben conflictos con mayor frecuencia que sus padres (Smetana, 1988b). Por otro lado, muchos adolescentes entienden las perspectivas de sus padres, pero rechazan las convenciones sociales de éstos en los temas que categorizan como de su "jurisdicción personal" (Smetana, 1988a, 1988b, 1989).

Los adolescentes son conscientes de que las relaciones de poder entre ellos y sus padres son asimétricas (Eccles, Buchanam, Midgley, Fuligni & Flanagan, 1991; Higgins & Eccles-Parsons, 1983; Youniss & Smollar, 1983). Por consiguiente, los adolescentes buscan la oportunidad de desarrollar un pensamiento independiente y controlar personalmente su vida en otros medios. Así, en la adolescencia se produce un incremento de la orientación hacia los iguales y una disminución de la orientación hacia los adultos (Steinberg & Silverberg, 1986). En este sentido, una investigación de Fuligni & Eccles (1993) confirmó que los adolescentes que percibían que sus padres no habían relajado su control y restricción sobre ellos, mostraban mayor orientación hacia sus iguales. Por otra parte, los adolescentes que percibían pocas oportunidades para tomar decisiones propias también mostraron mayor orientación hacia el grupo de iguales y hacia la búsqueda de consejo en este grupo.

Por último, autores como Frank, Avery & Laman (1988) se han ocupado de estudiar

cómo los esfuerzos para independizarse de los padres continúan en los jóvenes adultos. Así, estos autores llevaron a cabo una investigación con 72 jóvenes de 22 a 32 años, distinguiendo entre seis tipos diferentes de percepciones de las relaciones padres-hijos: Los jóvenes "individualizados" se sentían respetados por sus padres y preparados para el reto de la vida adulta. Aunque mantenían fronteras entre la vida de sus padres y la suya, no se mostraban reacios a recibir consejos y ayuda de sus padres. Los jóvenes "competentes/conectados" presentaban un fuerte sentido de la independencia y sostenían una visión de la vida radicalmente diferente a la de sus padres. Los jóvenes "pseudotautónomos" aparentaban indiferencia respecto a los conflictos obvios en las relaciones con sus padres y preferían estar alejados de sus padres antes que enfrentarse abiertamente con ellos. Los jóvenes "identificados" describían una relación inusualmente abierta y cercana con sus padres, aceptando sus valores y puntos de vista en la vida. Los jóvenes "dependientes" no se mostraban tan sólo dependientes, sino además apegados de forma insegura y ambivalente a sus padres. Por fin, se definió una categoría de conflicto de los jóvenes sólo con los padres y no con las madres. Estos jóvenes se sentían capacitados para dirigir sus propias vidas pero mostraban muchos problemas emocionales en la relación con sus padres.

3.5. Influencia de las prácticas educativas de los padres en el ajuste personal de los hijos

En los dos apartados anteriores hemos analizado el concepto de precisión en la percepción de las prácticas y metas educativas de los padres. Así, hemos revisado las percepciones de los hijos del mensaje educativo desde la infancia hasta la juventud, centrándonos no sólo en el tipo de práctica educativa de los padres, sino en su percepción diferencial en función de la edad. Asimismo, hemos considerado la precisión de las percepciones como un elemento asociado a la aceptación o el rechazo de los mensajes de los padres y al grado de internalización de las normas. En este apartado, retomaremos el punto de vista de Schaefer (1965a, 1965b) intentando relacionar la percepción de las prácticas educativas de los padres con el ajuste psicológico de los niños. De esta forma,

revisaremos diversas investigaciones que informan sobre las consecuencias de las prácticas educativas de los padres, mediadas o no por conflictos de tipo familiar, en el ajuste psicológico de los hijos. Finalmente, analizaremos la metodología que se ha empleado para evaluar el ajuste en los niños, proponiendo medidas a emplear en esta tesis.

El conflicto marital, según Grych & Finchman (1990), ha sido una de las fuentes más estudiadas en relación con el ajuste de los niños. Estos estudios han documentado la asociación entre el conflicto marital, mediado por la percepción de los niños del conflicto, y las consecuencias negativas en éstos que incluyen: desórdenes de conducta (Johnson & O'Leary, 1987; Jouriles, Murphy & O'Leary, 1989; Wierson, Forehand & McCombs, 1988) agresión (Jacobson, 1978; Johnston, González & Campbell, 1987) delincuencia y conductas antisociales (Emery & O'Leary, 1984; Peterson & Zill, 1986) y ansiedad/abandono (Long, Slater Forehand & Fauber, 1988, Wierson et al, 1988). La relación entre el conflicto marital y el tipo de relación entre los padres y los niños puede deberse a que la hostilidad y la agresión expresadas durante el conflicto se reproduzca en la relación padres-hijos. Así, la agresión entre los esposos se ha encontrado relacionada con la agresión entre los padres y los niños. (Jouriles et al, 1987).

Sin embargo, lo que más nos interesa en este caso es la propuesta de que el impacto del conflicto marital esté mediado por los cambios en un aspecto particular de las relaciones entre padres e hijos, las prácticas disciplinarias (Emery, 1982). De esta forma, el conflicto marital se asocia con inconsistencias en el uso de prácticas disciplinarias en las hijas (Stoneman, Brody & Burke, 1989) y estas inconsistencias se han relacionado a su vez con problemas de conducta y agresiones así como a delincuencia juvenil (Patterson, 1977, 1986; Patterson, 1977, 1986; Patterson & Stouthamer-Loeber, 1984). Asimismo, Block et al., (1981) en un estudio longitudinal encontraron que el desacuerdo de los padres en cuanto a la disciplina, se relacionó con el divorcio subsiguiente y con la posterior aparición de problemas externalizados en los niños e internalizados en las niñas. Doherty & Needle (1991) examinaron el bienestar de 48 adolescentes antes y después de el divorcio de sus padres, encontrando una gran diferencia en cuanto al sexo de los hijos. Así, los chicos mostraron efectos perniciosos como el uso de drogas después del divorcio, mientras que las chicas manifestaron reacciones negativas antes de la separación que no se incrementaron

después del divorcio.

Otros autores como Jaycox & Repetti (1993) han examinado la asociación entre los conflictos familiares y el ajuste psicológico en los niños. Estos autores utilizan el término conflicto familiar para referirse a conductas entre los miembros de la familia que van desde desacuerdos verbales y críticas hasta agresiones físicas. Sus resultados, obtenidos con una muestra de 72 niños de 8 a 11 años y las evaluaciones de los niños, sus padres y profesores, indicaron que el ajuste de los niños se relacionaba más con los conflictos familiares que con la discordia entre el matrimonio. Asimismo, se obtuvo una asociación más fuerte entre el conflicto familiar y el desajuste en las niñas, que en los niños.

Según Miller et al. (1993), las relaciones problemáticas entre padres e hijos provocan desórdenes psicológicos en la infancia. De esta manera, cuando los padres sufren depresiones (Beardslee, Bemporad, Keller & Klerman, 1983) o aflicciones personales, tienden a ser menos cálidos (Longfellow, Zelkowitz & Saunders, 1982; Weisman, 1983) y más inconsistentes y punitivos (Stoneman, Brody & Byrke, 1989; Susman et al., 1985) con sus hijos. Así, Miller et al (1993) investigaron las conexiones directas e indirectas entre la depresión de los padres, la calidad marital, el estilo educativo de los padres y las conductas externalizadas en niños de 3^{1/2}. Sus resultados indicaron que no existía una conexión directa entre la depresión de los padres y las conductas de los niños, ya que esta relación estaba mediada por la calidad marital o por los estilos educativos de los padres o por ambos aspectos. Estos mismos resultados fueron confirmados con una muestra de niños de 9 a 13 años, si bien la magnitud de la relación familia-niño fue menor.

Otros estudios como el de Fine, Voydanoff & Donnelly (1993) han relacionado las prácticas de calidez y control con el bienestar de los niños en 565 familias (448 con padrastros, 76 con madrastras y 41 con familias complejas). Los resultados indicaron que el bienestar de los niños se relacionó con sus percepciones de relaciones cálidas con sus padres. Sin embargo, las relaciones entre el control percibido en los padres y el bienestar de los niños, varió en diferentes dimensiones del bienestar de los niños y en los distintos tipos de familias.

Por último, Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch (1991), ajustándose a las cuatro categorías de padres definidas por Maccoby & Martin (1983) ("autorizados", "autoritarios", "indulgentes" y "negligentes"), intentaron evaluar el impacto de estos estilos educativos en la competencia y el ajuste en adolescentes. Los resultados indicaron que los adolescentes que percibían a sus padres como autorizados puntuaron más en las medidas de competencia psicosocial y menos en las de disfunciones psicológicas y de conducta, mientras que se encontró la pauta inversa en los adolescentes que percibían a sus padres como negligentes. Por otra parte, los adolescentes que percibían a sus padres como autoritarios puntuaron razonablemente bien en las medidas de obediencia y conformidad, pero mostraron un autoconcepto más pobre que otros adolescentes. Por fin, los adolescentes de hogares percibidos como indulgentes presentaron un alto autoconcepto pero informaron de mayor frecuencia de consumo de sustancias y mal comportamiento en la escuela.

3.5.1. Variabilidad en la medida del ajuste personal

En el apartado anterior hemos podido comprobar el interés suscitado en torno a la evaluación del ajuste de los niños en función de las prácticas educativas de los padres y de diversas situaciones familiares. Los cuestionarios han sido la medida más utilizada existiendo una considerable diversidad en relación a las dimensiones consideradas como indicativas del ajuste del niño. Asimismo, se han presentado variaciones respecto al agente que proporciona la información. Así, se ha utilizado el autoinforme del propio niño o bien el informe de otras personas cercanas al niños como sus padres, profesores y compañeros. A continuación, revisaremos brevemente algunos de los instrumentos que se han utilizado en relación a la evaluación del ajuste de los niños.

Si bien algunos autores se han centrado únicamente en las valoraciones ofrecidas por los padres (Fine, Voydanoff & Donnelly, 1993), muchos investigadores han preferido obtener la evaluación del ajuste de los niños a través de varios agentes para evitar los sesgos de las medidas evaluadas a través de una única fuente. Así, Grych, Seid & Finchman (1992) en una investigación sobre la percepción del niño del conflicto marital, obtuvieron información sobre el ajuste de los niños a través de las valoraciones de sus padres, sus

profesores, sus compañeros y los propios niños. Para ello utilizaron varias medidas: 1) De los padres: El CBCL ("Child Behavior Check-list") de Achenbach & Edelbrock (1983). Este cuestionario fue completado por los padres respondiendo sobre las conductas de sus hijos correspondientes a las subescalas de Agresión y Depresión. 2) De los niños: El CDI (Children's Depression Inventory) de Kovacs (1981). Este cuestionario de 27 ítems es un autoinforme sobre depresión para niños que fue construido a partir del "Beck Depression Inventory". El RCMAS ("Revised Children's Manifest Anxiety Scale") de Reynolds & Richmond (1978) es un cuestionario de 27 ítems que mide la ansiedad del niño. 3) De los profesores y compañeros: La conducta de los niños en el colegio se midió a través de las valoraciones de los profesores y de los compañeros de clase. Así, los profesores completaron 10 ítems relativos a la frecuencia con la que el niño mostraba conductas externas (e.g., comienza peleas) o internas (e.g., es nervioso) que indicaran desajustes. Los compañeros de clase indicaron qué niños solían mostrar estos tipos de comportamiento.

Asimismo, Jaycox & Repetti (1993) emplearon: 1) Dos medidas proporcionadas por los padres, el CBCL de Achenbach & Edelbrock (1979) y la evaluación del tono emocional negativo padres-hijos a través de 9 ítems en los que los padres respondían sobre sus sentimientos de rechazo, rabia, hostilidad, tensión y decepción en las interacciones con sus hijos. 2) Una de los niños, el "Perfil de Auto percepción para niños" (Self-Perception Profile for Children) de Harter (1985). Este cuestionario consta de 36 ítems dirigidos a evaluar las percepciones de los niños en diversos dominios como el escolar, deportivo, de relaciones sociales, etc... 3). Una de los profesores, los cuales evaluaban las conductas de los niños usando un instrumento elaborado por Connors (1969) ("Connors Teacher Rating Scale"). En este instrumento, los profesores informan a través de 39 ítems de problemas de conducta en los niños como la hiperactividad o las conductas ansioso-pasivas.

Otros estudios cuentan únicamente con los autoinformes de los propios niños. De esta forma, Doherty & Needle (1991) utilizaron 6 medidas distintas con adolescentes: 1) El bienestar psicológico se midió a través de una escala de 6 ítems de Dupuy (1970). 2) La autoestima se midió con la "Escala de Autoestima de Rosenberg" (Rosenberg, 1965). Este instrumento consta de 10 ítems sobre auto percepciones positivas y negativas. 3) El dominio se midió a través de una escala de 7 ítems de Pearlin & Schooler (1978). Este constructo se

definió como el grado en el que se percibe que se controla la propia vida. 4) La tensión padres-niño se evaluó también con una escala adaptada de Pearlin & Schooler (1978) y mide la tensión emocional del adolescente en la relación con sus padres. 5) La tensión en el colegio se midió con una escala de 8 ítems similar a la anterior e igualmente adaptada por Pearlin & Schooler (1978). Esta escala mide los sentimientos tristes al pensar sobre el colegio. 6) El uso de sustancias se midió por el propio autoinforme de los adolescentes sobre su consumo de 13 sustancias legales e ilegales en los últimos doce meses.

Asimismo, Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch (1991) midieron el ajuste de los adolescentes en cuatro dimensiones: Desarrollo psicosocial, competencia académica, aflicción internalizada y problemas de conducta. 1) El desarrollo psicosocial se midió a través de tres indicadores: la subescala de Competencia social del "Perfil de Auto percepción del Adolescente" (Harter, 1982) y las subescalas de Orientación en el trabajo y Autoconfianza del "Inventario de Madurez Psicosocial de Greenberger" de Greenberg, Josselson, Knerr & Knerr (1974). La primera mide con 5 ítems sus percepciones en cuanto su popularidad, capacidad para hacer amigos, etc... La segunda, consta de 10 ítems que miden el orgullo del chico al completar con éxito una tarea. La tercera, consta también de 10 ítems que miden los sentimientos de control interno de los adolescentes y su habilidad para tomar decisiones sin depender en extremo de los demás. 2) La competencia académica incluye tres indicadores: el promedio en el curso desde "A" hasta "F", la subescala de Competencia académica del "Perfil de Auto percepción para Adolescentes" (Harter, 1982) y una escala sobre la orientación de los adolescentes hacia la escuela desarrollada a partir de Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernández (1989). Esta subescala de Competencia académica consta de 5 ítems sobre las percepciones de los adolescentes sobre su inteligencia y su capacidad académica. la última escala consta de 6 ítems que informan de los sentimientos de apego del estudiante hacia la escuela. 3) La aflicción internalizada se midió con una versión de 13 ítems del CES-D de Radloff (1977) ("La Escala de Depresión del Centro de Estudios Epimediológicos"). Esta escala evalúa síntomas somáticos (frecuencia de los dolores de cabeza, estómago, resfriados...) y psicológicos (frecuencia de ansiedad, tensión...). 4) Los problemas de conducta se evaluaron con el autoinforme sobre tres indicadores referidos al uso de alcohol y drogas, las malas conductas en la escuela y la delincuencia.

De esta forma, hemos revisado investigaciones en las que se han medido a través del propio niño o de más informadores, varios aspectos generales que básicamente cubren el ajuste del niño en los campos personal, familiar, social y escolar (excepto en los adolescentes en donde también se contemplan elementos concretos como la delincuencia o el uso de drogas). En esta tesis utilizaremos una medida obtenida a través del autoinforme del propio niño que cubre estos cuatro aspectos mencionados anteriormente. Nos referimos a los cuestionarios de la "Batería Psicopedagógica EOS" (Díaz, 1973) que constan de un número variable de ítems dependiendo del curso escolar en el que se encuentre el niño.

3.5.2. El análisis interactivo del ajuste

En el apartado anterior hemos visto cómo se recurre frecuentemente al uso de autoinformes completados por el propio niño o por otros agentes para evaluar el ajuste infantil. Sin embargo, este método no está exento de problemas. Si bien la variedad de informadores puede, en teoría, compensar los sesgos derivados de la utilización de una única fuente de datos, plantea otras deficiencias. Así, hay que resaltar que los informes de los profesores y compañeros de clase se encuentran limitados a unos dominios concretos de la vida del niño. Asimismo, debemos señalar que las evaluaciones de los profesores son más certeras respecto a las conductas externalizadas del niño que respecto a las internalizadas (Zaslow, 1989). Este hecho quedó patente en investigaciones como la de Miller & Davis (1992), en la que las madres percibieron con más precisión las preferencias y rasgos de personalidad que los profesores. Sin embargo, las evaluaciones de los padres plantean el típico problema de la deseabilidad social. Por último, la percepción del niño de su propio ajuste presenta también algunas dificultades.

De esta forma, Marsh (1986) afirma que los niños preadolescentes muestran una tendencia a responder afirmativamente a los ítems negativos de los autoinformes. Este autor sugiere que dicho sesgo podría estar relacionado con el grado de desarrollo cognitivo del niño y su habilidad lectora. Así, realizó un primer estudio examinando las respuestas del SDQ (Cuestionario de Autodescripción) de 170 niños de 7 años, 103 de 8 años, 134 de 9 años y 151 de 10 años. Los resultados indicaron que los niños de 7 años mostraron un autoconcepto muy bajo al responder "Verdadero" a los ítems negativos, aún cuando mostraron un autoconcepto muy alto en los positivos. Por otra parte, no se encontró correlación entre los ítems positivos y negativos (-.02) de los niños de 7 años, aunque sí en los de 10 años, lo que manifiesta un claro efecto evolutivo.

En un segundo estudio con 559 niños de 10 años, se demostró que los ítems negativos contribuían a formar un "factor negativo". Este factor negativo no se mostró prácticamente correlacionado con ninguno de los factores de autoconcepto, aunque sí lo

hizo de forma positiva con la habilidad lectora (.42). De esta forma, ambos estudios muestran que los niños de menor edad y con menores habilidades lectoras son más proclives al sesgo de los "ítems negativos". Por tanto, este efecto debe ser tenido en cuenta al interpretar los resultados de los autoinformes en malos lectores y en los niños preadolescentes o menores.

A la vista de estos resultados, parece conveniente utilizar en esta tesis otro tipo de medidas respecto al ajuste de los niños o al menos emplear junto a las medidas de autoinforme algún otro tipo de medidas. Así, algunos autores como, por ejemplo, Miller et al (1993) han combinado las medidas de los padres con las de algún observador. Estos autores utilizaron concretamente informes separados de la madre y del padre sobre las conductas del niño y también la evaluación de un observador sobre las emociones negativas manifestadas sobre los padres y los niños en sesiones de laboratorio.

En esta línea de pensamiento, se inscribe la metodología utilizada por Wagner & Phillips (1992). Estos autores realizaron una investigación con 74 niños de unos 8 años de edad con varios niveles de competencia académica. Estos niños fueron observados trabajando con su padre y su madre durante la ejecución de tareas con solución y de tareas irresolubles. En el estudio se evaluaron seis categorías observacionales sobre la interacción padres-niños, tres referidas al padre (Calidez, presión y directividad) y tres referidas al niño (Autoconfianza, pasividad y calidez). Sus resultados, utilizando esta metodología, indicaron que la competencia académica percibida por los niños estaba relacionada con la calidez del padre y con la autoconfianza y la represión emocional del niño.

Por último, Dumas & LaFreniere (1993) han propuesto que lo relevante no es evaluar conductas concretas, sino la organización dinámica de las interacciones surgidas entre la madre y el niño. Asimismo, han señalado la necesidad de desarrollar nuevos medios para evaluar las relaciones madre-niño y mejorar la comprensión de su influencia en el desarrollo de los niños. Por último, han resaltado la importancia de incorporar al diagnóstico y al tratamiento de las disfunciones infantiles modelos transaccionales, en lugar de valorar aisladamente las limitaciones de los padres o del niño. En esta tesis, nos inclinaremos por utilizar junto a la medida de autoinforme de los niños mencionada

anteriormente una medida del ajuste interactivo de la madre y del hijo, empleando para ello la metodología propuesta por Wagner & Phillips (1992).

3.6. Conclusiones

En los capítulos anteriores examinamos la contribución de las prácticas y metas educativas de los padres y de sus determinantes cognitivos en la explicación de las consecuencias en el desarrollo de los niños. De esta forma, contemplamos los determinantes cognitivos de las prácticas de los padres como son sus teorías implícitas, el nivel de complejidad de razonamiento, el nivel de identificación de la acción y las metas educativas.

En este capítulo, hemos alcanzado una nueva perspectiva sobre la importancia de las prácticas y las metas educativas de los padres. De esta manera, junto al enfoque tradicional que considera las prácticas y las metas educativas de los padres y sus determinantes cognitivos como elementos fundamentales para entender algunos aspectos del desarrollo de los hijos, hemos añadido una nueva dimensión que amplía la comprensión de este campo de investigación. Esta dimensión es la legibilidad de los mensajes educativos de los padres desde la perspectiva de los hijos, que a su vez suponemos que influye en su ajuste psicológico. Por tanto, el verdadero predictor del ajuste del niño no sería el tipo de actuación educativa de sus padres, sino la claridad y precisión con la que el niño la percibe.

A partir de esta propuesta, hemos presentado líneas de investigación que examinan la precisión de las percepciones de los padres sobre sus hijos y también la precisión de las percepciones de los hijos sobre sus padres. Estos últimos estudios han señalado que la edad de los niños constituye un factor determinante en la precisión de sus percepciones sobre los adultos en general y concretamente sobre sus padres. Así, hasta la preadolescencia los niños tienen acceso preferentemente al comportamiento de los demás, mientras que los adolescentes son capaces de categorizar a los otros en términos de rasgos disposicionales más abstractos y duraderos.

Por tanto, la legibilidad de las prácticas y metas educativas se ha revelado como una variable de gran interés que media la influencia de las prácticas y las metas educativas de los padres sobre el ajuste del niño. Así mismo, la legibilidad de las prácticas y las metas educativas estaría relacionada con el grado de externalización o internalización de las normas. En suma, utilizaremos la legibilidad de los mensajes educativos de los padres y el grado de externalización de las normas como variable mediadora entre las prácticas educativas y el ajuste psicológico del niño.

Hemos analizado en la bibliografía relacionada con los conflictos familiares y el ajuste personal del niño, dos formas distintas de enfocar la evaluación del ajuste del niño. La primera se basa en los autoinformes del propio niño y de otros agentes cercanos a él como sus padres, profesores y compañeros. Esta medida ha sido examinada críticamente, dando cuenta de serias limitaciones en su uso. Concretamente, en niños menores de 11 años se dan claros sesgos de respuesta en las puntuaciones, lo cual distorsiona gravemente sus juicios.

No obstante, en esta tesis, hemos optado por utilizar una medida de autoinforme del propio niño que expanda el ámbito de dominios evaluados, incluyendo su personalidad (ajuste personal), su relación con los iguales (ajuste social) y sus relaciones con el medio escolar (ajuste escolar). Pero además, se ha utilizado una segunda medida del ajuste con el objeto de superar los problemas inherentes a los autoinformes y apresar la verdadera naturaleza del ajuste del niño en la relación con sus padres en una situación real. Esta medida, que presenta ventajas técnicas y ecológicas evidentes, evalúa el ajuste en la dinámica interactiva entre padre e hijo, en lugar de examinar las conductas aisladas en uno u otro.

4. Planteamiento del problema y las expectativas sobre las tendencias de los resultados.

En los capítulos anteriores, hemos analizado un concepto fundamental en la investigación evolutiva. Las prácticas educativas de los padres han sido elementos constantes de estudio en la mente de los investigadores afanados en encontrar un nexo causal entre estas prácticas y las consecuencias psicológicas en el desarrollo de los hijos. Con este firme propósito, la investigación tradicional se ha ocupado de explorar las relaciones entre las prácticas educativas de los padres y sus determinantes cognitivos.

En esta tesis nos hemos ocupado de examinar estos determinantes, desde los que presentan una conexión cognitiva más remota: *las teorías implícitas de las madres y el nivel de complejidad de su razonamiento* hasta aquellos determinantes cuya conexión es más próxima: *las metas educativas de las madres* y un constructo cuya aplicación es novedosa en este campo, *su nivel de agencia*. Sin embargo, las investigaciones más recientes, sugieren que el estudio de la precisión con la que el niño percibe las prácticas educativas de sus padres, puede ser un factor determinante en su aceptación o rechazo del mensaje educativo y en el ajuste manifestado por éste. Así, el análisis de las variables predictoras de la legibilidad de las prácticas y metas educativas de los padres y del ajuste de los niños, se ha convertido en un punto crucial de esta tesis.

Concretando más, el planteamiento de esta tesis se organizará en torno a tres problemas de investigación, con sus consiguientes expectativas sobre los resultados. En primer lugar, nos ocuparemos de los determinantes cognitivos de las prácticas educativas de las madres. En segundo lugar, estudiaremos los determinantes cognitivos y conductuales

de la legibilidad de las prácticas y metas educativas. En tercer lugar, analizaremos los determinantes cognitivos y conductuales del ajuste psicológico del niño.

Respecto al primer problema, nos proponemos analizar la contribución respectiva de las *teorías implícitas, la complejidad del razonamiento, las metas educativas, el nivel de agencia* sobre **la frecuencia de uso de las prácticas educativas de las madres y su eficacia percibida** por éstas. Nuestras expectativas en cuanto a los determinantes cognitivos más remotos, *las teorías implícitas de las madres y su nivel de razonamiento*, son que ambos constructos influirán moderadamente sobre la frecuencia de uso y la eficacia percibida de las prácticas que éstas utilizan.

En cuanto a los determinantes cognitivos más próximos, *las metas educativas y el nivel de agencia* de las madres, esperamos que contribuyan poderosamente (más que los lejanos) en la frecuencia de uso y la eficacia percibida de las prácticas educativas de las madres.

Respecto al *nivel de agencia* de las madres, presumimos que las medidas obtenidas a partir de acciones concretas y reales de las madres (situación de video) poseerán una mayor potencia predictiva que las medidas de autoinforme obtenidas a partir de situaciones hipotéticas concretas (situación de cuestionario). Por último, confiamos en que la frecuencia de uso de las prácticas educativas se relacionará estrechamente con su eficacia percibida.

Respecto al segundo problema, nuestras expectativas son las siguientes. *Las prácticas educativas* de las madres y sus determinantes cognitivos próximos como *las metas educativas y el nivel de agencia* de las madres constituirán predictores más poderosos de **la legibilidad de las prácticas educativas** que los determinantes lejanos como *las teorías implícitas y el nivel de complejidad del razonamiento*. Concretamente, con respecto a las prácticas educativas específicas esperamos que sean *las prácticas inductivas*, las que al implicar más razonamientos y justificaciones por parte de las madres, serán más fácilmente "leídas" por los hijos. Sin embargo, **la legibilidad de las metas educativas**, al ser éstas elementos más genéricos, estimamos que posiblemente venga

determinada tanto por los determinantes más cercanos de las prácticas educativas como por los más lejanos.

Por último, señalaremos nuestras expectativas en cuanto al uso de justificaciones en los niños de las metas de sus madres con argumentos de **externalización o internalización**. Lo que esperamos es que las justificaciones de tipo internalizado, al implicar que el niño valore las necesidades de las madres y que interiorice sus normas como suyas, se relacionen con una mayor legibilidad y por tanto, con el uso de prácticas inductivas.

Respecto al tercer problema de investigación, es razonable esperar que aquellos niños que perciben mejor y con más precisión los mensajes de sus madres muestren un mayor grado de **ajuste**, que aquellos que no comprenden o malinterpretan las señales proporcionadas por sus madres.

En cuanto a las dos medidas empleadas para evaluar el ajuste, nuestras expectativas van en la línea de que el ajuste de tipo interactivo resulte más sensible a la legibilidad que el ajuste medido con un autoinforme. Esta suposición se basa en que la legibilidad es un constructo que implica la interacción entre madre e hijo a través de las situaciones educativas. Por tanto, es más plausible que la precisión con la que el niño predice el comportamiento y los objetivos de su madre respecto a él, tenga más que ver con una medida del ajuste de tipo interactivo que con una medida más genérica, obtenida sólo a través del autoinforme del niño.

De la misma manera, creemos que la legibilidad se relacionará positivamente con las variables que redunden en la creación de un ambiente relajado entre la madre y el niño. Así, suponemos que *la calidez* tanto de la madre como del niño y *la autoconfianza* del niño estarán relacionadas positivamente con la legibilidad. Sin embargo, esperamos que las variables que supongan una fuente de estrés o tensión en el niño estarán relacionadas negativamente con la precisión del niño al percibir las prácticas y metas educativas de su madre. Por tanto, estimamos que la legibilidad se asociará de forma negativa con *la presión* y *la directividad* de la madre y con *la pasividad* del niño.

Por último, confiamos en que a la luz de todos estos resultados, sea posible conseguir una visión más clara y al mismo tiempo integradora sobre los elementos que inciden en las **prácticas educativas de los padres, su legibilidad y su relación con el ajuste del niño**. De esta forma, esperamos aproximarnos a un modelo explicativo, que esclarezca la forma en que se relacionan las prácticas educativas de las madres, sus determinantes cognitivos, la percepción de los niños de estas prácticas y las consecuencias en el ajuste del niño.

Así, creemos que esta investigación podrá ayudar a determinar las vías de relación entre las variables examinadas y el grado de importancia de unas variables frente a otras, así como el posible efecto mediador de ciertas variables. A continuación, pasaremos a describir el método que seguiremos con la intención de que los resultados nos conduzcan hacia la confirmación o el cambio de nuestras expectativas iniciales.

5. Método

5.1. Muestra.

La muestra estaba compuesta por 60 niños, con edades entre 7 y 10 años. La edad de las madres oscilaba entre 25 y 52 años, siendo la edad media 36.5 años. Los niños (40 niñas y 20 niños), se encontraban cursando en el momento del estudio 21, 31 ó 41 de EGB y sus edades oscilaban entre 7 y 10 años, siendo la edad media 8.5 años. Las madres fueron cuidadosamente seleccionadas de forma que hubiera una representación muestral perfectamente balanceada en cuanto a la zona de residencia y el nivel de estudios. De esta forma, se eligieron para el estudio 30 madres de zonas rurales y 30 madres de zonas urbanas. Las madres procedían de varias poblaciones del norte de la isla de Lanzarote y del norte y sur de la isla de Tenerife, así como de los dos principales núcleos urbanos de la isla de Tenerife, Santa Cruz de Tenerife y La Laguna.

Por otro lado, se prestó especial atención a la distribución interna de la muestra, de forma que 10 de las madres rurales seleccionadas eran de nivel cultural alto, 10 de nivel cultural medio y 10 de nivel cultural bajo, utilizándose el mismo procedimiento con las madres urbanas. De esta forma, la muestra total estaba compuesta por 20 sujetos de nivel cultural bajo, 20 de nivel cultural medio y 20 de nivel cultural alto. El nivel cultural asignado fue determinado, utilizando el mismo criterio que Palacios (1987a, 1988, 1990). Así, el nivel cultural bajo correspondió a las madres con estudios primarios o inferiores, el nivel cultural medio a las madres que hubieran cursado estudios secundarios y el nivel cultural alto a las madres con estudios de tipo superior o universitario.

El nivel profesional de las madres también se registró y se distinguieron tres

niveles: nivel profesional bajo (jornaleros, peones, asistentes, ordenanzas, auxiliares, propietarios de empresas marginales sin asalariados, autónomos de nivel bajo, jubilados de categoría baja o muy baja, sus labores, etc...), nivel profesional medio (arrendatarios, trabajadores de fincas propias, secretarios, cajeros, contables, dependientes, oficiales 10, técnicos auxiliares, técnicos ayudantes, obreros especializados, suboficiales ejército, empresarios sin asalariados pero de empresas estables, empresarios entre 1-2 asalariados, autónomos de nivel medio, comisionistas, representantes, jubilados de categoría media, etc...) y nivel profesional alto (propietarios de fincas con obreros fijos, jefes de departamentos, directores de empresas, arquitectos, ingenieros, funcionarios de titulación media o alta, empresarios con 3 o más asalariados, profesiones liberales de alta categoría, jubilados de alta categoría, etc...). (Ver Tabla 5.1.).

Por favor, colocar aquí Tabla 5.1.

Por último, queremos señalar que todas las madres participaron voluntariamente en el estudio y que el grado de motivación era muy alto ya que su objetivo era recibir información y asesoramiento sobre el contexto educativo de su familia. (Ver procedimiento).

Tabla 5.1. Características sociodemográficas de la muestra.

Características Sociodemográficas	Categorías	N	%
Edad Madres $x_s=36.5$	Entre 25 y 34 años	16	26.7
	Entre 35 y 44 años	40	66.7
	Entre 45 y 55 años	4	6.7
Sexo Hijos	Niñas	40	66.7
	Niños	20	33.3
Edad hijos $x_s=8.5$	7 años	15	25.0
	8 años	14	23.3
	9 años	18	30.0
	10 años	13	21.7
Curso Escolar	21 EGB	18	30.0
	31 EGB	19	31.7
	41 EGB	23	38.3
HABITAT	Rural	30	50.0
	Urbano	30	50.0
Nivel educativo	Bajo	20	33.3
	Medio	20	33.3
	Alto	20	33.3
Nivel Profesional	Bajo	28	46.7
	Medio	22	36.7
	Alto	10	16.7

5.2. Instrumentos.

5.2.1. Medida de las teorías implícitas de las madres sobre el desarrollo y la educación de los hijos.

La evaluación de las creencias de las madres se llevó a cabo por medio del "*Cuestionario de ideas sobre la Educación y el Desarrollo de los hijos*" (versión extensa) desarrollado por Triana y Rodrigo (1987). Este cuestionario se ocupa de medir las creencias de los sujetos de acuerdo con las teorías implícitas ambientalista, constructivista, nurturista e innatista. La prueba consta de 36 ítems formulados en primera persona (e.g., "Estoy convencido de que un niño enfermizo fracasa en cualquier tarea") o como aseveraciones más generales pero de carácter autoreferencial (e.g., "El niño tiene que tener salud para que lo podamos educar correctamente"). Así, los sujetos deben juzgar el grado de acuerdo o desacuerdo de sus creencias con cada uno de los ítems. Estos juicios se evalúan en una escala de 0 a 8 puntos, que va desde "No estoy de acuerdo" a "Estoy totalmente de acuerdo". Cada teoría comprende un total de 9 ítems presentados en orden aleatorio en el cuestionario.

En nuestro estudio, hallamos el índice de consistencia interna (α de Cronbach) de cada uno de los factores validados previamente por sus autoras. Así, el factor ambientalista obtuvo una fiabilidad de .56, el factor constructivista de .53, el factor nurturista de .76 y el factor innatista de .66.

5.2.2. Medida del nivel de complejidad del razonamiento de las madres.

La medida del nivel de complejidad del razonamiento de las madres se llevó a cabo mediante la entrevista semiestructurada de Newberger (1980). Esta entrevista explora ocho aspectos relevantes en la relación entre la madre y el niño que ya fueron

examinados en el apartado 1.5. del capítulo 1. A continuación, se presenta una relación de los ocho aspectos y de las preguntas correspondientes en la entrevista.

Aspectos relacionados con los conceptos del niño.

1 - *Identificación de las influencias sobre el desarrollo y el comportamiento del niño:*

"¿Cómo aprenden los niños lo que está bien y lo que está mal?", "¿Qué es lo que más influye en el modo en el que el niño se transforma en adulto?" y "¿Por qué?".

2 - *Comprensión de la subjetividad del niño:* "¿Cómo cree que sus hijos le ven como padre?", "¿Cree que es importante para el niño que se respete su vida privada?" y "¿Por qué?".

3 - *Definición de la personalidad del niño:* "¿Cómo describiría Vd. a sus hijos/as?", "¿Qué clase de personas son?" y "¿Cómo describiría Vd. al hijo ideal?".

Relaciones padres-hijos.

4 - *Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y la confianza entre padres e hijos:* "¿Por qué es importante la comunicación entre los padres y los hijos?" y "¿En su opinión, en que consistiría una buena relación entre padres e hijos?"

5 - *Resolución de conflictos entre padres e hijos:* "¿Qué motiva los conflictos entre los padres y los hijos?", "¿Cuál cree Vd. que es la mejor forma de resolver los conflictos?" y "¿Por qué cree Vd. que es la mejor manera?".

Concepciones sobre los roles de los padres.

6 - *Establecimiento y mantenimiento de la disciplina y la autoridad:* "¿Qué procedimientos emplea Vd. para conseguir que su hijo le obedezca?" y "¿Por qué utiliza Vd. esos procedimientos?".

7 - *Satisfacción de las necesidades de los hijos:* "¿Qué cree Vd. que un niño necesita de sus padres?", "¿Qué quiere Vd. decir con eso?", "¿Por qué considera eso importante?" y

)Cómo sabe un padre lo que su hijo necesita?".

8 - *Aprendizaje y evaluación de la paternidad:* ")Cómo aprende la gente a ser padres?" y

)Cómo se sabe si se es un/a buen/a padre/madre?".

Estas preguntas están enfocadas hacia los niños en general y no hacia los propios hijos, aunque los padres pueden basar sus respuestas en su propia experiencia con sus hijos. Las entrevistas eran registradas en una grabadora y posteriormente transcritas. Su duración aproximada era de 30 a 45 minutos.

Para evaluar el contenido de las entrevistas se utilizó un sistema de jueces constituido por dos jueces independientes. La evaluación de las entrevistas se realizó aspecto por aspecto, en lugar de entrevista por entrevista, con el fin de evitar sesgos hacia un nivel predominante en cada entrevista individual. De esta manera, cada juez evaluaba las preguntas de cada uno de los 8 aspectos de la entrevista en todos los sujetos. Las puntuaciones de cada pregunta podían oscilar de 1 a 4, de acuerdo con cada una de los niveles descritos por Newberger.

Así, los jueces puntuaban un 1 si estimaban que la respuesta del sujeto se correspondía con el nivel de "*autororientación egoísta*" (e.g., Un hijo ideal sería un niño que se preocupara mucho por mí y me cuidara ... y que no me diera problemas), un 2 con el nivel de "*orientación convencional*" (e.g., Una buena relación entre padres e hijos se basa en que los padres se encarguen de cuidar a los hijos y que éstos obedezcan y respeten a los padres), un 3 con el nivel de "*orientación individualista*" (e.g., La forma de resolver los conflictos depende de la personalidad de cada niño... con mi hijo, que es muy impulsivo, es mejor esperar a que él se tranquilice y entonces ya se puede hablar tranquilamente) y con un 4 el nivel de "*orientación interaccionista*" (e.g., Creo que se aprende a ser padre de muchas maneras: a través del contacto con tus propios padres, con otros padres y sobre todo, con los hijos. Ellos influyen en nosotros y nosotros en ellos... todos estamos siempre cambiando por las circunstancias que vivimos y por eso una familia supone un esfuerzo de adaptación continuo).

Estas respuestas eran después promediadas para obtener una puntuación por cada aspecto. Así, cada entrevista disponía de 8 puntuaciones (con una puntuación total máxima de 32 puntos) con las cuales también era posible obtener una puntuación promedio por sujeto (de 1 a 4 puntos). El grado de correlación interjueces fue altamente significativo de forma promediada (.9694, $p < .001$) y separada para cada uno de los ocho aspectos evaluados (.9274, .9922, .9961, .9491, .9558, 1.0000, .9344, 1.0000; $p < .001$). Por otra parte, se definió el grado de acuerdo exacto como una diferencia no superior al equivalente de la cuarta parte de un nivel (.25), siendo el porcentaje de acuerdos del 97.9 %.

5.2.3. Medida del contenido de las prácticas y metas educativas de las madres.

La evaluación del contenido de las prácticas y metas educativas se realizó mediante el "*Cuestionario Situacional de Metas y Prácticas Educativas*" (Ceballos y Rodrigo, 1992). Este cuestionario fue construido a partir de estudios anteriores (Ceballos y Rodrigo, 1992; Ceballos, 1992). Estos estudios constaron de una fase representacional en donde se realizaron varios brainstormings por cada teoría implícita (ambientalista, constructivista, nurturista e innatista) en los que se recogió información sobre la variedad de metas y prácticas asociadas a cada teoría. Posteriormente, se realizó un análisis de contenido que reveló la estructura representacional en sujetos legos de las metas y prácticas educativas en cada teoría. Esta estructura se sometió a un sistema de 10 jueces independientes utilizando un procedimiento de Q-Sort. De esta manera, los jueces procedieron a agrupar tarjetas que contenían las prácticas de cada teoría, en tantos grupos como metas educativas se planteaban al juez. Cada grupo podía contener un número diferente de tarjetas, siendo incluso posible que algunos metas educativas no recibiesen ninguna tarjeta. Así, quedó establecida la estructura representacional en sujetos expertos de las prácticas y metas educativas en cada teoría.

En la fase atribucional, se utilizó un cuestionario semiestructurado de 25 situaciones hipotéticas cuyo objetivo era seleccionar la variedad de prácticas y metas educativas asociadas a cada teoría. De esta manera, una muestra de 40 padres completó el cuestionario, con lo que se procedió a establecer la estructura atribucional de prácticas y metas educativas. La comparación entre las estructuras representacional y atribucional de prácticas y metas educativas, sirvió como base para construir el nuevo cuestionario situacional. En este cuestionario se incluyeron las prácticas y metas educativas contenidas en la tabla 2.3 del capítulo 2.

El cuestionario situacional de prácticas y metas educativas (Ver anexo 1) consta de 15 situaciones hipotéticas seleccionadas del cuestionario anterior. Este instrumento se dirige a padres cuyos hijos se encuentren en el primer y segundo ciclo de la enseñanza primaria (7-10 años). El cuestionario plantea situaciones de la vida cotidiana de los padres donde se desarrolla una escena interactiva entre el padre y el niño. Estas situaciones se encuentran perfectamente contextualizadas proporcionando datos como el lugar y el momento donde se desarrolla la situación, las intenciones de los padres y de los niños, así como las personas que están presentes en la escena. El padre debe leer la situación e imaginarse que su hijo y él están inmersos en esas circunstancias (e.g., "A la hora de la comida su hijo se entretiene dándole vueltas al potaje porque no le gusta y no termina nunca de comérselo").

Posteriormente, el padre debe responder a los ítems comprendidos en tres escalas: dos referidas a las prácticas educativas y una referida a las metas educativas. Con respecto a las prácticas educativas se le presenta una pregunta "*¿Qué haría Ud?*" a la que el sujeto debe responder mediante dos escalas. La primera escala evalúa la frecuencia de uso de cada uno de los métodos (e.g., "No le dejo levantarse de la mesa hasta que se lo coma todo") propuestos en 8 ítems (2 ambientalistas, 2 constructivistas, 2 nurturistas y 2 innatistas). De esta forma, el padre debe evaluar la frecuencia con la que usaría este método en circunstancias similares utilizando una escala de 0 a 4 puntos (*Nunca, pocas veces, algunas veces, a menudo, siempre*). Al mismo tiempo, debe responder en la segunda escala sobre la eficacia que atribuiría a cada uno de los métodos propuestos en los 8 ítems utilizando

también una escala de 0 a 4 puntos (*En absoluto, un poco, regular, bastante, totalmente*). Una vez completadas ambas escalas, se pasa a la pregunta referida a las metas educativas ") *Qué intentaría conseguir Vd. con su comportamiento?*". Esta pregunta se responde en la última escala que mide el grado de acuerdo del sujeto con cada una de las metas educativas (e.g., "Que mi hijo se acostumbre a comer de todo sin protestar") presentadas en otros 8 ítems (2 ambientalistas, 2 constructivistas, 2 nurturistas y 2 innatistas) utilizando una escala de 0 a 4 puntos (*Totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente de acuerdo, bastante de acuerdo, totalmente de acuerdo*).

Las puntuaciones referidas por los padres se trasladan a una plantilla donde se ordenan las puntuaciones de las tres escalas según la teoría a la que se asocian y la práctica o la meta educativa a la que corresponden. En esta tesis, se procedió a realizar análisis factoriales de las prácticas educativas de las madres en cuanto a su frecuencia de uso y su eficacia percibida y de las metas en cuanto a su grado de acuerdo. Así, se obtuvo una solución de cuatro factores respecto a la frecuencia de uso de las prácticas educativas, cuatro factores respecto a la eficacia percibida de las prácticas educativas y cuatro factores respecto a las metas educativas de las madres.

El análisis factorial sobre la frecuencia de uso de las prácticas educativas se realizó con 53 ítems seleccionados tras una depuración inicial de aquellos ítems que habían presentado correlaciones muy bajas consigo mismos. De esta manera, se obtuvieron cuatro factores en los que procedimos a seleccionar para cada factor aquellas variables con correlación superior a .30 en el factor implicado e inferior a .+- 30 en los demás factores. Así, los factores quedaron configurados por las siguientes variables. (Ver tabla 5.2)

Tabla 5.2 Pesos factoriales de las variables de frecuencia de uso de las prácticas educativas en los cuatro factores obtenidos.

Factor 1: Restricción en la relación con los adultos y control de la salud del niño

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4
- Los padres separan claramente el mundo de los niños del de los adultos	.732	.430	.033	-.004
- Los padres se preocupan por que sus hijos practiquen deporte	.660	.156	-.084	.020
- Los padres ordenan a sus hijos que respeten a los mayores	.652	-.003	.190	.170
- Los padres no permiten que sus hijos tomen decisiones haciéndoles atenerse a sus normas	.639	.094	-.024	.010
- Los padres separan las competencias de los niños de las de los adultos	.559	.044	.149	-.091
- Los padres se preocupan de controlar la salud de sus hijos	.503	-.039	.099	.054
- Los padres prefieren dar una nalgada a tiempo para que los hijos no vuelvan a hacer las mismas cosas	.702	-.260	.243	-.066
- Los padres cuando los hijos hacen algo mal se enfadan muchísimo con ellos y no les hablan	.679	-.277	-.085	.010
- Los padres dicen a sus hijos que deben ser fuertes y afrontar las cosas sin miedo	.583	.254	-.257	.066
- Los padres animan a sus hijos a jugar con sus amigos en lugar de quedarse en casa	.568	.048	-.234	-.005
- Los padres les dicen a sus hijos que no se preocupen por los castigos	.535	-.051	.123	-.014
- Los padres mandan a sus hijos temprano a la cama para que se relajen y descansen	.485	.175	.215	-.046
- Los padres les dicen a sus hijos que no deben hundirse ante los problemas porque estos ocurren todos los días	.372	.207	.117	-.116
- Los padres llevan a sus hijos a parques y a lugares donde pueden relacionarse	.356	.147	.154	.124

Factor 2: "Inducción"

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4
- Los padres fomentan que los hijos reflexionen sobre las causas y las consecuencias	.184	.655	.152	.097
- Los padres se muestran receptivos hacia los problemas y opiniones de sus hijos	.172	.648	.100	.006
- Los padres fomentan el razonamiento como forma de solucionar los problemas	.016	.640	.204	-.137
- Los padres ayudan a los hijos a pensar sobre las ventajas y los inconvenientes	-.026	.610	.120	.030
- Los padres "negocian" con sus hijos e intentan llegar a acuerdos con ellos	-.091	.555	-.097	.180
- Los padres permiten que sus hijos tomen sus propias decisiones	.128	.533	-.061	-.004
- Los padres piden a sus hijos que piensen en los sentimientos de los demás	.012	.581	.195	.187
- Los padres esperan que surja la ocasión apropiada para intentar comunicarse con sus hijos	.084	.531	-.172	.151
- Los padres vigilan personalmente que sus hijos estudien todos los días	.228	.483	.256	-.067
- Los padres se interesan por los gustos y las iniciativas de sus hijos	.168	.363	-.289	.162

Factor 3: "Restricción en la relación con los iguales"

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4
- Los padres no permiten que sus hijos elijan libremente a sus amigos	-.088	-.078	.755	.068
- Los padres protegen a sus hijos de las malas influencias	.074	.032	.681	.131
- Los padres reprenden a sus hijos cuando éstos se comportan mal con otros niños	.068	.036	.676	.003
- Los padres enseñan a sus hijos a controlar sus reacciones con los otros niños	.103	.204	.475	-.019
- Los padres ordenan a sus hijos que obedezcan a sus profesores	.291	.093	.650	.138
- Los padres regulan cuándo los hijos pueden reunirse con sus amigos	.217	.197	.433	-.153

Factor 4: "Permisividad"

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4
- Los padres intentan que los demás aceptan a sus hijos tal como son	.017	.082	.175	.772
- Los padres aceptan a sus hijos tal y como son	.243	-.022	-.011	.645
- Los padres eluden los problemas de socialización de sus hijos	.058	.013	-.016	.636
- Los padres no intentan cambiar a sus hijos puesto que les aceptan totalmente	-.156	.045	-.173	.595
- Los padres disculpan ante los demás las malas conductas de sus hijos	.045	-.015	.358	.708
- Los padres cuando sus hijos tienen dificultades para hacer amigos intentan que no se aburran estando solos	-.061	.062	.389	.707

Tras esta selección inicial se procedió a elegir en cada factor los ítems más puros de cada factor. Es decir, aquellos que teniendo pesos factoriales más altos en el factor implicado, se alejaban más del resto de los factores presentando pesos cercanos a 0. De esta manera, los factores quedaron conformados por las variables presentadas entre rectángulos (Ver tabla 5.2). Así, el primer factor fue denominado *Restricción en la relación con los adultos y control de la salud del niño*. Este factor obtuvo un índice de consistencia interna (α de Cronbach) de .77 y explicó un 17.7 % de la varianza. El término restricción ha sido definido por autores como Baldwin (1948, 1949), Becker (1964), Kagan & Moss (1962) y Haaf & Janssens (1991). En este factor, la restricción se refiere a las prácticas de las madres relacionadas con la regulación general de la vida del niño. Por otra parte, este factor también incluye aspectos relacionados con el control de la salud del niño. El segundo factor obtuvo una fiabilidad de .74 y explicó un 8.5 % de la varianza. A este factor decidimos llamarlo *Inducción*. Esta etiqueta ha sido utilizada por autores como Hoffman (1970) o Haaf & Janssens (1992). En nuestro caso, el factor hace alusión al uso de razonamientos y a la

potenciación de la reflexión en el niño, fomentando además su autonomía dentro de una relación de confianza entre madre e hijo. El tercer factor obtuvo una fiabilidad de .72 y explicó un 7.7 % de la varianza. A este factor se le designó con el nombre de *Restricción en la relación con los iguales*. Este concepto es similar al de la restricción que aparece en el primer factor, pero aplicado esta vez específicamente a la regulación de las conductas de los hijos en su propio mundo social. Por último, el cuarto factor obtuvo una fiabilidad de .67 y explicó un 6.7 % de la varianza. Este factor recibió el nombre de *Permisividad*. Este término, ha sido utilizado por autores como Becker (1964), Baumrind (1967, 1968, 1971, 1973, 1978, 1982, 1989 y 1991) y Maccoby & Martin (1983), entre otros. Este factor implicaría en las madres conductas de aceptación de las características de sus hijos, sin afrontar sus problemas ni intentar cambiarles.

El análisis factorial sobre la eficacia percibida de las prácticas educativas se realizó con 76 ítems seleccionados tras una depuración inicial de aquellos ítems que habían presentado correlaciones muy bajas consigo mismos. De esta forma, se obtuvo una solución de cuatro factores siguiendo el mismo procedimiento relatado anteriormente (Ver tabla 5.3.).

Tabla 5.3. Pesos factoriales de las variables de eficacia percibida de las prácticas educativas

Factor 1: "Apoyo en la Crianza y control de la salud del niño"

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4
- Los padres se muestran receptivos hacia los problemas y opiniones de sus hijos	.738	.100	.128	.068
- Los padres se preocupan por que sus hijos practiquen deporte	.701	-.071	.059	-.169
- Los padres alientan a sus hijos a mostrarse fuertes ante las dificultades	.682	.106	-.126	-.064
- Los padres se preocupan de que sus hijos lleven una vida sana y ordenada	.664	.050	-.112	-.183
- Los padres muestran apoyo a sus hijos cuando éstos se deciden a contarles sus problemas	.613	.164	.142	-.049
- Los padres animan a sus hijos a salir y a relacionarse	.605	-.050	.031	-.100
- Los padres separan las competencias de los niños de las de los adultos	.468	.205	-.042	.197
- Los padres animan a sus hijos para que no les afecten las opiniones de los demás	.463	.091	.047	-.042
- Los padres intentan aceptar a sus hijos tal y como son	.703	.089	.207	.036
- Los padres les dicen a sus hijos que en las visitas deben esperar hasta que ellos decidan	.598	.192	.039	.244
- Los padres dejan que sus hijos se relacionen				

con todo tipo de gente	.566	-.080	.124	-.255
- Los padres hacen que sus hijos colaboren en reparar los daños que ocasionan en los objetos	.451	.250	-.045	-.054
- Los padres les dicen a sus hijos que descansen en lugar de dar la lata	.399	.278	-.048	.137
- Los padres piden a sus hijos que piensen en sus necesidades al igual que ellos piensan en las suyas	.396	.205	.069	-.001
- Los padres les dicen a sus hijos que no se preocupen por los castigos	.393	.278	-.015	.174
- Los padres enriquecen la alimentación de sus hijos para mejorar sus estados de ánimo	.376	.015	.082	.112
- Los padres les dicen a sus hijos que no deben hundirse ante los problemas porque estos ocurren todos los días	.355	.230	-.084	.279
- Los padres se interesan por los gustos y las iniciativas de sus hijos	.320	.220	-.068	-.248
- Los padres dejan que sus hijos alboroten porque es sano que quemen la energía que les sobra	.317	-.158	.190	.213
- Los padres evitan los conflictos compensando ellos mismos los daños ocasionados por sus hijos	.305	-.045	.266	.046

Factor 2: "Inducción"

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4
- Los padres fomentan el razonamiento como forma de solucionar los problemas	-.036	.766	-.084	.063
- Los padres potencian la capacidad de sus hijos para ponerse en el lugar de otras personas	-.009	.685	-.028	.024
- Los padres se muestran receptivos hacia los problemas y opiniones de sus hijos	.066	.658	.023	.142
- Los padres "negocian" con sus hijos e intentan llegar a acuerdos con ellos	-.135	.560	.030	-.007
- Los padres ayudan a los hijos a pensar sobre las ventajas y los inconvenientes	.090	.530	-.013	-.022
- Los padres permiten que sus hijos tomen sus propias decisiones	.163	.527	-.054	-.052
- Los padres les piden a sus hijos que reflexionen sobre las causas de los castigos que reciben	.217	.654	.219	.116
- Los padres ayudan a sus hijos a relajarse y a no tener miedo ante los exámenes	.145	.539	.199	.200
- Los padres buscan junto a sus hijos soluciones cuando éstos les confiensen sus preocupaciones	-.015	.495	.108	-.010
- Los padres razonan con sus hijos que relacionarse con sus amigos forma parte de su desarrollo personal	-.100	.485	.145	.181
- Los padres llevan a sus hijos a parques y a lugares donde puedan estar con otros niños	.264	.434	.202	-.039
- Los padres llevan a sus hijos a las fiestas que se celebran en el colegio	.257	.379	.174	.201
- Los padres les piden a sus hijos que se hagan cargo de algunas responsabilidades en casa	.217	.353	.142	-.214
- Los padres les dicen a sus hijos que en la vida hay que hacer muchas cosas que no gustan	.199	.352	-.015	.163

Factor 3: "Permisividad"

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4
- Los padres no intentan cambiar a sus hijos puesto que les aceptan totalmente	-.096	.124	.591	-.254
- Los padres eluden los problemas de socialización de sus hijos	.108	-.255	.576	.064
- Los padres eluden los problemas escolares de sus hijos	.025	.239	.538	.012
- Los padres son permisivos con sus hijos porque creen que es imposible cambiarles	.066	.199	.464	.097
- Los padres advierten a sus hijos que si se portan mal les dejarán sin ver su programa favorito	-.055	-.185	.519	.262
- Los padres no intentan cambiar a sus hijos				

porque les aceptan tal y como son	.158	.088	.368	-.006
- Los padres hablan con los profesores de sus hijos para que les dejen actuar libremente	.029	.011	.330	-.138

Factor 4: "Restricción en temas escolares y en la relación con los iguales"

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4
- Los padres no permiten que sus hijos elijan libremente a sus amigos	-.230	.040	.076	.674
- Los padres no permiten que sus hijos tomen sus propias decisiones respecto a lo que le conviene en su formación	-.034	.044	-.153	.667
- Los padres protegen a sus hijos de las malas influencias	-.104	.125	.097	.623
- Los padres deciden sobre las actividades escolares que les convienen a sus hijos	-.002	.066	-.120	.420
- Los padres regulan cuando los hijos pueden reunirse con sus amigos	.074	.158	-.205	.556

Tras esta primera selección, se eligieron los ítems más puros, presentados entre rectángulos, para cada factor siguiendo el mismo procedimiento anterior. Así, el primer factor explicó un 16.1 % de la crianza y obtuvo una fiabilidad de .82. A este factor se le denominó *Apoyo en la crianza y control de la salud del niño*. Los aspectos referidos al control de la salud del niño ya habían sido mencionados en relación con el factor de "Restricción en la crianza y control de la salud del niño" de la frecuencia de uso de las prácticas. El término apoyo ha sido utilizado también por autores como Maccoby & Martin (1983) o Dekovic (1991). Este factor se relaciona en nuestro estudio con la ayuda prestada por la madre al hijo en diversos ámbitos de la vida del niño en forma de recomendaciones y consejos de la madre hacia éste. El segundo factor, que explicó un 7.7% de la varianza, obtuvo una fiabilidad de .78. Este factor es muy similar al de inducción en la frecuencia de uso y por esa razón se le ha designado de la misma forma. Este factor hace alusión igualmente al uso de razonamientos y a la potenciación de la reflexión en el niño, fomentando además su autonomía dentro de una relación de confianza entre madre e hijo. El tercer factor, explicando un 7.2 % de la varianza, obtuvo una fiabilidad de .49. Este índice de consistencia interna es algo escaso, por lo que los resultados obtenidos en relación con este factor deben ser tomados con cautela. Este factor ha recibido el nombre de *Permisividad* al igual que el último factor referido a la frecuencia de uso de las prácticas educativas. De nuevo, este factor se refiere a la aceptación de la madre de su hijo y de sus conductas sin intentar cambiarle, y al mismo tiempo, a la evitación de sus problemas. El

último factor obtuvo una fiabilidad de .62 y explicó un 5.8 % de la varianza. Este factor se ha denominado *Restricción en los temas escolares y en la relación con los iguales*. Este factor alude a las conductas restrictivas de las madres tanto en el ámbito escolar de sus hijos como en sus relaciones con otros niños.

El análisis factorial sobre el grado de acuerdo con las metas educativas se realizó con 106 ítems seleccionados tras una depuración inicial de aquellos ítems que habían presentado correlaciones muy bajas consigo mismos. De esta forma, se obtuvo una solución de cuatro factores siguiendo el mismo procedimiento utilizado con la frecuencia de uso y la eficacia de las prácticas educativas (Ver tabla 5.4.).

Tabla 5.4. Pesos factoriales de las variables sobre las metas educativas

Factor 1: "Sociabilidad"

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4
- Alentar a los hijos a que se relacionen y se diviertan con otros niños	.642	-.001	.072	.006
- Fomentar que los hijos sepan que pueden contar con sus padres para contarles sus problemas para relacionarse con los otros niños	.622	.210	.010	.156
- Conseguir que los hijos no sean introvertidos	.604	-.083	.228	.062
- Lograr que los hijos se relacionen buscándoles amigos	.565	-.166	.807	-.105
- Conseguir que los hijos se encuentren bien integrados en su grupo de amigos	.511	-.115	.098	.109
- Controlar que los hijos no se comporten de forma impulsiva con otros niños	.507	.198	.195	.055
- Conseguir que los hijos aprendan a asumir las consecuencias de sus acciones	.570	.071	.028	.296
- Lograr que los hijos sepan que siempre pueden recurrir a sus padres con sus problemas escolares	.562	.271	.233	-.289
- Fomentar que los hijos aprendan a reparar el daño que causen a los demás	.534	.293	.087	.114
- Alentar a los hijos a que tengan muchos amigos y se lo pasen bien	.511	-.046	.265	.002
- Conseguir que los hijos sean responsables de sus elecciones	.506	.258	-.035	.111
- Dejar a los hijos tranquilos sin atosigarles	.488	.264	.256	.064
- Conseguir que los hijos sean responsables	.484	.151	.097	.178
- Lograr que los hijos analicen sus acciones y aprendan a autocontrolarse	.465	.177	.128	.254
- Fomentar que los hijos aprendan a resolver conflictos llegando a acuerdos con los demás	.424	.241	.073	.006
- Conseguir que los hijos adquieran responsabilidades y ganen en seguridad	.413	.178	.040	-.056
- Evitar problemas sin tener que presionar a los hijos	.407	.299	.081	.235
- Permitir que los hijos sean ellos mismos y expresen sus gustos	.405	.162	-.225	-.173
- Fomentar que los hijos sean conscientes de las necesidades de los demás	.395	.155	-.052	.212
- No forzar a los hijos a hacer cosas que no				

quieren	.379	.116	.289	-.053
- Conseguir que los hijos aprendan a llegar a acuerdos con otras personas	.377	.145	.051	.053
- Fomentar que los hijos comprendan los sentimientos de los demás	.376	.091	-.078	.264
- Lograr que los hijos no toquen las cosas ajenas sin la autorización de los padres	.347	.200	.243	.258

Factor 2: "Autogestión"

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4
- Aceptar a los hijos en lugar de intentar cambiarlos	-.011	.757	-.170	-.132
- Conseguir que los hijos no se preocupen por cosas sin importancia	.041	.757	-.170	-.132
- Respetar la personalidad de los hijos	.120	.748	.102	.101
- Rectificar a los hijos desde un principio para evitar tener problemas más tarde	.139	.738	.095	.117
- Lograr que los hijos se vayan haciendo independientes de los padres	.072	.727	-.088	-.008
- Conseguir que los hijos disfruten de equilibrio físico y mental	.161	.723	.100	.128
- Conseguir que los hijos aprendan a relacionarse con toda clase de gente	.134	.702	-.180	-.121
- Conseguir que los hijos tengan una mente sana y un cuerpo sano	.297	.783	.087	.168
- Lograr que los hijos estén sanos y activos	.261	.771	.183	.429
- Conseguir que los hijos estén conformes con sus habilidades y limitaciones	.043	.657	-.080	-.084

Factor 3: "Evitación de riesgos y de fracasos"

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4
- Fomentar que los hijos no tengan problemas con sus amigos	.091	.060	.744	.140
- Evitar que los hijos tomen decisiones erróneas	-.110	-.043	.680	.078
- Supervisar las actividades escolares de los hijos para que no fracasen	.175	.018	.680	.250
- Proteger a los hijos de quienes puedan hacerles daño	-.137	.058	.680	.245
- Conseguir que los hijos respeten y obedezcan a sus padres	.094	.120	.549	.640
- Lograr que los hijos no se acomplejen por ser malos estudiantes	.247	.200	.624	.089
- Resolver los problemas sin que los hijos se enfaden	.239	.180	.603	.198
- Conseguir que los hijos sepan comportarse y no se conviertan en chicos agresivos	.291	-.005	.589	.179
- Lograr que los hijos disfruten de una alimentación completa y variada	.118	.248	.551	.247
- Conseguir que los hijos se lleven bien con todo el mundo	.117	-.114	.535	.164

Factor 4: "Obediencia y conformidad"

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4
- Lograr que los hijos aprendan a pedirles permiso a sus padres	-.022	-.001	.171	.644
- Conseguir que los hijos no den la lata	.267	.093	.130	.550
- Lograr que los hijos no se metan a hacer cosas de mayores	.031	-.022	.250	.546
- Conseguir que los hijos entiendan que no tienen aún edad para tomar decisiones	-.070	-.010	.155	.474
- Lograr que los hijos sean capaces de corregir sus errores	-.019	.110	.105	.381
- Conseguir que los hijos comprendan que no saben aún elegir lo que les conviene	-.054	-.147	.221	.372
- Lograr que los hijos se encuentren a gusto aunque no tengan amigos	.177	.193	.040	.368

Posteriormente, se seleccionaron los ítems más puros, presentados entre rectángulos para cada factor con el mismo procedimiento seguido con las prácticas educativas. Así, el primer factor, explicando un 23,6 % de la varianza, obtuvo una fiabilidad de .73. A este factor se le ha denominado *Sociabilidad*. Un término similar ("se lleva bien con sus amigos") aparece en una de las escalas de Kohn (1969) en su instrumento para medir los valores educativos de los padres. En nuestro factor, se refiere al deseo de las madres de que sus hijos mantengan relaciones cordiales con otros niños sin caer en la introversión. El segundo factor, obtuvo una fiabilidad de .89 y explicó un 7.8 % de la varianza. A este factor se le ha designado con el nombre de *Autogestión*. Este término hace alusión al afán de la madre de conseguir que su hijo no suponga una fuente continua de problemas. Así, las madres creen que deben rectificar inicialmente a sus hijos para que éstos en adelante ya sean capaces de orientarse y valerse por sí mismos, sin causar preocupaciones a las madres. El tercer factor, explicando un 5.5 % de la varianza, obtuvo una fiabilidad de .76. A este factor lo hemos llamado *Evitación de riesgos y de fracasos*. Este término se refiere al deseo de que los hijos se sientan amparados por sus madres, evitándoles así todos los posibles problemas en cuanto a sus estudios y a las relaciones con sus iguales. De esta forma, las madres potencian que los hijos les obedezcan para evitar que éstos se equivoquen y también procuran evitarles todas las preocupaciones para que los hijos estén seguros y protegidos. El último factor obtuvo una fiabilidad de .67 y explicó un 4.9 % de la varianza. Este factor se ha denominado *Obediencia y conformidad*. En esta ocasión, la ambición de las madres es que su hijo muestre un comportamiento perfectamente regulado por las normas establecidas por ellos, mostrando conformidad, obediencia y respeto a sus madres.

5.2.4. Medida de la organización de las prácticas y metas educativas de las madres.

La evaluación de la organización de las prácticas y metas educativas de las madres se realizó a través del nivel de identificación de la acción. Como expusimos en el capítulo 2, los niveles de identificación bajos contendrían los detalles de la acción e indicarían cómo se realiza proporcionando una comprensión concreta de ésta. Sin embargo, los niveles de

identificación altos, aportarían una comprensión más general de la acción indicando las causas de ésta o bien sus consecuencias. De esta manera y con el objeto de evaluar el nivel de agencia de las madres, se emplearon dos tipos de medidas, una basada en las cuestiones realizadas a las madres sobre el cuestionario situacional de prácticas y metas educativas y otra, basada en las cuestiones planteadas a las madres al observar la grabación de una tarea interactiva entre ellas y sus hijos.

- Medida de autoinforme sobre el nivel de identificación de la acción.

Esta primera medida se obtuvo en el transcurso de la entrevista destinada a cumplimentar el cuestionario situacional de prácticas y metas educativas. El entrevistador se encargaba de registrar en cada situación hipotética la respuesta literal de la madre a las preguntas "¿Qué haría Vd?" y "¿Por qué o para qué lo haría?" antes de plantearle los ítems conteniendo las alternativas. De esta manera, se evita la posibilidad de sesgos sobre la medida del nivel de agencia de los padres, ya que al plantearse tanto preguntas referidas al "qué" como al "por qué" no se está primando un solo nivel de identificación de la acción, sino que los padres tienen la ocasión de con uno o con otro nivel. Posteriormente, dos jueces independientes realizaron un análisis de las 30 respuestas de los sujetos (15 a las preguntas "qué" y 15 a las preguntas "por qué"). Las respuestas recibían una puntuación de 0 para el nivel bajo y de 1 para el nivel alto (con una puntuación máxima posible de 30 puntos), atendiendo a los criterios que se exponen a continuación en la tabla 5.5.

Tabla 5.5. Criterios utilizados en el sistema de jueces para evaluar el nivel de identificación de la acción.

NIVEL BAJO	NIVEL ALTO
- Contiene una descripción de los movimientos que componen la acción	- No contiene una descripción de los movimientos que componen la acción
- Es concreto	- Es abstracto
- Es elemental	- Es complejo
- Indica una comprensión de la acción limitada a esa situación	- Indica una comprensión general de la acción
- La acción puede imaginarse de muy pocas formas	- La acción puede imaginarse de muchas formas
- Contiene metas a corto plazo	- Contiene metas a largo plazo
- Contiene un plan procedimental	- Contiene un plan estratégico
- Contiene un plan "aislado"	- Contiene otros planes asociados

El porcentaje de acuerdo exacto entre los jueces fue del 98.8%. Por otra parte, el índice de correlación obtenido entre todas las medidas de ambos jueces fue altamente significativo (.9743, $p < .001$), así como para las medidas separadas del "qué" (.9813, $p < .001$) y del "por qué" (.9674, $p < .001$).

Por último, siguiendo a Rodrigo, Dekovic & Gerris (1993) se llevó a cabo un estudio para determinar qué niveles tendían a activar las preguntas centradas en el "qué" y las centradas en el "por qué". Estos autores encontraron que aproximadamente la mitad de las respuestas eran sensibles al tipo de preguntas (de nivel bajo o alto según la pregunta "qué" o "por qué" respectivamente) mientras que la otra mitad no lo eran (siendo calificadas como de nivel bajo o alto independientemente del tipo de pregunta). Según estos autores, esos padres serían los que mostrarían un nivel de agencia bajo o alto de manera consistente a través de las preguntas y las situaciones. Para examinar estas tendencias en nuestro estudio, se aplicó un análisis de correspondencias que obtuvo resultados similares a los obtenidos por estos autores. De esta forma, se obtuvieron diferencias altamente significativas entre las respuestas "qué" y "por qué" ($\chi^2 = 117.72$; $\beta = 116.72$; $p < .001$) de acuerdo con los datos presentados en la tabla 5.6. que se presenta a continuación.

Tabla 5.6. Número de respuestas totales "qué" y "por qué" de bajo y alto nivel de identificación.

	QUÉ	POR QUÉ	N
BAJO	545 (60.5%)	315 (35.0%)	858
ALTO	355 (39.4%)	587 (65.0%)	942
N	900	900	1800

Así, el 60.5% de las madres se mostraron sensibles a la pregunta "qué" y el 65% a la pregunta "por qué", dando respuestas de bajo y alto nivel de identificación

respectivamente. Sin embargo, un 35% de las madres respondieron a las preguntas "por qué" utilizando un nivel bajo y un 39.4% respondieron a las preguntas "qué" con un nivel alto de identificación de la acción.

- Medida observacional del nivel de identificación de la acción.

Esta segunda medida se obtuvo tras la realización de una grabación en video de una tarea interactiva realizada entre la madre y el hijo. La realización de esta tarea demandaba que la madre y el hijo se pusieran de acuerdo para planificar y ejecutar una tarea entre ambos. Esta tarea, cuyo material fue muy similar al utilizado por Radziszewska & Rogoff (1988), la hemos denominado "tarea de los recados". De esta manera, se les proporcionaba un plano imaginario de una ciudad (ver anexo 2) donde figuraban 25 establecimientos y una lista con 6 recados ("comprar sillas plegables en el bazar o en la tienda de muebles", "comprar el pan para los bocadillos en la panadería", "comprar embutidos en la charcutería", "comprar refrescos en el bar", "comprar tenis en la zapatería", "comprar chuletas en la carnicería", "ir al banco a sacar dinero") a realizar en diferentes tiendas. Seguidamente, se les pedía a la madre y al hijo que imaginasen que debían hacer los preparativos de una excursión del colegio donde participarían tanto los padres como los hijos. Para ello, debían trazar la trayectoria que seguirían partiendo del colegio, haciendo todos los recados y regresando al colegio por la ruta más corta posible. Así mismo, se les informaba de que la tarea se debía realizar a contrarreloj durante un tiempo limitado, para introducir un elemento de presión.

Posteriormente, se mostraba la grabación a la madre, deteniendo la cinta en 6 momentos clave de la interacción entre la madre y el hijo. En esas 6 ocasiones se le preguntaba a la madre "*qué era lo que estaba haciendo*" en ese momento y "*por qué o para qué lo estaba haciendo*". Las respuestas se grabaron y se procedió a su valoración por medio de dos jueces, en función del nivel de identificación bajo o alto siguiendo los mismos criterios que en el apartado anterior. Los jueces evaluaron así un total de 12 puntuaciones

para cada sujeto (6 respecto a las preguntas "qué" y 6 respecto a las preguntas "por qué") puntuando con 0 el nivel bajo y con 1 el nivel alto, pudiendo alcanzarse una puntuación máxima de 12 puntos. El porcentaje de acuerdo exacto entre los jueces fue del 99%. Por otra parte, el índice de fiabilidad obtenido entre todas las medidas de ambos jueces fue altamente significativo (.9771, $p < .001$), así como para las medidas separadas del "qué" (.9831, $p < .001$) y del "por qué" (.9712, $p < .001$).

De la misma forma, que en la medida anterior, se procedió a realizar un análisis de correspondencias sobre el total de respuestas de bajo y alto nivel de identificación a las preguntas "qué" y "por qué". Los resultados mostraron igualmente diferencias altamente significativas en el nivel de identificación activado por ambos tipos de preguntas ($\chi^2 = 35.22$; $\beta = 34.22$; $p < .001$) de acuerdo con los datos presentados en la tabla 5.7. que se presenta a continuación.

Tabla 5.7 Número de respuestas totales "qué" y "por qué" de bajo y alto nivel de identificación.

	QUÉ	POR QUÉ	N
BAJO	242 (67.2%)	163 (45.3%)	405
ALTO	118 (32.7%)	197 (54.7%)	315
N	360	360	720

Los resultados mostraron tendencias similares a las presentadas en la tabla 5.6. Así, un 67.2% y un 54.7% de las madres se mostraron sensibles al tipo de pregunta "qué" y "por qué" respectivamente. Sin embargo, hubo un 32.7% de las madres que respondieron con un nivel alto a las preguntas "qué" y un 45.3% que respondieron con un nivel bajo a las preguntas "por qué".

Por último, se evaluó la relación entre ambas medidas del nivel de agencia de las

madres. Los resultados indicaron una correlación positiva aunque baja entre ambas medidas ($r=.2596$; $p<.05$). Esta escasa correlación se explica dado que en la medida de autoinforme, el nivel de agencia se obtuvo a través del contenido de las respuestas sobre situaciones hipotéticas de la vida cotidiana familiar. Sin embargo, en la medida observacional, el nivel de agencia se obtuvo a través de un análisis de las respuestas sobre una situación interactiva familiar real presentada en video.

5.2.5. Medida de la legibilidad de las metas educativas de las madres y su grado de externalización.

- Medida de la legibilidad de las prácticas y metas educativas de las madres

La legibilidad de las prácticas y metas educativas de las madres, se evaluó a través de un análisis de la precisión con la que el niño predice las prácticas y las metas educativas que la madre realizaría ante cada una de las 15 situaciones hipotéticas del cuestionario de prácticas y metas educativas. De esta forma, se recogieron las respuestas literales del niño al interrogarle sobre "*qué creía que su madre haría en esa situación*" (qué práctica educativa utilizaría su madre) y "*por qué o para qué creía que su madre haría tal cosa*" (qué meta educativa se plantearía su madre). Las respuestas de los niños se compararon con las respuestas literales de las madres que se registraron en el apartado 5.2.3 y además con las puntuaciones de las madres en el cuestionario situacional en los 8 ítems de la escala de frecuencia de las prácticas educativas y en los 8 ítems de la escala sobre el grado de acuerdo con las metas educativas. La comparación de la precisión de las respuestas del niño sobre las prácticas y metas educativas de su madre en relación con las propias respuestas de la madre en las 15 situaciones hipotéticas, se evaluó de 0 a 3 puntos (con una puntuación máxima por sujeto de 45 puntos) según los siguientes criterios:

Legibilidad de las Prácticas Educativas (grado de precisión 0-3)

0 puntos= El niño predijo una práctica educativa, pero

a) esa práctica es de otra teoría diferente a la que pertenece la práctica declarada por la madre en la entrevista.

b) es una práctica de la misma teoría que las prácticas que la madre valoró con la frecuencia de *nunca* o *pocas veces* en los ítems del cuestionario.

1 punto= El niño predijo una práctica educativa, que al menos cumple uno de estos dos requisitos:

a) esa práctica es de la misma teoría que la práctica declarada por la madre en la entrevista.

b) es una práctica de la misma teoría que las dos prácticas que la madre valoró como más frecuentes incluyendo las que señala hasta *algunas veces*.

2 puntos= El niño predijo una práctica educativa, que al menos cumple uno de estos dos requisitos:

a) esa práctica está asociada a la misma meta que la práctica declarada por la madre en la entrevista, pero no es la misma práctica.

b) es una práctica de la misma teoría que las dos prácticas que la madre valoró como más frecuentes incluyendo las que señala hasta *a menudo*.

3 puntos= El niño predijo con precisión perfecta la práctica educativa de la madre.

a) es la misma práctica declarada por la madre en la entrevista.

b) es una práctica de la misma teoría que las dos prácticas que la madre valoró como las de máxima frecuencia con *siempre*.

Legibilidad de las Metas Educativas (grado de precisión 0-3)

0 puntos= El niño no supo cuál era la meta de la madre

1 punto= El niño predijo una meta educativa, pero

a) esa meta es de otra teoría diferente a la meta declarada por la madre en la entrevista.

b) es una meta de la misma teoría que las metas con las que la madre se mostró *parcialmente de acuerdo* en los ítems del cuestionario.

2 puntos= El niño predijo una meta educativa, que al menos cumple uno de estos dos requisitos:

a) esa meta es de la misma teoría que la meta declarada por la madre en la entrevista.

b) es una meta de la misma teoría que las metas con las que la madre se mostró *bastante de acuerdo* en los ítems del cuestionario.

3 puntos= El niño predijo con precisión perfecta la meta de la madre

a) es la misma meta declarada por la madre en la entrevista.

b) es una meta de la misma teoría que las metas con las que la madre se mostró *totalmente de acuerdo* en los ítems del cuestionario.

- Medida de la externalización/internalización en los niños de las Metas educativas de sus madres.

Hoffman (1970) distinguió entre dos tipos distintos de orientación moral. En el primero, los niños cuyas conductas están controladas por la anticipación de las recompensas o los castigos se considera que tienen una orientación moral externa. En el segundo, los niños que se comportan de acuerdo con sus propias normas, incluso cuando las figuras de autoridad están ausentes (profesores, padres) para aprobar o censurar sus conductas, se considera que tienen una orientación moral interna.

Siguiendo, la teoría de Hoffman, intentamos evaluar el grado de externalización de las normas en el niño. Para ello, se analizaron las respuestas del niño en su entrevista sobre la predicción de las metas educativas de su madre (por qué o para qué creía que su madre había actuado de tal manera). Así, se examinaron un total de 15 respuestas, analizando su contenido en función del grado de internalización o externalización que reflejaban las mismas.

De esta manera, se consideró que las respuestas implicaban internalización, cuando el niño interpretaba que su madre actuaba con el fin de beneficiarle a él, siendo consciente del carácter indispensable de las normas de los padres o de sus actuaciones y mostrando interés por las necesidades de los otros. (e.g., "Mi madre dice que aunque no me guste debo tomarme toda la comida para que esté sano y no sufra enfermedades. Además ella trabaja mucho y no tiene tiempo de preparar para mí otros platos diferentes"). Mientras tanto, se consideró que las respuestas implicaban externalización cuando el niño interpretaba que su madre actuaba simplemente en función de la aplicación de determinadas reglas que dictan la obediencia del hijo hacia a los padres y cuyo cumplimiento conlleva aprobación o recompensa y su transgresión desaprobación o castigo (e.g., "Mi madre dice que aunque no me guste debo tomarme toda la comida porque si no ella se va a enfadar mucho conmigo y no me dejará salir a jugar a la calle"). De acuerdo con estos criterios, se realizó un análisis de contenido de las respuestas del niño puntuando con un 0 las repuestas que implicaban internalización y con un 1 las respuestas que implicaban externalización. De esta forma, cada niño obtuvo una medida de la externalización de las metas educativas de sus madres que iba de 0 a 15 puntos.

5.2.6. Medida del ajuste.

Para evaluar al niño sobre este aspecto, se tomaron dos medidas de ajuste. Una medida se obtuvo a través del análisis observacional del ajuste interactivo entre la madre y el niño en la tarea de los recados mencionada anteriormente. La otra medida evaluaba el ajuste personal, familiar, social y escolar del niño a través de un autoinforme.

- Medida del ajuste interactivo.

El ajuste interactivo se evaluó a través de la grabación de video de la ejecución de la tarea de los recados entre la madre y el niño. Para ello, se utilizaron las categorías observacionales de interacción padre-niño de Wagner & Phillips (1992). Estos autores

distinguió tres categorías referidas a los comportamientos del padre (*Calidez, presión y directividad*) y tres categorías referidas a los comportamientos del niño (*autoconfianza, pasividad y calidez*) (Ver tabla 5.8.).

Tabla 5.8. Items de las escalas de conductas del padre y del niño (los ítems marcados con (-) son inversos)

Conductas del padre

CALIDEZ

- Relación cálida y cariñosa con el niño
- Obtiene placer al estar con el niño
- Entusiasta sobre la ejecución del niño
- Se ríe, usa el sentido del humor
- (-) Es reservado en su expresión con el niño
- (-) Aparece tenso y/o ansioso
- (-) Hostil

PRESION

- Es consciente de la presión del tiempo
- Se muestra impaciente con el niño
- (-) No le preocupa si el niño termina la tarea
- (-) Permanece calmado durante las partes difíciles de la tarea

DIRECTIVIDAD

- Da al niño respuestas o pistas que le guían
- Ofrece feedback sin que el niño lo solicite
- Reacciona rápidamente a lo que percibe como un error
- Se preocupa de completar la tarea correctamente
- (-) Le da al niño tiempo de pensar al inicio de la tarea
- (-) Ofrece sugerencias sin forzarlas sobre el niño
- (-) Duda o se resiste a intervenir en la tarea

Conductas del niño

AUTOCONFIANZA

- Se resiste a las sugerencias y al feedback proporcionados por el padre
- Autodirigido
- Domina la sesión
- (-) Enseguida busca al padre para ayuda o directrices
- (-) Mira al padre cuando está "atascado"
- (-) Trabaja de forma colaboradora con el padre

PASIVIDAD

- Se muestra controlado emocionalmente
- Susurra, habla dulcemente con el padre
- Tímido, inhibido
- (-) Desasosegado, inquieto
- (-) Es "hablador" con el padre
- (-) Activo, energético

CALIDEZ

- Cálido hacia el padre
- Disfruta visiblemente en las interacciones con el padre
- Respetuoso con el padre
- (-) Hostil hacia el padre
- (-) Irritado, impaciente con el padre

La mayoría de los ítems que componen estas categorías fueron creados por los propios autores, aunque también incluyen ítems basados en Block & Block (1980), Buss (1981), y en el "Georgia Family Q-Set" de Wampler, Halverson, Moore & Walters (1989). Estas categorías fueron evaluadas durante la totalidad de la grabación por dos jueces independientes en dos ocasiones diferentes. Para ello, utilizaron una escala que oscilaba de 1 a 5 puntos (1= Nada característico, 3= ni característico ni no característico, 5= extremadamente característico). Así, los índices de correlación entre las 2 medidas de cada juez fueron los siguientes: .82 y .82 (Calidez madre); .82 y .44 (Presión); .85 y .68 (Directividad); .86 y .79 (Autoconfianza); .89 y .82 (Pasividad); .76 y .69 (Calidez niño), respectivamente en el primer y segundo juez ($p < .001$ en todos los índices). Los porcentajes de acuerdo entre las dos puntuaciones de cada juez en cada escala, definidos como una desviación no superior a un punto, fueron en las escalas de la madre del 100% y 96.7% (Calidez), 96.7% y 98.3 (Presión), 100% y 98.3% (Directividad) y en las escalas del niño del 98.3 y 96.7% (Autoconfianza), 100% y 96.7% (Pasividad) y del 96.7% y 100% (Calidez), respectivamente en el primer y segundo juez.

Posteriormente, se tomó una de las dos medidas de cada juez para calcular el grado de correlación interjueces. Así, los coeficientes interjueces por cada escala fueron los siguientes: .58 (Calidez madre), .54 (Presión), .65 (Directividad), .76 (Autoconfianza), .67 (Pasividad) y .56 (Calidez niño). Así mismo, el porcentaje de acuerdo entre los jueces, definido como una desviación no superior a un punto, fue en las escalas de la madre del 96.7% (Calidez), 90% (Presión), 98.3% (Directividad) y en las escalas del niño del 95% (Autoconfianza), 85% (Pasividad) y 93.3% (Calidez).

Una vez, obtenidos los resultados referentes a las correlaciones intra e interjueces, se procedió a escoger aleatoriamente una de las dos escalas evaluadas por el juez que mostró mayor fiabilidad entre sus dos valoraciones. Así, cada sujeto contó con una puntuación de 1 a 5 en las escalas citadas anteriormente.

- Medida de ajuste personal, familiar, social y escolar del niño.

La medida del ajuste personal, familiar, social y escolar del niño se obtuvo a través de los autoinformes de los niños en respuesta a los cuestionarios de la Batería Psicopedagógica EOS (Díaz, 1973). Estas pruebas disponen de versiones masculinas y femeninas para niños y niñas de 11 a 61 de EGB. Los cuestionarios están conformados por un número variable de ítems, según el curso del niño. Así, el cuestionario para 21 de EGB está compuesto por 60 ítems que, según su autor, conforman 5 factores independientes que explican un 7%, 7%, 4%, 4% y 4% de la varianza total respectivamente. Por otro lado, el cuestionario de 31 de EGB consta de 59 ítems que, según su autor, configuran 9 factores independientes que explican un 5%, 4%, 4%, 4%, 3%, 3%, 3%, 3% y 2% de la varianza total respectivamente. Por último, el cuestionario de 41 de EGB está formado por 49 ítems, que según su autor, corresponden a 3 factores independientes que explican respectivamente un 7%, 5% y 3% de la varianza respectivamente.

Los ítems de los cuestionarios están dirigidos a cubrir aspectos de la vida personal, familiar, social y escolar del niño y se exponen en primera persona (e.g., "Soy bastante lista en comparación con las otras niñas") presentando al niño tres probabilidades de respuesta: "Sí", "no" y "no sé". Las respuestas se corrigen de acuerdo con unas plantillas que valoran las respuestas de los niños de 0 a 2 puntos. Las puntuaciones totales de los sujetos en cada una de las áreas exploradas (personal, familiar, social y escolar) pueden transformarse en niveles de ajuste que van desde muy deficiente hasta muy bueno. No obstante, en esta tesis, hemos optado por utilizar los percentiles de las puntuaciones de los niños en las áreas personal, familiar, social y escolar.

5.3. Procedimiento.

El primer paso consistió en contactar con centros escolares escogidos en función de su situación rural o urbana. Una vez que se conseguía la colaboración de la dirección de los centros, se procedía a redactar una carta en la que se invitaba a los padres a asistir a una charla divulgativa sobre la educación de los hijos y a participar en la investigación. Estas cartas fueron distribuidas en los colegios a los alumnos de 21, 31 y 41 de EGB. De esta forma, los padres que acudían a la charla, eran informados sobre la posibilidad de participar en la investigación y de recibir un informe personal sobre la dinámica educativa en su familia.

Dado el escaso número de padres en las reuniones, se decidió seleccionar únicamente a madres para el desarrollo de la investigación. Así, si las madres se mostraban de acuerdo, se concertaba inmediatamente la primera cita en el domicilio familiar. Así pues, todas las entrevistas y grabaciones de video tuvieron lugar en el contexto natural de la familia, su propia casa. Generalmente, la realización de las entrevistas y la cumplimentación de los cuestionarios para las madres precisaban dos visitas de una duración aproximada de 2 horas cada una. Por último, se realizaba una tercera visita destinada a filmar en video la ejecución de una tarea interactiva entre madre e hijo y a hacer una pequeña entrevista post-video a la madre, relativa a su actuación durante la tarea. Esta misma ocasión, era empleada para entrevistar al niño, si bien algunas veces, estas entrevistas tuvieron lugar en el propio centro escolar. De nuevo, la duración aproximada de esta sesión era de 2 horas.

Las dos primeras sesiones fueron llevadas a cabo, habitualmente, por licenciados y estudiantes de psicología y pedagogía apropiadamente entrenados y asesorados. Algunas de estas sesiones, así como la totalidad de las sesiones de video y postvideo y las entrevistas a los niños fueron realizadas por los propios investigadores ya que éstas entrañaban un mayor nivel de dificultad.

Por último, se redactaron informes personalizados para cada uno de las madres

participantes en el estudio y se procedió a su entrega, bien de forma personal o bien por correo, quedando los investigadores a la disposición de los padres para cualquier duda o aclaración. En este informe se facilitaban a los padres datos sobre el contexto educativo familiar, así como del ajuste del niño, acompañando estas informaciones de algunas orientaciones educativas pertinentes en cada caso.

6. Resultados.

Los resultados de esta tesis se exponen en tres fases: La primera fase se ocupa sólo del examen de variables relacionadas con la madre, mientras que la segunda y la tercera incluyen también las variables estudiadas en el niño. De esta manera, la primera fase examina los resultados obtenidos sobre los predictores de las prácticas educativas de las madres, en cuanto a su frecuencia de uso y su eficacia percibida. La segunda fase, analiza los resultados obtenidos sobre los predictores de la legibilidad de las prácticas y metas educativas, así como los resultados encontrados sobre la relación entre la legibilidad de las metas educativas de las madres y el grado de externalización/internalización de éstas en los niños. La tercera fase examina los resultados obtenidos sobre los predictores del ajuste interactivo madre-niño. Por último, la cuarta fase pone a prueba, a modo exploratorio, un modelo general de influencias entre todas estas variables.

- FASE 1: Predictores de la frecuencia de uso de las prácticas educativas de las madres y su eficacia percibida.

En este bloque comenzaremos realizando un estudio previo sobre las intercorrelaciones encontradas entre todas las variables abordadas en esta tesis (Ver anexo 3). Estos resultados proporcionaron importantes orientaciones sobre las relaciones establecidas entre las distintas variables examinadas, que ayudaron a detectar aquellas que debían ser incluidas en los análisis de regresión múltiple ejecutados posteriormente. No obstante, el objetivo principal de esta fase fue el análisis de las variables predictoras de la frecuencia de las prácticas educativas de las madres y su eficacia percibida. Los análisis de regresión múltiple se realizaron en dos bloques.

- Bloque 1: Análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de la frecuencia de uso de las prácticas educativas de las madres y su eficacia percibida.

En este bloque, intentaremos analizar en qué medida las creencias educativas de las madres, el nivel de complejidad de su razonamiento y sus metas educativas contribuyen a determinar la frecuencia de uso y la eficacia percibida de las prácticas educativas elegidas por éstas. De esta forma, las variables predictoras fueron las teorías implícitas de las madres, su nivel de complejidad del razonamiento y sus metas educativas y las variables criterio la frecuencia de uso y la eficacia percibida. No obstante, hemos de señalar que los factores de las variables criterio muestran correlaciones muy altas entre sí (Ver anexo 3). Así, la frecuencia de uso de la *Restricción en la Crianza y el control de la salud del niño* y la eficacia percibida del *Apoyo en la crianza y el control de la salud del niño* correlacionan de forma altamente significativa (.6725, $p < .001$); la frecuencia de uso de la *Inducción* y la eficacia percibida de la *Inducción* correlacionan significativamente; (.7656, $p < .001$), la frecuencia de uso de la *Restricción en la relación con los iguales* y la eficacia percibida de la *Restricción en los temas escolares y en la relación con los iguales* correlacionan muy

significativamente (.8172, $p < .001$); y por último, la correlación entre la frecuencia de uso de la *Permisividad* y la eficacia percibida de la *Permisividad* también es significativa (.6923, $p < .001$). Todo ello indica que las madres tienden a considerar como eficaces aquellas prácticas educativas que más utilizan. No obstante, presentaremos los resultados de cada uno de los análisis de regresión múltiples efectuados sobre cada variable criterio de forma independiente.

1.1. Las teorías implícitas de las madres como variables predictoras de la frecuencia de uso y la eficacia percibida de las prácticas educativas.

A continuación examinaremos la contribución de las teorías implícitas de las madres (ambientalista, constructivista, nurturista e innatista) considerando como variables criterio la frecuencia de uso y la eficacia percibida de las prácticas educativas de éstas.

- Variable criterio: Frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con la Restricción en la relación con los adultos y control de la salud del niño, la Inducción, la Restricción en la relación con los iguales y la Permisividad.

Los análisis de varianza efectuados para probar la bondad del ajuste de la ecuaciones de regresión obtenidas arrojaron F no significativas respecto a la frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con la *Restricción en la relación con los adultos y control de la salud del niño, la Inducción y la Restricción en la relación con los iguales*. Por tanto, podemos concluir que las teorías implícitas compartidas por las madres no contribuyen a predecir la frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con estas variables. Tan sólo, la ecuación de regresión obtenida sobre la frecuencia de uso de las prácticas educativas *permissivas* produjo un valor de R múltiple de .28, lo que equivale a explicar un escaso 8% de la varianza. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa, $F(1, 59) = 5.24$, $p = .0256$. Por tanto, el único componente de la ecuación que contribuye algo a predecir la frecuencia de uso de las prácticas *permissivas* es la teoría implícita constructivista ($\beta = .28$; $p = .0256$). De

esta forma, las madres que sostienen creencias constructivistas basadas en la asunción del protagonismo del niño en su propio desarrollo, suelen usar con más frecuencia las prácticas educativas de tipo permisivo. (Ver tabla 1.1)

Tabla 1.1 Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras "Teorías Implícitas" sobre las variable criterio frecuencia de uso de prácticas relacionadas con la "Permisividad".

Variables predictoras	β	R m.	R ²	F	T
Teorías Implícitas		.28	.08	5.24*	
Constructivista	.28				2.29*
Ambientalista					
Nurturista					
Innatista					

* p<.05; ** p<.001;

- Variable criterio: Eficacia percibida de las prácticas educativas relacionadas con el Apoyo en la Crianza y el control de la salud, la Inducción, la Permisividad y la Restricción en los temas escolares y en la relación con los iguales.

Los análisis de varianza efectuados para probar la bondad del ajuste de la ecuaciones de regresión obtenidas arrojaron F no significativas respecto a la eficacia percibida de las prácticas educativas relacionadas con *la Inducción y la Restricción en los temas escolares y en la relación con los iguales*. Por tanto, podemos concluir que las teorías implícitas de las madres no contribuyen a predecir la eficacia percibida de las prácticas educativas relacionadas con estas variables.

Tan sólo la ecuación de regresión obtenida sobre la eficacia percibida de las prácticas relacionadas con el *Apoyo en la crianza y el control de la salud* produjo un valor de R múltiple de .28, lo que equivale a explicar también un escaso 8% de la varianza. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa, $F(1, 59) = 5.00$, $p = .0291$. Concretamente, el único componente de la ecuación que contribuye a predecir algo la eficacia percibida de las prácticas relacionadas con el *Apoyo en la crianza y el control de la salud*, es la teoría implícita constructivista (Beta = .28, $p = .0291$). De esta forma, las madres sostienen creencias educativas constructivistas, basadas en la asunción de que el niño es el protagonista de su propio desarrollo, perciben que las prácticas relacionadas con su ayuda en forma de recomendaciones y consejos, así como con el control de la salud de su hijo, son más eficaces. (Ver tabla 1.2)

Tabla 1.2 Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras "Teorías Implícitas" sobre las variable criterio eficacia percibida de prácticas relacionadas con el "Apoyo en la Crianza y el control de la salud del niño".

Variabes predictoras	β	R m.	R ²	F	T
Teorías Implícitas		.28	.08	5.00*	
Constructivista	.28 2				.24*
Ambientalista					
Nurturista					
Innatista					

* $p < .05$; ** $p < .001$;

Igualmente, la ecuación de regresión efectuada sobre la eficacia percibida de las prácticas educativas *permissivas* arrojó un valor de R múltiple de .32, lo que equivale a explicar un 10% de la varianza. Así mismo, el análisis de varianza realizado para probar la bondad del ajuste de la ecuación mostró una F significativa, $F(1, 59) = 6.73$, $p = .0119$. De nuevo, es la teoría implícita constructivista (Beta = .32, $p = .0119$) la que se encuentra contribuyendo de forma moderada y positivamente a la predicción de la variable criterio. Por tanto, las madres que sostienen creencias educativas constructivistas en las que se asume el papel protagonista del niño en su propio desarrollo, también tienden a percibir las prácticas educativas permissivas como más eficaces. (Ver tabla 1.3)

Tabla 1.3 Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras "Teorías Implícitas" sobre la variable criterio de eficacia percibida de prácticas relacionadas con la "Permisividad".

Variables predictoras	β	R m.	R ²	F	T
Teorías Implícitas		.32	.10	6.73*	
Constructivista	.32				2.59*
Ambientalista					
Nurturista					
Innatista					

* p<.05; ** p<.001;

1.2. El nivel de complejidad del razonamiento de las madres como variable predictora de la frecuencia de uso y la eficacia percibida de las prácticas educativas.

A continuación examinaremos la contribución de la complejidad del razonamiento de las madres sobre la frecuencia de uso y la eficacia percibida de las prácticas educativas.

- Variable criterio: Frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con la Restricción en la relación con los adultos y el control de la salud del niño, la Inducción, la Restricción en la relación con los iguales y la Permisividad.

Los análisis de varianza efectuados para probar la bondad del ajuste de las ecuaciones de regresión obtenidas arrojaron F no significativas respecto a las variables criterio *inducción y permisividad*. Por tanto, podemos concluir que el nivel de complejidad del razonamiento de las madres no contribuye significativamente a la frecuencia de uso de las prácticas educativas de las madres relacionadas con *la inducción y la permisividad*.

Sin embargo, la ecuación de regresión obtenida sobre la frecuencia de uso de las prácticas relacionadas con la *restricción en la crianza* produjo un valor de R múltiple de .26, lo que equivale a explicar un escaso 6% de la varianza de la frecuencia de uso de las *prácticas restrictivas en la relación con los adultos y el control de la salud*. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa, $F(1, 58) = 4.2$, $p = .043$. Por tanto, podemos concluir que los niveles más altos de la complejidad del razonamiento ($\beta = -.26$, $p = 0.043$) de las madres constituyen un predictor negativo del uso de las prácticas educativas relacionadas con la *restricción en la relación del niño con los adultos por medio de normas y de regulaciones y del control de la salud del niño*.

Tabla 1.4 Resumen del análisis de regresión de la variable predictor "Complejidad del Razonamiento" sobre la variable criterio frecuencia de uso de las prácticas relacionadas con la "Restricción en la relación con los adultos y control de la salud del niño".

VARIABLES PREDICTORAS	β	R m.	R ²	F	T
Nivel de complejidad del razonamiento	-.26	.26	.06	4.28*	-2.07*

* $p < .05$; ** $p < .001$;

Respecto a la variable criterio *restricción en la relación con los iguales*, la ecuación de regresión obtenida produjo un valor de R múltiple de .33, por lo que explica un 11% de la varianza de la frecuencia de uso de las prácticas de *Restricción del niño en relación con sus iguales*. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa, $F(1, 58) = 7.2$, $p = .0001$. Por tanto, podemos concluir que el nivel de complejidad del razonamiento ($\beta = -.33$, $p = .0095$) constituye un predictor negativo de la frecuencia de uso de las *prácticas educativas restrictivas en la relación con los iguales*. De la misma forma, que en el caso anterior, el mayor nivel de complejidad del razonamiento de las madres se relaciona negativamente con la frecuencia de uso de las prácticas restrictivas en la relación del niño con sus iguales. (Tabla 1.5)

Tabla 1.5. Resumen del análisis de regresión de la variable predictora "Complejidad del Razonamiento" sobre la variable criterio frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con la "Restricción en la relación con los iguales".

Variables predictoras	β	R m.	R ²	F	T
Nivel de complejidad del razonamiento	-.33	.33	.11	7.2**	-2.68*

* $p < .05$; ** $p < .001$;

- Variable criterio: Eficacia percibida de las prácticas educativas relacionadas con el Apoyo en la crianza y el control de la salud del niño, la Inducción, la Permisividad y la Restricción en los temas escolares y en la relación con los iguales.

Los análisis de varianza efectuados para probar la bondad del ajuste de las ecuaciones de regresión sobre las variables criterio *Apoyo en la crianza y control de la salud del niño, Inducción y Permisividad* obtenidas arrojaron F no significativas, por lo que se puede concluir que la complejidad del razonamiento de las madres no contribuye a predecir la eficacia percibida de las prácticas educativas de *Apoyo en la crianza y control de la salud del niño, la Inducción y la Permisividad* de las madres.

Sin embargo, la ecuación de regresión obtenida sobre la variable criterio *Restricción en los temas escolares y en la relación con los iguales* produjo un valor de R múltiple de .41, por lo que contribuye a explicar el 17 % de la varianza de la eficacia percibida de las prácticas relacionadas con esta variable. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste arrojó una F significativa, $F(1, 58) = 11.63$, $p = .0012$. Por tanto, podemos concluir que la complejidad del razonamiento de las madres ($\beta = -.41$, $p = .0012$) constituye un predictor negativo de la eficacia percibida de las prácticas relacionadas con las conductas *restrictivas* de las madres tanto en el ámbito escolar como en las relaciones con los otros niños. Así, el mayor nivel de complejidad del razonamiento de las madres se relaciona con el hecho de que éstas perciban las prácticas restrictivas dirigidas a regular el comportamiento de sus hijos en la escuela y con sus amigos, como menos eficaces. (Ver tabla 1.6)

Tabla 1.6 Resumen del análisis de regresión de la variable predictora "Complejidad del Razonamiento" sobre la variable criterio eficacia percibida de las prácticas relacionadas con la "Restricción en temas escolares y en la Relación con los iguales".

VARIABLES PREDICTORAS	β	R m.	R ²	F	T
Nivel de complejidad del razonamiento	-.41	.41	.17	11.63*	-3.41*

* $p < .05$; ** $p < .001$;

1.3. Las metas educativas de las madres como variables predictoras de la frecuencia de uso y la eficacia percibida de las prácticas educativas.

A continuación, analizaremos la contribución de las metas educativas (*Sociabilidad, autogestión, evitación de riesgos y fracasos y obediencia y conformidad*) de las madres en relación a la predicción de la frecuencia de uso y la eficacia percibida de sus prácticas educativas.

- Variable criterio: Frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con la Restricción en la relación con los adultos y el control de la salud, la Inducción, la Restricción en la relación con los iguales y la Permisividad.

La ecuación de regresión obtenida sobre las prácticas de *Restricción en la crianza* produjo un valor de R múltiple de .54, lo que contribuye a explicar un 29% de la varianza. Así mismo, el análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa ($F(3, 56) = 7.58, p = .0002$). Una vez calculada la varianza conjunta que explica, analizamos la contribución relativa de sus componentes. Así, las metas relacionadas con la Obediencia y la conformidad ($\beta = .25, p = .0449$) y sobre todo, las relacionadas con la Sociabilidad ($\beta = .29, p = 0.0139$) contribuyen positivamente a la predicción de la frecuencia de uso en la *Restricción en la relación con los adultos y el control de la salud*. Por último, las metas de Evitación de riesgos y fracasos ($\beta = .21, p = .0862$) también presentan una contribución, aunque ésta no alcanza a ser significativa. Así, las madres que esperan que sus hijos sean sociables, se muestren obedientes y conformistas y que además se sientan amparados por sus padres y seguros, tienden más a usar prácticas

educativas de tipo restrictivo en cuanto a la relación del niño con los mayores y a controlar más su salud. (Ver tabla 1.7.).

Tabla 1.7 Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras "Metas Educativas" sobre la variable criterio frecuencia de uso de prácticas relacionadas con la "Restricción en la relación con los adultos y el control de la salud"

Variables predictoras	β	R m.	R ²	F	T
Metas Educativas	.54	.29	7.58**		
Sociabilidad	.29				2.05*
Obediencia y conformidad	.25				2.05*
Evitación de riesgos y fracasos	.21				1.74
Autogestión					

* p<.05; ** p<.001;

Por otro lado, la ecuación de regresión obtenida sobre la *Inducción* produjo un valor de R múltiple de .35, lo que contribuye a explicar un 12% de la varianza. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa ($F(1, 58) = 8.07$, $p = .0062$). Una vez aislada la varianza conjunta que explica, analizamos la contribución relativa de sus componentes. De esta manera, encontramos que únicamente las metas relacionadas con la sociabilidad ($\beta = .35$, $p = 0.0062$) contribuyen positivamente a la predicción de la frecuencia de uso de las prácticas *inductivas*. Por tanto, las madres que desean que sus hijos sean sociables tienden más a usar prácticas educativas inductivas. (Ver tabla 1.8.).

Tabla 1.8. Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras "Metas Educativas" sobre la variable criterio frecuencia de uso de prácticas relacionadas con la "Inducción"

Variables predictoras	β	R m.	R ²	F	T
Metas Educativas		.35	.12	8.07*	
Sociabilidad	.35				2.84*
Autogestión					
Evitación de riesgos y fracasos					
Obediencia y conformidad					

* p<.05; ** p<.001;

De la misma forma, la ecuación de regresión obtenida sobre la frecuencia de uso de las prácticas relacionadas con la *restricción en la relación con los iguales*, produjo un valor de R múltiple de .49. con lo que contribuye a explicar el 24% de la varianza. El análisis de varianza efectuado para comprobar la bondad del ajuste de la ecuación, arrojó una F significativa ($F(3, 56) = 5.91, p = .0014$). Una vez aislada la varianza conjunta explicada, analizamos la contribución relativa de cada meta educativa de las madres. Dos metas educativas, la Evitación de riesgos y fracasos ($\beta = .26, p = .0479$) y la Obediencia y conformidad ($\beta = .28, p = 0.302$) contribuyen de forma positiva, mientras que la Autogestión ($\beta = -.24, p = .0477$) lo hace negativamente. Por tanto, las madres usan más frecuentemente las prácticas relacionadas con la restricción en la relación con los iguales, cuando tienen como meta proteger al niño de malas influencias y de decisiones erróneas y que éste se muestre obediente y conformista. Sin embargo, cuando las madres aspiran a que el niño sea capaz de valerse por sí mismo tienden a usar menos prácticas restrictivas. (Ver tabla 1.9.).

Tabla 1.9. Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras "Metas Educativas" sobre la variable criterio frecuencia de uso de prácticas relacionadas con la "Restricción en la relación con los iguales"

Variabes predictoras	β	R m.	R ²	F	T
Metas Educativas		.49	.24	5.91*	
Obediencia y conformidad	.28				2.22*
Evitación de riesgos y fracasos	.27				2.02*
Autogestión	-.24				-2.02*
Sociabilidad					

* $p < .05$; ** $p < .001$;

Por último, la ecuación de regresión realizada sobre la variable frecuencia de uso de la *permisividad*, produjo un valor de R múltiple de .73 lo que equivale a explicar un 53% de su varianza. Este porcentaje de varianza explicada es considerable y la bondad del ajuste de la ecuación resulta, así mismo, altamente significativa con una $F(2, 57) = 32.58, p = .0001$. En cuanto a la contribución relativa de los componentes, las metas relacionadas con la Socialización ($\beta = -.29, p = .0022$) determinan negativamente y las metas relacionadas con la Autogestión ($\beta = .72, p = .0001$) lo hacen positivamente. En consecuencia, el afán de las madres de que el niño se valga por sí mismo sin suponerles problemas, se relaciona con el

uso más frecuente de las prácticas permisivas. Al contrario, el deseo de las madres de que éste se relacione con otros niños se relaciona con un uso menor de estas prácticas. (Ver tabla 1.10)

Tabla 1.10. Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras "Metas Educativas" sobre la variable criterio frecuencia de uso de prácticas relacionadas con la "Permisividad"

Variables predictoras	β	R m.	R ²	F	T
Metas Educativas		.73	.53	32.58**	
Autogestión	.72				7.8**
Sociabilidad	-.29				-3.2*
Evitación de riesgos y de fracasos					
Obediencia y conformidad					

* p<.05; ** p<.001;

- Variable criterio: Eficacia percibida de las prácticas educativas relacionadas con el Apoyo en la Crianza y el control de la salud del niño, la Inducción, la Permisividad y Restricción en temas escolares y en la relación con los iguales

La ecuación de regresión obtenida sobre el *apoyo en la crianza y el control de la salud del niño* produjo un valor de R múltiple de .37, lo que contribuye a explicar un 14% de la varianza. Así mismo, el análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa ($F(2, 57) = 4.54, p = .0148$). Analizamos, a continuación, la contribución relativa de sus componentes. Así, encontramos que la Autogestión presenta una contribución aunque no significativa ($\beta = F(2, 57) = .22, p = .0813$) y concretamente la Sociabilidad es la única meta que contribuye de forma significativa ($\beta = .26, p = .0441$). Por tanto, los deseos de la madre de que su hijo se relacione con otros niños se encuentran relacionados con que éstas perciban como más eficaces las prácticas que promueven el apoyo en los diversos aspectos de la crianza del niño y el control de su salud. (Ver tabla 1.11.).

Tabla 1.11. Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras "Metas Educativas" sobre la variable criterio eficacia percibida de las prácticas relacionadas con el "Apoyo en la Crianza y control de la salud del niño"

VARIABLES PREDICTORAS	β	R m.	R ²	F	T
Metas Educativas		.37	.14	4.54*	
Sociabilidad	.26				2.06*
Autogestión	.22				1.77
Evitación de riesgos y de fracasos					
Obediencia y conformidad					

* p<.05; ** p<.001;

Por otra parte, la ecuación de regresión obtenida sobre la *Inducción* produjo un valor de R múltiple de .45, lo que contribuye a explicar un 21% de la varianza. Asimismo, el análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa ($F(2, 57) = 7.64, p = .0012$). Una vez aislada la varianza conjunta explicada, pasamos a examinar la contribución relativa de sus componentes. Así, encontramos que únicamente son las metas de Sociabilidad las que presentan una contribución significativa a la frecuencia de uso de las prácticas *inductivas* ($\beta = .45, p = .0004$). Las metas de tipo restrictivo ($\beta = -.21, p = .0904$) contribuyen de forma negativa aunque no significativamente. Así pues, el deseo de las madres de que sus hijos sean sociables, se relaciona con el hecho de que perciban como más eficaces las prácticas inductivas. (Ver tabla 1.12)

Tabla 1.12. Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras "Metas Educativas" sobre la variable criterio eficacia percibida de las prácticas relacionadas con la "Inducción"

VARIABLES PREDICTORAS	β	R m.	R ²	F	T
Metas Educativas		.45	.21	7.63*	
Sociabilidad	.47				3.78**
Obediencia y conformidad	-.15				-1.72
Autogestión					
Evitación de riesgos y de fracasos					

* p<.05; ** p<.001;

Así mismo, la ecuación de regresión realizada sobre la variable eficacia percibida de la *Permisividad*, produjo un valor de R múltiple de .62 lo que equivale a explicar un

porcentaje considerable (39%) de su varianza. La bondad del ajuste de la ecuación resultó también altamente significativa con una $F(1, 58) = 37.47$, $p = .0001$. En cuanto a la contribución relativa de los componentes, sólo las metas relacionadas con la Autogestión ($\beta = .63$, $p = .0001$) contribuyen positivamente. En consecuencia, cuando las madres desean que el niño se valga por sí mismo sin suponerles problemas, también perciben como más eficaces las prácticas permisivas. (Ver tabla 1.13)

Tabla 1.13. Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras "Metas Educativas" sobre la variable criterio eficacia percibida de las prácticas relacionadas con la "Permisividad"

VARIABLES PREDICTORAS	β	R	R^2	F	T
Metas Educativas		.62	.39	37.47**	
Autogestión	.63				6.12**
Sociabilidad					
Evitación de riesgos y fracasos					
Obediencia y conformidad					

* $p < .05$; ** $p < .001$;

Por último, la ecuación de regresión realizada sobre la frecuencia de uso de las prácticas de *Restricción en los temas escolares y con los iguales* produjo un valor de R de .40, lo que equivale a explicar un 16% de la varianza. El análisis de varianza para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa, $F(1, 58) = 11.24$, $p = .0016$. Tan sólo las metas relacionadas con la Obediencia y la conformidad ($\beta = .39$, $p = .0016$) contribuyen a esta predicción. De esta forma, el deseo de la madre de que su hijo muestre una conducta regulada de acuerdo con sus normas resulta predictiva de una mayor eficacia percibida de las prácticas que restringen los comportamientos del niño en su relación con los iguales y en los asuntos escolares. (Ver tabla 1.14)

Tabla 1.14 Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras "Metas Educativas" sobre la variable criterio eficacia percibida de las prácticas relacionadas con la "Restricción en los temas escolares y en la relación con los iguales"

Variables predictoras	β	R m.	R ²	F	T
Metas Educativas		.47	.16	11.02*	
Obediencia y conformidad	.39				3.32*
Sociabilidad					
Autogestión					
Evitación de riesgos y de fracasos					

* $p < .05$; ** $p < .001$;

- Bloque 2: Análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de la frecuencia de las prácticas educativas de las madres y su eficacia percibida.

En los resultados del bloque anterior analizamos la contribución de las teorías implícitas de las madres, el nivel de complejidad de su razonamiento y sus metas educativas de forma independiente sobre la frecuencia de uso y la eficacia percibida de las prácticas educativas. En este segundo grupo de análisis de regresión eliminamos los predictores que no mostraron efectos significativos en los resultados obtenidos en el bloque anterior e introduciendo un elemento no incluido hasta ahora en los análisis, el nivel de agencia de las madres. Así, efectuamos análisis de regresión donde pondremos a prueba distintas variables como predictores de la frecuencia de uso y de la eficacia percibida de las prácticas educativas, añadiendo además el efecto de algunas variables sociodemográficas.

- Variable criterio: Frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con la Restricción en la relación con los adultos y el control de la salud del niño

- Variables predictoras: Nivel educativo, nivel de complejidad del razonamiento y las metas educativas: Sociabilidad y Obediencia y conformidad

El análisis de regresión efectuado sobre la frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con la *Restricción en la crianza* produjo un valor de R múltiple de .55, por lo que explica el 30% de la varianza de esta variable. El análisis de varianza

realizado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa, $F(3, 56) = 8.22$, $p = .0001$. Una vez analizada la contribución conjunta de las variables, pasamos a analizar la contribución relativa de las variables predictoras. Así, concluimos que las metas de Socialización ($\beta = .33$, $p = .0053$) contribuyen positivamente a la predicción de la frecuencia de uso de las prácticas de *Restricción en la crianza* y marginalmente las de Obediencia y conformidad ($\beta = .21$, $p = .0984$) que no son significativas. Por otro lado, el nivel educativo de las madres ($\beta = -.26$, $p = .0386$) contribuye negativamente. De esta forma, el afán de que el niño se relacione con otros niños y el menor nivel educativo de las madres se relacionan con una mayor frecuencia de uso de las prácticas restrictivas en la relación con los adultos y el control de la salud. (Ver tabla 1.15)

Tabla 1.15. Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras sobre la frecuencia de uso de las prácticas relacionadas con la "Restricción en la relación con los adultos y el control de la salud del niño"

VARIABLES PREDICTORAS	β	R m.	R^2	F	T
		.55	.30	8.22**	
Metas educativas					
Sociabilidad	.33				2.90*
Obediencia y conformidad	.21				1.68
Nivel educativo	-.26				-2.12*
Nivel de complejidad del razonamiento					

* $p < .05$; ** $p < .001$;

- Variable criterio: Frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con la Restricción en la Relación con los iguales.

- Variables predictoras: Nivel educativo, nivel de complejidad del razonamiento y las metas educativas: Autogestión, Evitación de riesgos y fracasos y Obediencia y conformidad.

El análisis de regresión efectuado sobre la frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con la *Restricción en la relación con los iguales* produjo un valor de R múltiple de .49 por lo que explica el 24% de la varianza de esta variable. El análisis de varianza realizado para probar la bondad del ajuste de la ecuación de regresión arrojó una F significativa, $F(3, 56) = 5.91$, $p = .0014$). Después de analizar la contribución conjunta de las

variables, pasamos a analizar la contribución relativa de las variables predictoras. Así, concluimos que las metas de Autogestión ($\beta = -.24$, $p = .0477$) contribuyen negativamente a la predicción de la frecuencia de uso de estas prácticas *restrictivas*, mientras que las metas relacionadas con la Evitación de riesgos y fracasos ($\beta = .25$, $p = .0479$) y la Obediencia y conformidad ($\beta = .28$, $p = .0302$) lo hacen positivamente. De esta forma, el afán de regular las conductas de los hijos y de protegerles de las malas influencias se relaciona positivamente con la frecuencia de uso de las prácticas restrictivas en las relaciones de sus hijos con otros niños. Sin embargo, las metas de la madre referidas a que el niño se pueda valer por sí mismo se relacionan con un menor uso de este tipo de prácticas restrictivas. (Ver tabla 1.16)

Tabla 1.16. Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras sobre la frecuencia de uso de las prácticas relacionadas con la "Restricción en la Relación con los iguales"

Variables predictoras	β	R m.	R^2	F	T
		.49	.24	5.91*	
Metas educativas					
Obediencia y conformidad	.28				2.22*
Evitación de riesgos y de fracasos	.26				2.02*
Autogestión	-.24				-2.02*
Nivel educativo					
Nivel de complejidad del razonamiento					

* $p < .05$; ** $p < .001$;

- Variable criterio: Frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con la Permisividad.

- Variables predictoras: Teoría Constructivista y las metas educativas Sociabilidad y Autogestión.

El análisis de regresión obtenido sobre la frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con las prácticas permisivas produjo un valor de R múltiple de .73 por lo que explica un elevado porcentaje de la varianza (53%). Así mismo, el análisis de varianza realizado para probar la bondad del ajuste de la ecuación de regresión arrojó una F altamente significativa, $F(2, 57) = 32.58$, $p = .0001$). Las metas de Socialización ($\beta = -.29$, $p =$

.0022) presentaron una contribución negativa y las relacionadas con la Autogestión ($\beta = .72$, $p = .0001$) positiva en la predicción de la variable criterio. De esta forma, los deseos de la madre de que el niño se valga por sí mismo son indicativos de una mayor frecuencia de uso de las prácticas permisivas. Al contrario, cuando las madres prefieren que su hijo se relacione y salga con sus amigos, esto se relaciona con un uso menos frecuente de este tipo de prácticas. (Ver tabla 1.17)

Tabla 1.17. Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras sobre la frecuencia de uso de las prácticas relacionadas con la "Permisividad"

Variables predictoras	β	R m.	R ²	F	T
		.73	.53	32.58**	
Metas educativas					
Autogestión	.72				7.88**
Sociabilidad	-.29				-3.21*
Teorías implícitas Constructivista					

* $p < .05$; ** $p < .001$;

- Variable criterio: Eficacia percibida de las prácticas educativas relacionadas con la Apoyo en la crianza y el control de la salud del niño.

- Variables predictoras: Zona de residencia, teoría constructivista y las metas educativas de Sociabilidad.

El análisis de regresión efectuado sobre la eficacia percibida de las prácticas educativas relacionadas con el *apoyo en la crianza y el control de la salud del niño* produjo un valor de R múltiple de .41, por lo que explica el 17% de la varianza de esta variable. El análisis de varianza realizado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa, $F(2, 57) = 5.93$, $p = .0046$. Una vez analizada la contribución conjunta de las variables, pasamos a analizar la contribución relativa de las variables predictoras. Así, concluimos que las metas de Socialización ($\beta = .25$, $p = .0426$) contribuyen positivamente a la predicción de la eficacia percibida de estas prácticas, mientras que la zona de residencia de las madres lo hace negativamente ($\beta = -.29$, $p = .0205$). De esta forma, el afán de que los hijos sean sociables se relaciona con una mayor eficacia percibida de las prácticas de apoyo

en la crianza y control de la salud del niño. Sin embargo, el hecho de que la familia resida en una zona urbana incide en una percepción menos eficaz de estas prácticas. (Ver tabla 1.18)

Tabla 1.18. Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras sobre la eficacia percibida de las prácticas relacionadas con la "Apoyo en la Crianza y control de la salud del niño"

Variables predictoras	β	R m.	R ²	F	T
		.41	.17	5.93*	
Metas educativas					
Sociabilidad	.25				2.07*
Zona de Residencia	-.29				-2.38*
Teorías Implícitas					
Constructivista					

* $p < .05$; ** $p < .001$;

- Variable criterio: Eficacia percibida de las prácticas educativas relacionadas con la Inducción.

- Variables predictoras: Nivel de identificación de la acción (medida de autoinforme) y las metas educativas de Sociabilidad

El análisis de regresión efectuado sobre la eficacia percibida de las prácticas educativas relacionadas con la *Inducción* produjo un valor de R múltiple de .55, por lo que explica el 30% de la varianza de esta variable. De la misma forma, el análisis de varianza realizado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F altamente significativa, $F(2, 57) = 12.15, p = .0001$). Una vez aislada la contribución conjunta de las variables, analizamos la contribución relativa de los componentes. Así, las metas de Socialización ($\beta = .44, p = .0002$) contribuyen positivamente a la predicción de la eficacia percibida de estas prácticas al igual que el nivel de identificación de la acción (medida de autoinforme) ($\beta = .35, p = .0205$). De esta forma, el afán de que los hijos se relacionen con otros niños y el mayor nivel de agencia de las madres se relacionan con una mayor eficacia percibida de las prácticas inductivas. (Ver tabla 1.19)

Tabla 1.19. Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras sobre la eficacia percibida de las prácticas relacionadas con la "Inducción"

Variables predictoras	β	R m.	R ²	F	T
		.55	.30	12.15**	
Metas educativas					
Sociabilidad	.44				3.97*
Nivel de Identificación de la acción (Autoinf.)	.36				3.23*

* p<.05; ** p<.001;

- Variable criterio: Eficacia percibida de las prácticas educativas relacionadas con la Permisividad.

- Variables predictoras: Teoría constructivista y las metas educativas de Autogestión.

El análisis de regresión efectuado sobre la eficacia percibida de las prácticas educativas *permisivas* produjo un valor de R múltiple de .63, por lo que explica un considerable porcentaje del 39% de la varianza de esta variable. El análisis de varianza realizado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F altamente significativa, $F(1, 58) = 37.47$, $p = .0001$. Por tanto, podemos concluir que la teoría constructivista y las metas de autogestión contribuyen a la predicción de la eficacia percibida de las prácticas *permisivas* de las madres. Una vez analizada la contribución conjunta de las variables, pasamos a analizar la contribución relativa de los componentes. Así, concluimos que únicamente las metas de Autogestión ($\beta = .62$, $p = .0001$) contribuyen positivamente a la predicción de la eficacia percibida de estas prácticas. De esta forma, cuando las madres desean que el niño se valga por sí mismo en la vida, perciben las prácticas permisivas como más eficaces. (Ver tabla 1.20)

Tabla 1.20. Tabla resumen del análisis de regresión de las variables predictoras sobre la eficacia percibida de las prácticas relacionadas con la "Permisividad"

Variabes predictoras	β	R m.	R ²	F	T
Metas educativas		.63	.39	37.47**	
Autogestión	.62				6.12**
Teorías Implícitas					
Constructivista					

* $p < .05$; ** $p < .001$;

- Variable criterio: Eficacia percibida de las prácticas educativas relacionadas con la Restricción en los temas escolares y en la relación con los iguales.

- Variables predictoras: Nivel educativo, nivel de complejidad del razonamiento y metas educativas de Obediencia y conformidad.

El análisis de regresión realizado sobre la eficacia percibida de las prácticas educativas relacionadas con la *Restricción en los temas escolares y en la relación con el grupo de iguales*, produjo un valor de R múltiple de .48, por lo que explica el 24% de la varianza de esta variable. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa, $F(2, 57) = 8.81$, $p = .0005$. Una vez analizada la contribución conjunta de las variables, pasamos a analizar la contribución relativa de las variables predictoras. Así, concluimos que las metas de Obediencia y conformidad ($\beta = .28$, $p = .0268$) contribuyen positivamente a la predicción de la eficacia percibida de estas prácticas, mientras que el nivel de complejidad del razonamiento ($\beta = -.30$, $p = .0201$) lo hace de forma negativa. De esta forma, el deseo de la madre de que el niño regule sus conductas incide en una percepción de mayor eficacia de las prácticas restrictivas en los temas de la escuela y en el grupo de iguales. Sin embargo, los niveles más altos de la complejidad del razonamiento de las madres se relacionan con una percepción menos eficaz de estas prácticas. (Ver tabla 1.21.).

Tabla 1.21. Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras sobre la eficacia percibida de las prácticas relacionadas con la "Restricción en los temas escolares y en la relación con los iguales".

Variables predictoras	β	R m.	R ²	F	T
		.57	.24	8.81**	
Metas educativas					
Obediencia y conformidad	.28				2.27*
Nivel de Complejidad del Razonamiento	-.30				-2.39*
Nivel Educativo					

* p<.05; ** p<.001;

Resumen Resultados FASE 1

En esta fase, hemos intentado desvelar cuáles son las variables que contribuyen a la predicción de la frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con la *Restricción en la relación con los adultos y el control de la salud, la Inducción, la Restricción en la relación con los iguales y la Permisividad*, así como a la eficacia percibida de las prácticas educativas relacionadas con el *Apoyo en la crianza y el control de la salud, la Inducción, la Permisividad y la Restricción en temas escolares y en la relación con los iguales*. En el primer bloque, analizamos la contribución de forma aislada de ciertas variables de las madres como sus teorías implícitas (ambientalista, constructivista, nurturista e innatista), el nivel de complejidad de su razonamiento y sus metas educativas (Sociabilidad, Autogestión, Evitación de riesgos y fracasos y Obediencia y conformidad). En el segundo bloque, elegimos aquellas variables que mostraron mayor capacidad de predicción en los análisis anteriores para componer nuevas rectas de regresión que combinaran los efectos de estas variables. Así mismo, añadimos el efecto del nivel de agencia de las madres (no incluido hasta entonces) y de algunas variables sociodemográficas como el nivel educativo y la zona de residencia.

En el primer bloque, la teoría constructivista apareció como el único tipo de creencia que presentaba una contribución, si bien limitada, a la predicción de las prácticas educativas en cuanto a su frecuencia de uso y su eficacia. En concreto, esta teoría se encontró relacionada en una escasa proporción, con la frecuencia de uso y la eficacia percibida de las prácticas *permisivas* y con la eficacia percibida de las prácticas

relacionadas con el *Apoyo en la crianza y el control de la salud del niño*. Por otra parte, el nivel de complejidad del razonamiento resultó ser un predictor negativo de la frecuencia de uso de las prácticas *restrictivas tanto en la relación con los adultos y el control de la salud del niño como en la relación con los iguales*, así como de la eficacia percibida de las prácticas educativas *permisivas*.

En contraste con el valor predictivo de las teorías implícitas y el nivel del razonamiento, las metas educativas presentaron una mayor variedad y riqueza de contribuciones. Así, la Sociabilidad y la Obediencia y conformidad, resultaron predictoras de la frecuencia de uso de la *Restricción en la relación con los adultos y el control de la salud del niño*. También la Sociabilidad contribuyó a la predicción de la frecuencia de uso de las prácticas *inductivas*. Así mismo, la Evitación de riesgos y fracasos y la Obediencia y conformidad, predijeron positivamente la frecuencia de uso de las prácticas *restrictivas en relación a los iguales* y la Autogestión negativamente. Por último, la Autogestión de forma positiva y la Sociabilidad de forma negativa, contribuyeron a la predicción de las prácticas *permisivas*. En cuanto a la eficacia percibida de las prácticas, la Sociabilidad resultó ser predictora de la eficacia percibida de las prácticas de *Apoyo en la crianza y control de la salud del niño y de las inductivas*. La Autogestión apareció como un importante predictor de la eficacia percibida de las prácticas *permisivas* y la Obediencia y la conformidad de la *Restricción en los temas escolares y en la relación con los iguales*.

En el segundo bloque, la frecuencia de uso de las prácticas educativas de *Restricción en la relación con los adultos y el control de la salud del niño* se relacionó positivamente con las metas de Sociabilidad y Obediencia y conformidad y negativamente con el nivel educativo. Así, el menor nivel educativo de las madres se relacionó con una mayor frecuencia de uso de las prácticas de *Restricción en la crianza y control de la salud del niño*. Por otra parte, en la predicción de la eficacia percibida de las prácticas de *Apoyo en la Crianza y control de la salud del niño*, apareció la contribución negativa de la zona de residencia, además de la contribución positiva de la Sociabilidad. Así, las madres de zonas rurales tendieron a percibir de forma más positiva estas prácticas. La eficacia percibida de las prácticas *inductivas* incluyó así mismo, el efecto positivo del nivel de agencia de las

madres (medida observacional). De esta forma, las madres que identificaron sus acciones en niveles más altos, encontraron más eficaces las prácticas *inductivas*. Por último, en la predicción de la eficacia percibida de las prácticas *restrictivas en la relación con los adultos y el control de la salud*, contribuyen positivamente las metas de Obediencia y conformidad y negativamente el nivel de complejidad del razonamiento de las madres. Así, las madres que razonaron en niveles de complejidad más bajos tendieron a percibir como más eficaces estas prácticas.

- FASE 2: Predictores de la legibilidad de las prácticas y metas educativas de las madres desde el punto de vista de los hijos.

En esta fase, abordaremos el estudio de las variables que contribuyen a la predicción de la legibilidad de las prácticas y metas educativas. Los resultados de esta fase se articulan en dos bloques de análisis 1 y 2. Así mismo, se incluyen en un tercer bloque, los resultados de la correlación entre la legibilidad de las prácticas y metas educativas de las madres y el grado de externalización/internalización manifestado por el niño respecto a estas metas.

- Bloque 1: Análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de la legibilidad de las prácticas y metas educativas de las madres desde el punto de vista de los hijos.

En este bloque, intentaremos analizar en qué medida contribuyen las prácticas y metas educativas de las madres, el nivel de complejidad de su razonamiento y su nivel de agencia a determinar la legibilidad de sus prácticas y metas educativas. La legibilidad será evaluada según el grado de precisión con que el niño predice las prácticas y metas educativas que su madre realizaría en situaciones hipotéticas. Estas situaciones son las incluidas en el "Cuestionario situacional de prácticas y metas educativas". Queremos señalar que: Primero, debido a las altas correlaciones encontradas entre los cuatro factores de la frecuencia de uso y la eficacia percibida de las prácticas educativas de las madres. Segundo, a los resultados de la fase anterior mostrando predictores similares, y tercero, a que los factores de la eficacia no muestran relaciones con la legibilidad, decidimos utilizar en esta fase tan sólo los factores de frecuencia de uso. Asimismo, las teorías implícitas de las madres no se incluyeron como variables predictoras ya que éstas no mostraron correlación con la variable

legibilidad (Ver anexo 3). A continuación, presentaremos los resultados de los análisis de

regresión múltiples efectuados con cada variable predictora individualmente.

2.1. La frecuencia de uso de las prácticas educativas de las madres como variable predictora de la legibilidad de sus prácticas y metas educativas

A continuación examinaremos la contribución de la frecuencia de uso de las prácticas educativas de las madres: *Restricción en la relación con los adultos y control de la salud del niño, Inducción, Restricción en la relación con los iguales y Permisividad*, considerando como variables criterio la precisión del niño sobre las prácticas, la precisión sobre las metas y la precisión sobre las metas y prácticas educativas de su madre, de manera conjunta.

- Variable criterio: Legibilidad de las prácticas educativas.

Los análisis de varianza efectuados para probar la bondad del ajuste de la ecuación de regresión múltiple obtenida produjeron un valor de R múltiple de .44, que equivale a explicar un 19% de la varianza. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa, $F(1, 56) = 13.44$, $p = .0005$. El único componente de la ecuación que contribuye a predecir la legibilidad de las prácticas educativas es la frecuencia de uso de las prácticas *restrictivas de la relación con los iguales* ($\beta = .44$, $p = .0005$). Así, el hecho de que las madres usen más frecuentemente prácticas para regular la relación del niño con sus amigos se relaciona con una mayor precisión del hijo en la predicción de las prácticas educativas de su madre. (Ver tabla 2.1)

Tabla 2.1 Resumen del análisis de regresión de la variable predictora "Frecuencia de uso de las prácticas educativas" sobre la variable criterio "Legibilidad de las prácticas".

VARIABLES PREDICTORAS	β	R m.	R ²	F	T
Frecuencia de uso de las prácticas educativas		.44	.20	13.44**	
Restricción en la relación con los iguales	.44				3.67**
Restricción en la relación con los adultos y control de la salud del niño					
Inducción					
Permisividad					

* p<.05; ** p<.001;

- Variable criterio: Legibilidad de las metas educativas

Los análisis de varianza efectuados para probar la bondad del ajuste de la ecuación de regresión múltiple obtenida produjeron un valor de R múltiple de .32, que equivale a explicar un 10% de la varianza. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa, $F(1, 56) = 6.51$, $p = .0135$. El único componente de la ecuación que contribuye algo a predecir la legibilidad de las metas educativas es la frecuencia de uso de las prácticas *restrictivas de la relación con los adultos y el control de la salud del niño* ($\beta = .32$, $p = .0135$). Así, el hecho de que las madres usen más frecuentemente prácticas para regular la relación del niño con los mayores y controlen su salud se relaciona con una mayor precisión del hijo en la predicción de sus metas educativas. (Ver tabla 2.2)

Tabla 2.2 Resumen del análisis de regresión de la variable predictora "Frecuencia de uso de las prácticas educativas" sobre la variable criterio "Legibilidad de las metas".

VARIABLES PREDICTORAS	β	R m.	R ²	F	T
Frecuencia de uso de las prácticas educativas		.32	.10	6.51*	
Restricción en la relación con los adultos y control de la salud del niño	.32				2.55*
Restricción en la relación con los iguales					
Inducción					
Permisividad					

* p<.05; ** p<.001;

- Variable criterio: Legibilidad conjunta de las prácticas y las metas educativas

Los análisis de varianza efectuados para probar la bondad del ajuste de la ecuación de regresión múltiple obtenida produjeron un valor de R múltiple de .48, que equivale a explicar un 23% de la varianza. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa, $F(2, 55) = 8.14$, $p = .0008$. El análisis de la contribución relativa de los componentes mostró que de nuevo las *prácticas restrictivas tanto en la relación con los iguales* ($\beta = .34$, $p = .0064$) como *en la relación con los adultos y el control de la salud del niño* ($\beta = .29$, $p = .0201$) contribuyeron de forma positiva a la predicción de la legibilidad de las prácticas y metas educativas. Así, el hecho de que las madres usen más frecuentemente prácticas que impongan restricciones en las relaciones del niño con sus iguales y con los mayores, así como que se preocupen por controlar su salud se relaciona con una mayor precisión del niño en la predicción de sus prácticas y metas educativas, consideradas como una variable conjunta. (Ver tabla 2.3)

Tabla 2.3 Resumen del análisis de regresión de la variable predictorora "Frecuencia de uso de las prácticas educativas" sobre la variable criterio "Legibilidad de las prácticas y las metas educativas de forma conjunta".

VARIABLES PREDICTORAS	β	R m.	R^2	F	T
		.48	.23	8.14**	
Frecuencia de uso de las prácticas educativas					
Restricción en la relación con los iguales	.34				2.83*
Restricción en la relación con los adultos y control de la salud del niño	.29				2.39*
Inducción					
Permisividad					

* $p < .05$; ** $p < .001$;

2.2. Las metas educativas de las madres como variables predictoras de la legibilidad de sus prácticas y metas educativas.

A continuación examinaremos la contribución de las metas educativas de las madres: Sociabilidad, Autogestión, Evitación de riesgos y fracasos y Obediencia y conformidad, a la predicción de las variables criterio: la precisión del hijo en las prácticas,

en las metas y en las prácticas y metas educativas de su madre de manera conjunta.

- Variable criterio: Legibilidad de las prácticas educativas.

Los análisis de varianza efectuados para probar la bondad del ajuste de la ecuación de regresión múltiple obtenida produjeron un valor de R múltiple de .41, que equivale a explicar un 16% de la varianza. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa, $F(2, 55) = 5.3$, $p = .0079$. Los únicos componentes de la ecuación que contribuyen a predecir positivamente la legibilidad de las prácticas educativa son las metas educativas de Obediencia y conformidad ($\beta = .36$, $p = .0055$) y marginalmente las relacionadas con la Autogestión ($\beta = -.21$, $p = .0988$) de forma negativa. De esta forma, el hecho de que las madres conciben como metas educativas en la vida de sus hijos el lograr que sean obedientes y se adapten a las normas impuestas por ellos, se relaciona con la mayor precisión del niño al predecir las prácticas educativas de su madre. (Ver tabla 2.4)

Tabla 2.4 Resumen del análisis de regresión de la variable predictor "Metas educativas" sobre la variable criterio "Legibilidad de las prácticas".

Variables predictoras	β	R m.	R ²	F	T
Metas educativas		.41	.16	5.3*	
Obediencia y conformidad	.36				2.89*
Autogestión	-.21				-1.68

* $p < .05$; ** $p < .001$;

- Variable criterio: Legibilidad de las metas educativas

Los análisis de varianza efectuados para probar la bondad del ajuste de la ecuación de regresión múltiple obtenida produjeron un valor de R múltiple de .60, que equivale a explicar un porcentaje considerable del 36% de la varianza. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F altamente significativa, $F(3, 54) = 10.02$, $p = .0001$. Una vez aislada la varianza explicada

conjuntamente, pasamos a analizar la contribución relativa de los componentes. De esta manera, contribuyen positivamente las metas de Obediencia y conformidad ($\beta = .36$, $p = .0036$), las de Sociabilidad ($\beta = .26$, $p = .0235$) y las de Evitación de riesgos y fracasos ($\beta = .24$, $p = .0235$). De esta forma, podemos concluir que existe una relación entre el hecho de que las madres deseen que sus hijos regulen su conducta mostrándose obedientes según las normas, se relacionen y hagan amistades y se encuentren protegidos de todos los riesgos o equivocaciones, y el mayor grado de precisión en los hijos para predecir metas educativas de sus madres. (Ver tabla 2.5.)

Tabla 2.5. Resumen del análisis de regresión de la variable predictor "Metas educativas" sobre la variable criterio "Legibilidad de las metas".

Variables predictoras	β	R m.	R^2	F	T
Metas educativas		.60	.36	10.02**	
Obediencia y conformidad	.35				3.04*
Sociabilidad	.26				2.33*
Evitación de riesgos y fracasos	.24				2.06*
Autogestión					

* $p < .05$; ** $p < .001$;

- Variable criterio: Legibilidad de las prácticas y metas educativas de forma conjunta

Los análisis de varianza efectuados para probar la bondad del ajuste de la ecuación de regresión múltiple obtenida produjeron un valor de R múltiple de .61, que equivale a explicar un porcentaje considerable del 37% de la varianza. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F altamente significativa, $F(3, 54) = 10.69$, $p = .0001$. Una vez aislada la varianza explicada conjuntamente, pasamos a analizar la contribución relativa de los componentes. De esta manera, las metas de Obediencia y conformidad ($\beta = .32$, $p = .0088$), las de Sociabilidad ($\beta = .32$, $p = .0044$) y las de Evitación de riesgos y fracasos ($\beta = .25$, $p = .0368$) mostraron una contribución positiva. De esta forma, las madres que desean que sus hijos regulen su conducta mostrándose obedientes según las normas, que se relacionen y hagan amistades y

que se encuentren protegidos de todos los riesgos o equivocaciones, tienden a que sus hijos evalúen con mayor grado de precisión sus prácticas y metas educativas. (Ver tabla 2.6.)

Tabla 2.6. Resumen del análisis de regresión de la variable predictora "Metas educativas" sobre la variable criterio "Legibilidad de las prácticas y metas educativas de manera conjunta".

VARIABLES PREDICTORAS	β	R m.	R ²	F	T
Metas educativas		.61	.37	10.69**	
Obediencia y conformidad	.32				2.72*
Sociabilidad	.32				2.97*
Evitación de riesgos y fracasos	.25				2.14*
Autogestión					

* $p < .05$; ** $p < .001$;

2.3. El nivel de agencia de las madres como variable predictora de la legibilidad de sus prácticas y metas educativas.

A continuación, examinaremos la contribución del nivel de agencia de las madres (en la medida de autoinforme y en la medida observacional) sobre la precisión del niño en la predicción sobre las prácticas, sobre las metas y sobre las metas y prácticas educativas de su madre de manera conjunta.

- Variables criterio: Legibilidad de las prácticas, de las metas y de las prácticas y metas educativas de forma conjunta

Los análisis de varianza efectuados para probar la bondad de los ajustes de las ecuaciones obtenidas arrojaron F no significativas sobre las tres variables criterio, por lo que podemos concluir que el nivel de agencia de las madres en ambas formas de medida, no contribuye significativamente a la predicción de la legibilidad de las prácticas y metas educativas consideradas de forma individual o conjunta. No obstante, señalaremos que el nivel de agencia (medida observacional) contribuye a la precisión de la legibilidad de las metas educativas de las madres de manera marginal.

2.4. El nivel de complejidad del razonamiento de las madres como variable predictora

de la legibilidad de las prácticas y metas educativas.

A continuación, examinaremos el papel de la complejidad del razonamiento de las madres sobre la precisión del niño en la predicción de las prácticas y metas educativas.

- Variable criterio: *Legibilidad de las prácticas educativas.*

El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación de regresión obtenida, arrojó una F no significativa. Por tanto, podemos concluir que el nivel de razonamiento de las madres no contribuye a la precisión de la legibilidad de las prácticas educativas.

- Variable criterio: *Legibilidad de las metas educativas.*

La ecuación de regresión obtenida, obtuvo un valor de R múltiple de .49, lo que contribuye a explicar un 24 % de la varianza. Así, el análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F altamente significativa $F(1, 56) = 17.97$, $p = .0001$). De esta forma, el nivel de complejidad del razonamiento ($\beta = -.49$, $p = .0001$) contribuyó a predecir negativamente la legibilidad sobre las prácticas. Por tanto, cuando las madres razonan en niveles más altos de complejidad, los hijos muestran menor precisión en la predicción de las metas educativas de éstas. (Ver tabla 2.7.)

Tabla 2.7. Resumen del análisis de regresión de la variable predictor "Nivel de complejidad del razonamiento" sobre la variable criterio "Legibilidad de las metas".

Variabes predictoras	β	R m.	R ²	F	T
Nivel de complejidad del razonamiento	-.49	.49	.24	17.97**	-4.23**

* $p < .05$; ** $p < .001$;

- Variable criterio: Legibilidad de las prácticas y metas educativas de forma conjunta

La ecuación de regresión obtenida, obtuvo un valor de R múltiple de .39, lo que contribuye a explicar un 15 % de la varianza. Así, el análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación arrojó una F significativa ($F = .17.97$, $p = .0028$). De esta forma, el nivel de complejidad del razonamiento ($\beta = -.39$, $p = .0028$) contribuyó a predecir negativamente la legibilidad sobre las metas y las prácticas de forma conjunta. Por tanto, cuando las madres razonan en niveles más altos de complejidad, los hijos muestran menor precisión en la predicción de las prácticas y metas educativas de éstas, consideradas de forma conjunta. (Ver tabla 2.8.)

Tabla 2.8. Resumen del análisis de regresión de la variable predictorora "Nivel de complejidad del razonamiento" sobre la variable criterio "Legibilidad de las prácticas y metas de forma conjunta".

VARIABLES PREDICTORAS	β	R m.	R^2	F	T
Nivel de complejidad del razonamiento	-.39	.39	.15	9.8*	-9.8*

* $p < .05$; ** $p < .001$;

- Bloque 2: Análisis de regresión múltiple de las variables predictororas de la legibilidad de las prácticas y metas educativas de las madres desde el punto de vista de los hijos.

En el bloque anterior analizamos la contribución aislada de la frecuencia de uso de las prácticas educativas, de las metas educativas, del nivel de complejidad del razonamiento y del nivel de agencia de las madres. En este segundo grupo de análisis, calcularemos nuevos análisis de regresión múltiples eliminando los predictores que no resultaron con efectos significativos en los resultados anteriores. Así, pondremos a prueba distintas variables como predictores de la legibilidad de las prácticas y metas educativas, consideradas de forma individual y conjunta.

- *Variable criterio: Legibilidad de las prácticas educativas.*

- *VARIABLES predictoras: Frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con la Restricción en la relación con los iguales, Eficacia percibida en las prácticas educativas relacionadas con la Restricción en los temas escolares y en la relación con los iguales y las metas educativas relacionadas con la Obediencia y la conformidad.*

La ecuación de regresión obtenida produjo un valor de R múltiple de .49, lo que contribuye a explicar un 24% de la relación. Así mismo, el análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación, arrojó una F altamente significativa, $F(2, 55) = 8.54$, $p = .0006$. Una vez aislada la contribución conjunta de las variables, pasamos a analizar sus componentes. Así, el único componente que contribuye de manera significativa es la variable de la frecuencia de uso de las prácticas *restrictivas en la relación con los iguales* ($\beta = .36$, $p = .0050$). Las metas de Obediencia y conformidad ($\beta = .22$, $p = .0822$) también contribuyen de forma positiva, aunque no significativa. Por tanto, cuando las madres usan más frecuentemente las prácticas restrictivas en la relación con los iguales, los niños son capaces de predecir con mayor precisión las prácticas educativas de las madres. (Ver tabla 2.9.)

Tabla 2.9. Resumen del análisis de regresión de la variables predictoras sobre la "Legibilidad de las prácticas".

VARIABLES predictoras	β	R m.	R^2	F	T
		.49	.24	8.54**	
Frecuencia de uso de Prácticas educativas Restricción en la relación con los iguales	.36				2.92*
Metas educativas Obediencia y conformidad	.22				1.77

* $p < .05$; ** $p < .001$;

- *Variable criterio: Legibilidad de las metas educativas*

- *VARIABLES predictoras: Frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con la Restricción en la relación con los adultos y el control de la salud del niño, las metas educativas relacionadas con la Sociabilidad, la Evitación de riesgos y fracasos y la Obediencia y la conformidad, el nivel de complejidad del razonamiento y el nivel de*

agencia de las madres (medida observacional) y el nivel educativo y profesional de las madres.

La ecuación de regresión obtenida produjo un valor de R múltiple de .71, lo que contribuye a explicar un considerable porcentaje del 51% de la varianza. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación, arrojó una F altamente significativa, $F(6, 51) = 8.75, p = .0001$. Una vez aislada la varianza explicada de forma conjunta, analizamos la contribución de los componentes. Así, los siguientes componentes contribuyeron de forma positiva: las metas de Sociabilidad ($\beta = .31, p = .0045$) y de Obediencia y conformidad ($\beta = .29, p = .0152$), también de forma no significativa, las metas de Evitación de riesgos y fracasos ($\beta = .21, p = .0628$) y el nivel educativo de las madres ($\beta = .24, p = .0649$). Por otro lado, contribuyen de forma negativa, el nivel de razonamiento de las madres ($\beta = -.33, p = .0096$) y marginalmente el nivel de agencia de las madres (medida observacional) ($\beta = .22, p = .0572$). De esta forma, los niños alcanzan mayor precisión sobre las metas educativas de sus madres cuando éstas desean que sus hijos sean sociables y regulen su comportamiento de acuerdo con sus normas. Sin embargo, el niño consigue una menor precisión cuando la madre mantiene niveles de complejidad del razonamiento más altos. (Ver tabla 2.10.)

Tabla 2.10. Resumen del análisis de regresión de la variables predictoras sobre la "Legibilidad de las metas".

VARIABLES PREDICTORAS	β	R m.	R ²	F	T
		.71	.51	8.75**	
Metas educativas					
Sociabilidad	.31				2.97*
Obediencia y conformidad	.29				2.51*
Evitación de riesgos y fracasos	.21				1.9
Nivel educativo	.24				1.89
Nivel de complejidad del razonamiento	-.33				-2.69*
Nivel de agencia (medida observacional)	-.22				-.95
Frecuencia de uso de prácticas educativas					
Restricción en la relación con los adultos y el control de la salud del niño					
Nivel profesional					

* $p < .05$; ** $p < .001$;

- Variable criterio: Legibilidad de las prácticas y metas educativas de forma conjunta.

- Variables predictoras: Frecuencia de uso de las prácticas educativas relacionadas con la Restricción en la relación con los adultos y el control de la salud del niño y la Restricción en la relación con los iguales, las metas educativas relacionadas con la Sociabilidad, la Evitación de riesgos y fracasos y la Obediencia y la conformidad, el nivel de complejidad del razonamiento de las madres.

La ecuación de regresión obtenida produjo un valor de R múltiple de .61, lo que contribuye a explicar un considerable porcentaje del 37% de la varianza. El análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación, arrojó una F altamente significativa, $F(3, 54) = 10.63$, $p = .0001$. Una vez aislada la varianza explicada de forma conjunta, analizamos la contribución de los componentes. Los siguientes componentes contribuyeron y de forma positiva: las metas de Sociabilidad ($\beta = .29$, $p = .0114$) y de Obediencia y conformidad ($\beta = .35$, $p = .0036$) y la frecuencia de uso de las prácticas de *Restricción en la relación con los iguales* ($\beta = .27$, $p = .0227$). De esta forma, los niños consiguen mayor precisión sobre las metas educativas de sus madres cuando éstas desean que sus hijos sean sociables y que controlen su comportamiento de acuerdo con sus normas, y así mismo, utilizan frecuentemente prácticas restrictivas en las relaciones del niño con sus iguales. (Ver tabla 2.11.).

Tabla 2.11 Resumen del análisis de regresión de la variables predictoras sobre la "Legibilidad de las prácticas y las metas de forma conjunta".

Variabes predictoras	β	R m.	R^2	F	T
		.61	.37	10.63**	
Metas educativas					
Obediencia y conformidad	.35				3.04*
Sociabilidad	.29				2.62*
Frecuencia de uso de prácticas educativas					
Restricción en la relación con los iguales	.27				2.34*

* $p < .05$; ** $p < .001$;

- Bloque 3: Relación del grado de externalización/internalización en los niños de las metas educativas de sus madres con la legibilidad de las prácticas y metas educativas de éstas.

En los dos bloques anteriores analizamos la contribución aislada y conjunta de la frecuencia de uso de las prácticas educativas, de las metas educativas, del nivel de complejidad del razonamiento y del nivel de agencia de las madres, sobre la legibilidad de las prácticas y metas educativas de éstas. En este último bloque hallaremos el índice de correlación existente entre el grado de externalización/internalización en el niño de las metas educativas de su madre y la legibilidad de las prácticas y metas educativas de manera conjunta. Así, consideramos que las respuestas implican internalización, cuando el niño interpreta que su madre actúa con el fin de beneficiarle a él, siendo consciente del carácter indispensable de las normas de los padres o de sus actuaciones y mostrando interés por las necesidades de los otros. Al contrario, implican externalización, cuando el niño interpreta que su madre actúa simplemente en función de la aplicación de determinadas reglas que dictan la obediencia del hijo hacia a los padres y cuyo cumplimiento conlleva aprobación o recompensa y su transgresión desaprobación o castigo.

De esta forma, hallamos el índice de correlación entre estas dos variables que mostró una correlación altamente significativa de tipo negativo ($r = -.55, p < .001$). Por tanto, cuando los niños justifican las metas de sus madres con argumentos de internalización, predicen con mayor precisión sus prácticas y metas educativas. Sin embargo, cuando los niños justifican las metas de sus madres mostrando una orientación externa, tienden a predecir con menor precisión sus prácticas y metas educativas.

Resumen Resultados FASE 2:

En esta fase, intentamos aclarar el papel de las prácticas y metas educativas de las

madres, del nivel de complejidad de su razonamiento y de su nivel de agencia en la precisión del niño sobre la predicción de las prácticas y metas educativas de su madre, tanto considerando estas variables criterio de forma separada como conjunta. Así, en el primer bloque se analizó la incidencia de estos grupos de variables uno a uno, para en el segundo bloque, componer nuevas rectas de regresión combinando aquellas variables que resultaron más predictoras.

En el primer bloque, la frecuencia de uso de las prácticas *restrictivas tanto en la relación con los adultos y el control de la salud* como en *la relación con los iguales* se mostraron como predictores positivos de la legibilidad conjunta de las prácticas y metas educativas de las madres. Considerando las variables criterio de forma separada, la *Restricción en la relación con los iguales* contribuyó a la precisión en la predicción de las prácticas, mientras que la *Restricción en la relación con los adultos y el control de la salud del niño* contribuyó en la precisión de la predicción de las metas educativas de las madres. En cuanto a la contribución de las metas educativas, la Sociabilidad, la Evitación de riesgos y fracasos y la Obediencia y conformidad se mostraron como predictores positivos de la precisión en la predicción del niño de las metas y prácticas educativas de manera conjunta y de las metas de forma aislada. Sin embargo, sólo las metas de Obediencia y conformidad contribuyeron a la precisión con la que el niño predice las prácticas educativas de su madre. Por último, el nivel de complejidad del razonamiento de las madres constituyó un predictor negativo de la precisión del niño al predecir las metas de su madre y las prácticas y metas educativas de manera conjunta.

En el bloque 2, el análisis de distintas variables predictoras sobre la legibilidad de las prácticas educativas, confirmó la contribución positiva ya mencionada de las prácticas *restrictivas en la relación con los iguales* y de las metas educativas de Obediencia y conformidad. Por otro lado, sólo las metas de Sociabilidad y las de Obediencia y conformidad mostraron una contribución positiva significativa sobre la legibilidad de las metas educativas, así como el nivel de razonamiento de las madres que contribuyó de forma negativa. Por último en este bloque, las mismas metas que acabamos de mencionar (Sociabilidad y Obediencia y conformidad), así como las prácticas *restrictivas en la*

relación con los iguales resultaron predictoras de la legibilidad de las prácticas y metas educativas consideradas de forma conjunta.

Por último en el bloque 3, encontramos una correlación altamente significativa de tipo negativo entre la legibilidad de las prácticas y metas educativas de las madres consideradas de manera conjunta y el grado en el que los niños justifican con argumentos de internalización las metas de las madres. Es decir, los niños alcanzan mayor precisión en la predicción de las prácticas y metas educativas de sus madres, cuando éstos manifiestan mayor externalización al justificar las metas educativas de éstas.

- FASE 3: Predictores del ajuste interactivo madre-hijo

En esta última fase, intentaremos aclarar el papel de las variables predictoras sobre el ajuste interactivo entre la madre e hijo. Así, presentaremos en el primer bloque un estudio sobre las intercorrelaciones de las 6 escalas del ajuste interactivo madre-hijo entre sí. Estos resultados nos ayudaron a determinar las relaciones que abordaríamos más tarde con la realización de tres análisis de regresión múltiple. Estos análisis descritos en el segundo bloque, intentaron revelar cuáles eran las variables predictoras implicadas en el ajuste interactivo entre la madre y el hijo. Por último, señalaremos que en esta fase no se incluyeron las medidas de autoinforme del ajuste personal, familiar, social y escolar del niño porque no mostraron correlaciones significativas con ninguna de las variables examinadas en esta tesis (Ver anexo 3).

- Bloque 1: Estudio de las intercorrelaciones entre las escalas del ajuste interactivo.

A continuación, examinaremos las intercorrelaciones entre las seis escalas del ajuste interactivo entre madre e hijo (Ver anexo 3). Estas escalas son en la madre: calidez, presión y directividad y en el hijo: autoconfianza, pasividad y calidez. De esta forma, en las escalas de la madre, la directividad se relacionó de forma positiva con la presión y de forma negativa con la calidez. Por otro lado, en las escalas del niño, la pasividad se relacionó negativamente con la autoconfianza y con la calidez. Por último, se detectaron intercorrelaciones entre las escalas de la madre y el niño. Así, la calidez de la madre se relacionó con la calidez del niño positivamente. A su vez, la directividad de la madre se relacionó negativamente con la autoconfianza y la calidez del niño. (Ver tabla 3.1)

Tabla 3.1 Tabla de intercorrelaciones entre las escalas del ajuste interactivo

Variables	1	2	3	4	5	6
MADRE						
1. Calidez						.6921**
2. Presión						
3. Directividad	-.3353*	.3733*	-.3612*			-.4140**
NIÑO						
4. Autoconfianza						
5. Pasividad						
6. Calidez				-.3845*		-.4625**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.001$;

- Bloque 2: Análisis de regresión múltiple de las variables predictoras del ajuste interactivo madre-hijo.

2.1. Análisis de las variables predictoras de la Directividad de la madre en el ajuste interactivo.

Para realizar este análisis se consideraron los siguientes predictores: la eficacia percibida de las prácticas permisivas, el nivel de complejidad del razonamiento de la madre, la presión de la madre, la autoconfianza y la calidez del niño.

La ecuación de regresión obtenida produjo un valor de R múltiple de .66, lo que equivale a explicar un porcentaje considerable del 44% de la varianza. Así, el análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación, arrojó una F significativa, $F= 8.36$, $p= .0001$. Una vez aislada la contribución conjunta de las variables pasamos a analizar el efecto relativo de sus componentes. Así, la calidez del niño ($\beta= .28$, $p= .0137$) y su autoconfianza ($\beta= -.23$, $p= .0303$) contribuyeron de forma negativa a la predicción de la directividad de la madre. También, aunque marginalmente, hubo una contribución negativa de la complejidad del razonamiento de la madre ($\beta= -.21$, $p= .0680$) y de su eficacia percibida de las prácticas permisivas ($\beta= -.18$, $p= .0994$). Por último, sólo una variable contribuyó de forma positiva no significativa, la presión ejercida por la madre ($\beta= .22$, $p= .0513$). Así, la directividad de las madres en la tarea se relaciona con una menor autoconfianza y calidez del niño en la interacción. (Ver tabla 3.2.).

Tabla 3.2. Resumen del análisis de regresión de la variables predictoras sobre la "Directividad de la madre en el ajuste interactivo".

VARIABLES predictoras	β	R m.	R ²	F	T
		.66	.44	8.36**	
Calidez del niño	-.28				-2.55*
Autoconfianza del niño	-.23				-2.22*
Nivel de complejidad del razonamiento	-.21				-1.86
Eficacia percibida de prácticas educativas					
Permisivas	-.17				-1.68
Presión de la madre	.22				2.0

* $p < .05$; ** $p < .001$;

2.2. Análisis de las variables predictoras de la Autoconfianza del hijo en el ajuste interactivo.

Para realizar este análisis se consideraron los siguientes predictores: la eficacia percibida de las prácticas permisivas, el nivel de complejidad del razonamiento de la madre, la legibilidad de las prácticas y metas educativas de forma conjunta, la presión de la madre y la autoconfianza del niño.

La ecuación de regresión obtenida produjo un valor de R múltiple de .64, lo que equivale a explicar un porcentaje considerable del 40% de la varianza. Así, el análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación, arrojó una F significativa, $F = 8.89$, $p = .0001$. Una vez aislada la contribución conjunta de las variables pasamos a analizar el efecto relativo de sus componentes. Así, la legibilidad de las prácticas y metas ($\beta = .40$, $p = .0009$) contribuyó de forma positiva y la pasividad del niño ($\beta = -.33$, $p = .0034$) y la presión de la madre ($\beta = -.30$, $p = .0121$) de forma negativa. Por último, una variable contribuyó de forma negativa no significativa, la presión ejercida por la madre ($\beta = -.22$, $p = .0749$). Así, la autoconfianza de los niños en la tarea se relaciona con una menor pasividad en el niño y menor directividad en la madre. Al mismo tiempo, los niños más autoconfiados son capaces de conseguir mayor precisión en la predicción de las prácticas y metas educativas de las madres, consideradas de forma conjunta. (Ver tabla 3.3)

Tabla 3.3 Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras sobre la "Autoconfianza del niño en el ajuste interactivo".

VARIABLES predictoras	β	R m.	R ²	F	T
		.63	.40	8.88**	
Legibilidad de las prácticas y metas conjuntas	.40				3.53*
Pasividad del niño	-.33				-3.06*
Directividad de la madre	-.30				-2.59*
Presión de la madre	-.22				-1.82
Nivel de complejidad del razonamiento					
Eficacia percibida					
prácticas educativas					
Permisivas	-.17				-1.68

* p<.05; ** p<.001;

2.3. Análisis de los predictores de la Calidez del niño en el ajuste interactivo

Para realizar este análisis se consideraron los siguientes predictores: la creencia nurturistas de las madres, la zona de residencia familiar, la calidez y la directividad de la madre y la pasividad del niño. La ecuación de regresión obtenida produjo un valor de R múltiple de .78, lo que equivale a explicar un porcentaje considerable del 61% de la varianza. Así, el análisis de varianza efectuado para probar la bondad del ajuste de la ecuación, arrojó una F altamente significativa, $F= 29.1$, $p= .0001$. Una vez aislada la contribución conjunta de las variables pasamos a analizar el efecto relativo de sus componentes. Así, la calidez de la madre ($\beta= .55$, $p= .0001$) contribuyó de forma positiva y la pasividad del niño ($\beta= -.29$, $p= .0014$) y la directividad de la madre ($\beta= -.22$, $p= .0169$) de forma negativa. Así, la calidez de los niños en la tarea se relaciona sobre todo, con mayor calidez en la madre y menor pasividad en el niño y menor directividad de la madre. (Ver tabla 3.4)

Tabla 3.4 Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras sobre la "Calidez del niño en el ajuste interactivo".

VARIABLES predictoras	β	R m.	R ²	F	T
		.78	.61	29.1**	
Calidez de la madre	.55				6.09**
Pasividad del niño	-.29				-3.35*
Directividad de la madre	-.22				-2.46*
Zona de residencia					
Creencias Nurturistas					

* p<.05; ** p<.001;

Resumen Resultados FASE 3.

En esta fase, intentamos aclarar en el primer bloque cuáles son las variables predictoras que contribuyen a predecir el tipo de ajuste interactivo entre madre e hijo. Para ello, realizamos previamente un estudio de las intercorrelaciones entre las seis escalas de ajuste interactivo. En el segundo bloque, se incluyeron escalas del ajuste y otras variables de la madre (teorías implícitas, prácticas educativas y nivel de complejidad del razonamiento), del niño (legibilidad de las prácticas y metas educativas de la madre de manera conjunta) y sociodemográficas (zona de residencia).

En el bloque 1, los resultados mostraron que la mayor calidez manifestada por el hijo se relacionó con la mayor calidez de la madre y con la menor directividad de ésta. Por su parte, la calidez del niño además de relacionarse con la mayor calidez de la madre y la menor directividad de ésta, también se relacionó con el hecho de que el niño mostrara menos pasividad. Así mismo, la mayor presión de la madre en la tarea se relacionó con que fuera más directiva. La directividad de la madre también se relacionó además de con la mayor presión de ésta con la menor autoconfianza, pasividad y calidez en el niño. De la misma forma, la mayor autoconfianza manifestada por el niño se relacionó con que se mostrara menos pasivo y su madre menos directiva. Por último, la mayor pasividad del niño se relacionó, junto con la menor autoconfianza, con una manifestación de menos calidez por parte del niño.

En el segundo bloque, sólo la menor calidez y autoconfianza del niño predijeron de manera significativa la directividad de la madre, descartando el efecto significativo de otras variables. A su vez, la calidez del niño también se encontró de nuevo relacionada con la menor pasividad y directividad del niño y la mayor calidez de la madre. Sin embargo, la mayor precisión del niño al predecir las prácticas y metas educativas de la madre (legibilidad) resultó ser el más importante contribuyente de la autoconfianza del niño, junto con la menor pasividad del niño y la menor directividad de la madre.

FASE 4: Puesta a prueba de un modelo general exploratorio de influencias causales.

En esta última fase, y a pesar de las limitaciones inherentes al número de sujetos de nuestra muestra, no quisimos dejar de probar un modelo exploratorio de influencias generales. De esta forma, ensayamos un modelo en el que se probara la relación de las prácticas educativas y sus determinantes cognitivos próximos y lejanos, la legibilidad de los mensajes educativos y su externalización/internalización y el ajuste interactivo madre-hijo. Así, el modelo inicial contemplaba la relación entre las variables que resultaron más interesantes en las fases anteriores: la frecuencia de uso de las madres de las prácticas *restrictivas en la relación con los iguales*, las metas educativas de *Obediencia-conformidad*, *el nivel de complejidad del razonamiento*, y *el nivel de agencia de las madres*, así como el uso de argumentos de *externalización* para las metas de las madres, *la legibilidad de las prácticas y metas educativas de forma conjunta* y las variables del ajuste interactivo de *presión y directividad* de la madre así como de *autoconfianza y pasividad* en los niños.

Estos datos fueron sometidos al programa EQS de Bentler (1989). El modelo de regresión de estimación simultánea obtenido se muestra en la figura 6.1. El modelo obtuvo una bondad de ajuste de .869, que junto al valor de $\chi^2(2) = 25.06$ ($p < .001$), muestra que los datos aportados no se adecuan al modelo. Por tanto, el ajuste global del modelo es pobre. Sin embargo, los ajustes parciales obtenidos entre las variables son aceptables, por lo que consideramos interesante incluirlo en este apartado.

En la figura 6.1, podemos ver que las direcciones causales entre las variables se indican por medio de flechas y que los pesos de las relaciones establecidas se indican sobre las flechas con los valores β estandarizados. Así, **la legibilidad de las prácticas y metas educativas** obtuvo una solución estandarizada en la que contribuyeron positivamente las metas educativas de *Obediencia-conformidad* ($\beta = .368$) y la frecuencia de uso de las prácticas educativas de *Restricción en la relación con los iguales* ($\beta = .219$) y negativamente la *externalización* de las normas ($\beta = -.506$). El porcentaje de varianza no explicada fue del

51.1%. Por otra parte, la **autoconfianza** del niño obtuvo una solución estandarizada en la que contribuyeron positivamente *la legibilidad de las prácticas y metas educativas* ($\beta = .239$), y negativamente *la externalización de las metas educativas* ($\beta = -.257$), *la directividad de la madre* ($\beta = -.282$), *la pasividad del niño* ($\beta = -.274$) y *la presión de la madre* ($\beta = -.221$). El porcentaje de varianza no explicada fue del 50.7%. Por último, señalaremos que el nivel de complejidad del razonamiento y el nivel de agencia de las madres no contribuyeron al modelo.

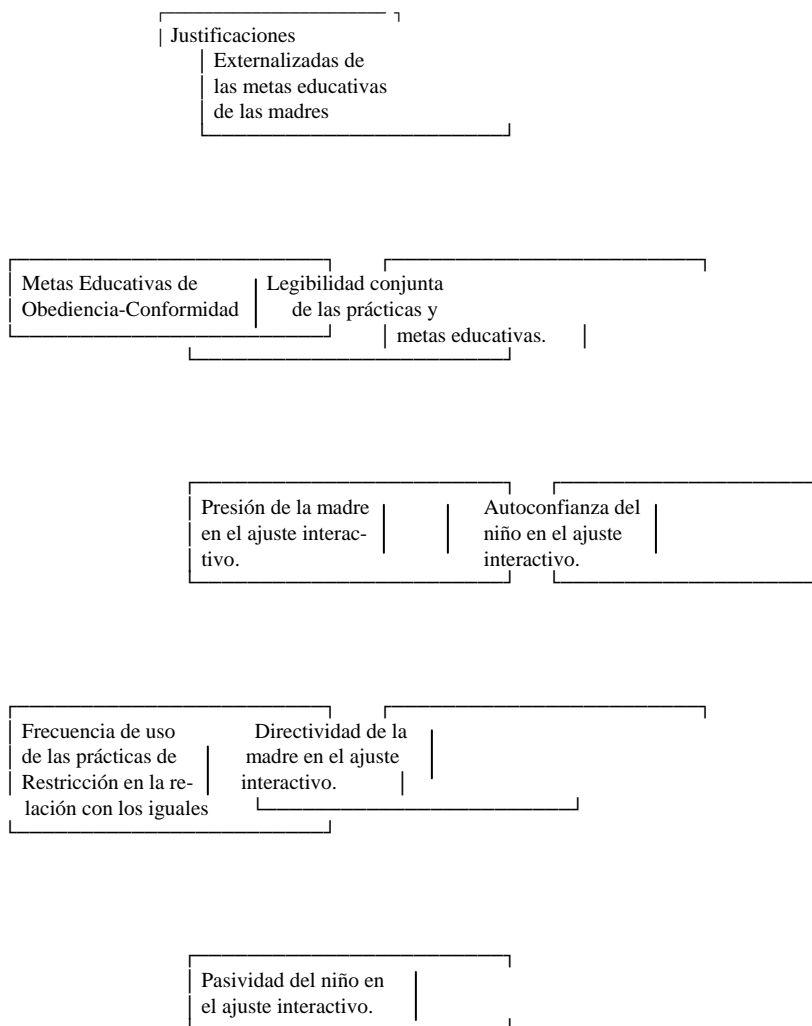


Figura 6.1. Modelo exploratorio de influencias generales.
 Bondad del ajuste = .869. $\chi^2(2) = 25.06$ ($p < 0.001$)

Por tanto, podemos describir de forma tentativa, dos vías causales. En primer lugar, los niños perciben con más precisión las prácticas y metas educativas de su madres cuando internalizan sus mensajes educativos y éstas emplean prácticas restrictivas en sus relaciones sociales y desean que sus hijos sean obedientes y conformistas. En segundo lugar, el niño posee una mayor autoconfianza en las interacciones con su madre al realizar una tarea conjunta, cuando percibe con mayor precisión las prácticas y metas educativas de su madre y las internaliza y también cuando la madre ejerce menos presión y se muestra menos directiva y el niño manifiesta menos pasividad.

7. Discusión

En esta tesis, nos hemos planteado tres problemas de investigación y hemos presentado nuestras consiguientes expectativas sobre los resultados. De esta forma, planteamos un primer problema referido a los determinantes cognitivos de **las prácticas educativas de las madres**, un segundo problema relativo a los determinantes cognitivos y conductuales de **la legibilidad de las prácticas y las metas educativas de las madres** y un tercer problema respecto a los determinantes cognitivos y conductuales del **ajuste psicológico del niño**. A continuación, una vez analizados los resultados obtenidos en relación a dichos problemas, procederemos a discutir su relación con nuestras expectativas iniciales.

En relación al *primer problema de investigación*, nuestras expectativas se han confirmado parcialmente mediante los resultados obtenidos en la fase 1. Los determinantes cognitivos de las prácticas educativas de las madres en general se manifestaron como predictores de las prácticas, si bien su contribución específica varió en cada constructo. Asimismo, señalaremos, que según nuestras expectativas, los determinantes cognitivos más próximos mostraron mayor potencia predictiva que los más lejanos. Podemos así sostener que los determinantes próximos producen un efecto más directo sobre las prácticas de las madres, mientras que los lejanos producen efectos más débiles o indirectos.

Entre los determinantes cognitivos más remotos de las prácticas educativas, *el nivel de complejidad del razonamiento* de las madres contribuyó tal como esperábamos a la predicción de las prácticas. De este modo, el nivel de complejidad del razonamiento se

mostró como un predictor negativo de la frecuencia de uso de las prácticas de tipo restrictivo (*Restricción en la Relación con los adultos y el control de la salud y Restricción en la Relación con los iguales*) y de la eficacia percibida de las prácticas restrictivas en los temas escolares y en la relación con los iguales. Por tanto, las madres que se mostraron más partidarias de las prácticas restrictivas y que las percibieron como más eficaces, tendieron a razonar en niveles más simples.

Este dato confirma los resultados obtenidos por Dekovic, Gerris & Janssens (1989, 1991) ya que estos autores encontraron que el nivel de razonamiento cognitivo de los padres, medido con la entrevista de Newberger (1980), se relacionaba negativamente con el uso de técnicas restrictivas y positivamente con el uso de técnicas de control autorizado y apoyo paternal. Estos mismos resultados fueron avalados por Dekovic (1991).

De esta manera, las madres que razonan en niveles más simples se encuentran constreñidas por sus propias necesidades y por las normas definidas tradicionalmente y disponen de menos recursos para interpretar y resolver los problemas de sus hijos por lo que tienden a utilizar prácticas educativas más rígidas y restrictivas. Sin embargo, las madres que razonan en niveles más complejos son capaces de integrar la información desde una mayor variedad de perspectivas y de comportarse con el niño de forma más flexible.

Asimismo, destacaremos que el *nivel de complejidad del razonamiento* de las madres se mostró relacionado de forma altamente significativa con el nivel educativo y profesional de los padres. De esta manera, las madres con educación y profesiones de más alto nivel, exhibieron mayor capacidad para razonar sobre las relaciones entre los padres e hijos de forma más integradora. Estos resultados concuerdan con los hallados por Sameroff & Feil (1985) y Dekovic & Gerris (1990), que contrariamente a la tesis de Newberger (1980), estiman que los padres de mayor nivel educativo y clase social más alta tienden a razonar en niveles cognitivos más complejos.

Las teorías implícitas de las madres también demostraron, como esperábamos

aunque de forma moderada, estar relacionadas con las prácticas educativas de las madres. Sin embargo, tan sólo una de las teorías se mostró predictora de las prácticas de las madres. De esta forma, la teoría constructivista contribuyó a la predicción de la frecuencia de uso y la eficacia percibida de las prácticas *permisivas* así como de la eficacia percibida de las prácticas de *Apoyo en la crianza y control de la salud*. El factor de la eficacia percibida de las prácticas educativas de *Apoyo en la Crianza y control de la salud* presenta algunos contenidos relacionados con el apoyo de los padres a los hijos y la interacción cálida entre ambos. Por tanto, es plausible que la teoría constructivista contribuya en alguna medida a su explicación. Así por ejemplo, Maccoby & Martin (1983) relacionaron la calidez con la responsividad del mismo modo que Haaf & Janssens (1991) que encontraron correlaciones muy altas entre ambas. Por otra parte, llevando a un último extremo las creencias constructivistas que potencian el papel protagonista del niño en su desarrollo y el respeto a sus decisiones, éstas podrían en efecto derivar hacia prácticas de tipo permisivo en las que los padres dejaran que los hijos siguieran sus propias inclinaciones y deseos.

Entre los determinantes cognitivos más cercanos, *las metas educativas* de las madres se mostraron como esperábamos, enormemente predictivas respecto a sus prácticas educativas. De esta forma, se confirmó la hipótesis de que las metas de socialización de los padres constituyen determinantes críticos de sus conductas. De acuerdo con esta hipótesis, Sameroff & Bartko (1994) afirman que las metas de los padres tienen efectos directos tanto sobre las conductas de los padres como sobre la salud mental de los hijos. Esta afirmación ha sido mantenida por investigadores desde Symonds (1939) a Darling & Steinberg (1993) que puntualizan que aunque las metas de los padres tengan un efecto directo sobre las conductas de los padres, sólo pueden ejercer su influencia sobre el desarrollo de los hijos a través de las conductas educativas de los padres (Becker, 1964).

El carácter abstracto de las metas motiva que, a pesar de su potencia predictiva, estos constructos sigan mostrándose bastante inaccesibles a los padres. Recuérdese que los padres mantienen estos conceptos básicamente de manera implícita. Es decir, los padres actúan de acuerdo con su jerarquía de prácticas y metas educativas, pero no realizan

necesariamente un análisis de las mismas. Así aunque, las prácticas y las metas educativas de los padres permanecen implícitas, las metas exigen un mayor esfuerzo para acceder a la conciencia de éstos ya que implican una síntesis de información compleja y abstracta. De esta forma, así como los factores relacionados con las prácticas educativas han manifestado conjuntos de prácticas mucho más nítidos y contrastados, los factores extraídos de las metas educativas de las madres han configurado mezclas un tanto curiosas.

Estos factores han establecido relaciones con todos los factores de frecuencia de uso y de eficacia percibida de las prácticas educativas, por lo que las metas intervienen en la determinación de todos ellos.

Así, el factor de *Sociabilidad* se ha relacionado de forma significativa con la frecuencia de uso de las prácticas **restrictivas en la relación con los adultos y el control de la salud, con las inductivas y con las permisivas**. Como es lógico, este factor no se ha relacionado con la frecuencia de uso de las prácticas restrictivas en la relación con los iguales. Por otro lado, la *Sociabilidad* se ha asociado con la eficacia percibida de las prácticas educativas de **Apoyo en la crianza y el control de la salud y con las inductivas**. Tampoco ha obtenido relación con la eficacia percibida de las prácticas restrictivas en los temas escolares y en la relación con los iguales y con la de las prácticas permisivas. Por tanto, podemos concluir que el hecho de que el niño sea sociable y se relacione, es una meta educativa presente en la mayoría de las prácticas educativas, siendo éste un valor deseado por los padres. La excepción la constituyen, naturalmente, las prácticas que específicamente intentan restringir o regular las relaciones de los hijos con sus iguales.

La *Autogestión*, se relacionó positivamente con la frecuencia de uso de las prácticas **permisivas** y negativamente con las **restrictivas en la relación con los iguales**. Sin embargo, respecto a la eficacia percibida de las prácticas tan solo se relacionó con las prácticas **permisivas**. Así, cuando los padres desean que sus hijos se desenvuelvan solos en la vida sin ocasionar problemas a los padres, recurren a prácticas permisivas que también consideran eficaces y se muestran opuestos a regular las relaciones de los hijos con sus

iguales.

Al contrario, la *Evitación de riesgos y fracasos*, contribuyó a determinar la frecuencia de uso de las prácticas **restrictivas en relación con los iguales**. De esta forma, cuando los padres desean proteger a sus hijos de malas influencias, de las equivocaciones y los problemas, se orientan hacia prácticas restrictivas para regular las relaciones de sus hijos con los iguales.

Por fin, la *Obediencia-conformidad* se relacionó con la frecuencia de uso de las prácticas **restrictivas en la relación con los adultos y el control de la salud y en relación con los iguales**, así como con la eficacia percibida de las prácticas **restrictivas en los temas escolares y la relación con los iguales**. Así, cuando los padres desean que sus hijos sean obedientes y conformistas, utilizan toda clase de prácticas restrictivas y también las consideran eficaces.

De este modo, vemos como las metas influyen de forma determinante y muy coherente sobre las prácticas educativas que los padres utilizan y sobre la eficacia que les atribuyen a éstas.

El nivel de agencia de las madres, un constructo novedoso en este campo, se manifestó como suponíamos un predictor de las prácticas educativas de las madres, pero sólo cuando se midió a través del autoinforme. El nivel de agencia de las madres se relacionó concretamente con la eficacia percibida de las prácticas **inductivas**. Así, las madres que perciben las prácticas inductivas como más eficaces, organizan sus acciones de forma más compleja. Estas madres poseen una comprensión más amplia de sus acciones educativas y actúan de forma más reflexiva planteándose metas a largo plazo.

Este resultado es coherente con los hallazgos de Rodrigo, Dekovic & Gerris (1993). Estos autores concluyeron que los padres que usaban estrategias de control autorizado y de apoyo tendían a mostrar un nivel de agencia alto a través de las situaciones. Sin embargo,

los padres que usaban estrategias restrictivas tendían a mostrar tanto niveles de agencia altos como bajos. Así, algunos padres usaban estrategias restrictivas mostrando una amplia comprensión de sus acciones y unos objetivos a largo plazo, mientras que otros sólo identificaban los detalles de la acción y actuaban con el objetivo de aliviar la situación de modo inmediato.

La medida de autoinforme del nivel de agencia de las madres se extrajo a partir del análisis de las respuestas de las madres respecto al mismo cuestionario que medía las prácticas educativas. Por esta razón, habíamos previsto que la relación adquiriera mayor relevancia con respecto a esta medida. En efecto, sólo la medida de autoinforme contribuyó a la eficacia percibida de las prácticas inductivas. La medida observacional del nivel de agencia fue extraída de las respuestas de la madre al ver su propia grabación en la "tarea de los recados". Esta medida no guarda relación con las prácticas educativas. De esta forma, aunque las dos medidas ensayadas en esta tesis se hayan dirigido a medir el nivel de agencia de las madres, cada una de ellas ha cubierto un dominio distinto. Así, la medida de autoinforme ha evaluado el nivel de agencia de las madres en el dominio de lo hipotético, mientras que la medida observacional lo ha hecho en el dominio factual. De hecho, la correlación entre ambas medidas es positiva aunque moderada, lo que indica que efectivamente se refieren a dominios distintos.

Por otra parte, es interesante señalar que el nivel de agencia observacional se relacionó de manera altamente significativa con el nivel educativo de las madres. De este modo, las madres con mayor nivel educativo son capaces de organizar sus acciones educativas en un nivel más alto. Estas madres, por consiguiente, poseen mayor comprensión de sus acciones educativas y se plantean metas educativas a más largo plazo.

Por último, confirmamos la estrecha relación entre los factores de frecuencia de uso y eficacia percibida de las prácticas educativas de las madres. Así, se produjeron correlaciones altamente significativas entre los siguientes factores: El factor de frecuencia de uso de las prácticas de **Restricción en la relación con los adultos y el control de la**

salud con el factor de eficacia percibida del **Apoyo en la crianza y el control de la salud**. Estos dos factores deben posiblemente su interrelación a los contenidos comunes referidos al control de la salud, ya que la Restricción y el Apoyo no cuentan con contenidos comunes. Sin embargo, los ítems relativos a la salud de los hijos probablemente poseen una gran saliencia para los padres al constituir un motivo de preocupación común en la crianza de los hijos. El factor de la frecuencia de uso de las prácticas **inductivas** se relacionó consecuentemente con la eficacia percibida de dichas prácticas. El factor de la frecuencia de uso de las prácticas **permisivas** se relacionó asimismo con la eficacia percibida de dichas prácticas. Por fin, el factor de frecuencia de uso de las prácticas **restrictivas en relación a los iguales** se relacionó, como era de esperar, con la eficacia percibida de las prácticas **restrictivas en los temas escolares y en la relación con los iguales**. Por tanto, las madres mostraron una relación muy estrecha entre la frecuencia con la que usaban las prácticas y la eficacia percibida de esas prácticas. Esto quiere decir que las madres utilizan aquellos procedimientos que juzgan eficaces. De acuerdo con nuestros conocimientos, este es el único estudio que ha ilustrado este tipo de relación y constituye así una primera aportación en este terreno.

En relación al *segundo problema de investigación*, los resultados de la fase 2 confirmaron nuestras expectativas. Las prácticas educativas de las madres y sus determinantes cognitivos más próximos (*las metas educativas y su nivel de agencia*) constituyeron predictores más poderosos de **la legibilidad de las prácticas y metas educativas** que los determinantes cognitivos más alejados (*las teorías implícitas y el nivel de complejidad del razonamiento*). De esta forma, *las teorías implícitas* de las madres no mostraron ninguna contribución respecto a la legibilidad de los mensajes educativos de éstas. A su vez, *el nivel de complejidad del razonamiento* sólo se relacionó con la legibilidad de las metas educativas.

En los resultados del primer problema de investigación ya habíamos obtenido que los determinantes cognitivos próximos de las prácticas educativas afectaban de forma más directa a la frecuencia de uso y la eficacia percibida de las prácticas que los lejanos. Los

resultados obtenidos respecto a este segundo problema también van en esta misma línea. Los determinantes lejanos afectan de forma mucho más tangencial a la legibilidad de los mensajes educativos que los determinantes próximos.

En cuanto a la **legibilidad de las prácticas educativas**, esperábamos que las prácticas *inductivas* fueran más fácilmente "leídas", por los hijos. Sin embargo, nuestros resultados al respecto han sido totalmente inesperados, ya que son la frecuencia de uso de las prácticas *restrictivas en relación a los iguales*, y las metas de *Obediencia-conformidad* las que mejor predicen la nitidez del mensaje educativo desde la perspectiva del niño. Por tanto, los niños tienen una "lectura" más precisa de las prácticas educativas de sus madres cuando éstas desean que sus hijos se muestren obedientes y conformistas, y consecuentemente utilizan prácticas restrictivas. Este resultado contradice la hipótesis de que las prácticas inductivas, al contener más explicaciones y razonamientos, redundarían en una legibilidad mayor desde el punto de vista de los niños.

La explicación de este fenómeno se encuentra, a nuestro juicio, en la comprensión del niño sobre su mundo social ya que no es posible juzgar las percepciones de los niños sin analizar los conocimientos en que se basan estas percepciones (McGurck & Glachan, 1989). De esta forma, se entiende que la legibilidad es un constructo relacionado con la complejidad cognitiva del niño en relación a sus percepciones sobre otras personas. McGurk & Glachan (1989) han distinguido cinco niveles de desarrollo en la complejidad cognitiva del niño, de forma que *las descripciones de los niños pasan de ser relativamente difusas y estar basadas en constructos globales, estereotipados y externos, a ser relativamente diferenciadas en la adolescencia y basadas en rasgos y disposiciones duraderas a lo largo del tiempo y el espacio*. Concretamente sobre la edad de 7 a 10 años, que es la de los niños de nuestra muestra, los niños se encuentran entre el nivel *físico* en el que tienden a describir a los adultos basándose en su aspecto físico y el nivel de *convención social rígido*, en el que describen a los adultos en función de roles fijados e inmutables. De esta forma, los niños a esta edad, aún están lejos de categorizar a las personas de acuerdo con sus características psicológicas personales. Es decir, no son capaces de extraer rasgos

disposicionales abstractos de las personas, sino que las definen atendiendo a rasgos físicos concretos o a rasgos de su conducta contenidos en los roles. Esta misma tendencia también se ha observado cuando los niños hacen inferencias sobre sus iguales (Stipek & Daniels, 1990). De esta forma, los niños manifiestan limitaciones que van disminuyendo progresivamente con la edad para realizar atribuciones de tipo disposicional.

No obstante, esta tendencia no es exclusiva de los niños sino que también se observa en los adultos. Así los adultos, cuando forman impresiones sobre otras personas de manera no deliberada, tienden a generar espontáneamente rasgos basados en categorizaciones de conducta más que en inferencias disposicionales sobre el actor (Whitney & Davis, 1994). La caracterización de los actores sólo ocurre cuando se instruye a los sujetos para que formen impresiones de este tipo. Este hecho es congruente con los modelos que afirman que las categorizaciones de conducta precisan una menor demanda cognitiva que la formación de impresiones disposicionales sobre las personas (Gilbert et al., 1992). Por tanto, los adultos también manifiestan más dificultad para realizar inferencias en función de rasgos disposicionales que en función de rasgos conductuales. En el dominio de la familia, Triana y Rodrigo (1993) encontraron también que los padres presentaban mayores dificultades para inferir las metas educativas y las descripciones en términos de rasgos psicológicos de los padres que para inferir sus prácticas educativas. En suma, la clasificación de conductas se produce de modo espontáneo, mientras que la formación de impresiones disposicionales es un proceso más deliberado.

De esta manera, vemos como existe una tendencia evolutiva en la capacidad cognitiva de categorizar al otro que supone dificultades en la elaboración de los rasgos disposicionales. Así, los niños categorizan con mayor facilidad la información de tipo físico o conductual y esta tendencia persiste incluso en los adultos. Por consiguiente, las prácticas educativas que tengan una "lectura" más fácil serán aquellas que se presenten en forma de acciones concretas, frente a las que se presenten en forma de elaboraciones más abstractas. En efecto, las prácticas más fácilmente "leídas" por los niños han resultado ser precisamente las *restrictivas en la relación con los iguales*, basadas en la regulación de las

relaciones de los niños en su propio mundo social utilizando medios explícitos y conductuales: premios, reprimendas, castigos consistentes en la eliminación de privilegios, etc...

Como puede apreciarse en nuestros resultados, los niños de 7 a 10 años, perciben mejor un mensaje de tipo conductual que un mensaje basado en el razonamiento. En efecto, las prácticas educativas *inductivas*, que incluyen comprender las perspectivas y los sentimientos de otras personas así como sus argumentos y justificaciones sobre los comportamientos inadecuados, tendrían más dificultad para ser "leídas" ya que implicarían una capacidad de tipo más abstracto y disposicional.

En esta misma línea, Grusec & Goodnow (1994a) afirman que el uso de prácticas educativas de "afirmación de poder" y la explicitud de las prácticas educativas ayudan al niño a captar el mensaje educativo de los padres. Sin embargo, estos mismos autores especifican que los mensajes implícitos de los padres, al requerir un esfuerzo de decodificación mayor por parte de los niños, redundan en una mejor comprensión. Este comentario nos parece incompatible con su afirmación anterior, en la que señalan que la claridad en los mensajes de los padres así como su expresión dramatizada con un fuerte carácter conductual, inciden en una mejor percepción en los niños. Por tanto, estimamos que su modelo precisa una mayor clarificación ya que adolece de una visión evolutiva del problema (Kochanska, 1994) que contemple las diferencias en la percepción social de los niños en diferentes edades.

En cuanto la **legibilidad de las metas educativas**, tal como pensábamos, al tratarse éstas de elementos más genéricos que las prácticas, viene determinada no sólo por variables próximas (*las metas educativas de las madres*) sino también por variables más lejanas como *la complejidad del razonamiento y el nivel de agencia de las madres*. Los determinantes cognitivos más cercanos se refieren a las metas de *Sociabilidad*, que es una meta de carácter bastante global, y a la de *Obediencia-conformidad*. Hay que señalar que esta última meta contiene elementos que se concretan de forma conductual y que

consecuentemente demandan al niño un menor esfuerzo cognitivo en la percepción de las metas de sus padres.

Asimismo, la legibilidad de las metas viene también determinada de forma negativa tanto por el *nivel de complejidad del razonamiento* de las madres como por su *nivel de agencia* (medida observacional), éste último de modo marginal. Esto es, cuando las madres han exhibido una mayor complejidad cognitiva en su razonamiento y un mayor nivel de complejidad en su jerarquía de acciones, los niños han experimentado dificultades para percibir sus mensajes educativos.

Estos dos constructos implican aspectos de tipo organizacional y de hecho se han mostrado correlacionados entre sí de forma positiva. De esta forma, parece plausible que exista en los padres un núcleo cognitivo organizacional referido a la estructura del razonamiento y de la acción, que incida sobre la percepción del niño de los mensajes educativos. Así justamente cuando el padre es cognitivamente más complejo, contemplando una mayor variedad de perspectivas en la relación padres-hijos y alcanzando una comprensión más amplia de sus acciones previendo metas a largo plazo, resulta menos "legible" por sus hijos. Por tanto, la mayor complejidad del padre redundará en una menor legibilidad de sus metas educativas. Este argumento viene a reforzar la hipótesis de que la complejidad cognitiva del niño, mediada por su edad, sea un determinante crítico de la legibilidad de los mensajes educativos.

En consonancia, con las interpretaciones elaboradas respecto a legibilidad de las prácticas y las metas educativas, **la legibilidad de forma conjunta de las prácticas y metas educativas** también ha obtenido predictores más potentes en las prácticas restrictivas (*Restricción en la relación con los adultos y el control de la salud y Restricción en la relación con los iguales*) y en una meta acorde con estas prácticas (*Obediencia-conformidad*).

A la luz de nuestros resultados, la expectativa inicial de que el uso de justificaciones

de los niños con argumentos de **internalización** sobre las metas de sus madres se relacione con una mayor *legibilidad* y con el uso de prácticas *inductivas* por parte de éstas, se rebate casi por sí misma. En efecto, nuestros resultados indican que cuando los niños utilizan justificaciones internalizadas son capaces de "leer" con más precisión los mensajes de sus padres. Sin embargo, según los resultados interpretados anteriormente, el uso de justificaciones internalizadas no se asocia a las prácticas inductivas de los padres, sino a las *restrictivas*.

Este resultado, pone sobre el tapete la teoría tradicional de Hoffman (1983) en la que se afirma que las inducciones son necesarias para promover la internalización de las normas de los niños. Según Hoffman, aunque las prácticas restrictivas pueden estimular el cumplimiento de las normas, no promueven necesariamente la internalización de éstas. Así, la internalización moral requiere que el niño se haga consciente de las necesidades de los otros por medio de prácticas inductivas.

Estos argumentos de Hoffman no proporcionan una interpretación de los resultados de Braine, Pomerantz & Lorber (1991) en los que se encontró que los niños de 6 a 11 años proporcionaron justificaciones internalizadas respecto a las normas de las prácticas coercitivas o restrictivas. Asimismo, otras evidencias como las de De Veer (1990), muestran una ausencia de relación entre las prácticas educativas inductivas de los padres y la internalización de las normas en los niños.

De nuevo, la explicación de este fenómeno se remite a las limitaciones de la capacidad cognitiva de los niños en función de su edad. Así, De Veer & Janssens (1994) encontraron que el nivel de comprensión interpersonal del niño (medido según las etapas planteadas por Selman, 1976) está mediando entre las estrategias de disciplina de los padres y su internalización moral de las normas. Por tanto, la capacidad cognitiva del niño vuelve a convertirse en el eje central de la explicación del proceso de la internalización. Según nuestros resultados, los niños de 7 a 10 años perciben más claramente los mensajes conductuales de las madres asociados a prácticas inductivas y se muestran más proclives a

interiorizarlos.

No obstante, es de suponer que las relaciones entre legibilidad, tipo de práctica y grado de externalización podrían sufrir modificaciones en la línea marcada por Hoffman en los comienzos de la adolescencia. Los adolescentes poseen una mayor complejidad del mundo social y presentan conocimientos más estructurados sobre los adultos, de modo que éstos son definidos en función de sus características personales (McGurk & Glachan, 1983). Los cambios sociocognitivos que tienen lugar en los adolescentes les capacitan para razonar de modo más sistemático y de forma más compleja sobre las relaciones padres-niños (Collins, 1985, 1988). De esta forma, los adolescentes serían capaces de comprender las necesidades de los demás mediante prácticas inductivas, e incluso podrían beneficiarse de una mejor percepción de los mensajes educativos implícitos (Grusec & Goodnow, 1994a). Por tanto, probablemente en la adolescencia las prácticas inductivas sean más "legibles" y se asocien con argumentos de internalización.

Respecto al *tercer problema de investigación*, se confirmó que el **ajuste** del niño se relaciona con la mayor precisión del niño sobre las prácticas y metas de su madre. No obstante, esta relación sólo se encontró respecto al ajuste interactivo, mientras que la medida de autoinforme del ajuste no resultó en absoluto predictiva. Ya, habíamos previsto que este tipo de medida no tendría tanta relación con la legibilidad como la medida de ajuste interactivo. A pesar de conocer las limitaciones de estos autoinformes y la existencia del "sesgo negativo" (Marsh, 1986) nos pareció interesante la inclusión de esta medida ya que abarcaba muchas áreas de la vida del niño. Este resultado negativo es, de cualquier forma, comprensible si tenemos en cuenta que este tipo de autoinformes implican una demanda cognitiva de tipo disposicional. Los niños, al responder sobre los ítems del cuestionario, deben realizar autoinferencias que implican la elaboración de sus propios rasgos disposicionales. Por tanto, sostenemos nuestras reservas respecto a la utilidad de este tipo de autoinformes en los niños antes de la adolescencia.

Por otra parte, *la legibilidad* se mostró como un potente predictor de la medida del

ajuste interactivo. Esta medida es especialmente valiosa por su naturaleza ecológica y por que contempla el ajuste del niño en formatos de interacción educativa real. Al considerar tanto variables de la madre (*calidez, presión y directividad*) y del niño (*autoconfianza, pasividad y calidez*) proporciona datos sobre la adecuación de las acciones entre madre e hijo. Este ajuste ha venido definido especialmente por las medidas de la propia situación. De esta manera, cuando la madre se mostró más *directiva* tendió también a ejercer mayor *presión* sobre su hijo y a ser menos *cálida* con él. Por otro lado, cuando el niño se mostró más *pasivo*, tendió a ser menos *autoconfiado* y menos *cálido* con su madre. Por último, cuando la madre se mostró *directiva* el niño manifestó menos *autoconfianza* y *calidez* y cuando ella fue *cálida* con su hijo también su hijo lo fue con ella.

Sin embargo, hemos considerado que la medida conceptualmente más interesante fue *la autoconfianza* del niño, descrita como el protagonismo asumido por el niño en la sesión y concretado en su iniciativa y seguridad al abordar la tarea. Esta escala del ajuste interactivo fue claramente predicha por la *legibilidad de las prácticas y metas educativas consideradas de forma conjunta*. De esta forma, aunque la *pasividad* manifestada por el niño y la *directividad* de la madre incidieron de forma negativa sobre la autoconfianza del niño, la *legibilidad* se mostró como el predictor más potente de la autoconfianza del niño. Por tanto, aquellos niños que percibieron con mayor claridad el mensaje educativo de sus madres, se mostraron más autoconfiados y seguros en su interacción con ellas al resolver la tarea.

Este resultado implica consideraciones muy significativas desde el punto de vista educativo. Así, si el hecho de que el niño perciba claramente las prácticas y metas educativas de su madre se relaciona con la autoconfianza del niño, debemos resaltar la importancia de la legibilidad de las prácticas y metas en los formatos de interacción educativa que se encuentran en la base de todo el proceso de aprendizaje del niño (Rogoff, 1993). Otras variables, como la calidez de la madre y el niño componen un núcleo aparte, que no tiene por qué redundar en un mejor aprendizaje por parte de éste.

Como adelantamos en las preguntas de investigación, nos hemos planteado el reto

de encontrar un nexo explicativo de acuerdo con un modelo que integre las relaciones entre las prácticas educativas de las madres con sus determinantes cognitivos, la legibilidad de estas prácticas y las consecuencias psicológicas en el niño en términos de su ajuste interactivo. Por ello, hemos presentado un modelo exploratorio tentativo que intenta proporcionar una comprensión más amplia e integradora de todas las relaciones que hemos analizado en esta tesis.

Este modelo de carácter exploratorio, establece que existe una vía causal entre el hecho de que las madres deseen que sus hijos sean *obedientes y conformistas* así como que usen con más frecuencia las prácticas *restrictivas en relación a los iguales* y que sus hijos sean capaces de "leer" con mayor precisión estas prácticas y metas educativas. A su vez, cuando los niños justifican las metas de sus madres con argumentos de *internalización*, perciben con mayor precisión las prácticas y metas de éstas. Esta internalización y la *legibilidad* se asocian con una mayor *autoconfianza* en el niño. Al mismo tiempo, la autoconfianza se relaciona negativamente con la *presión y directividad* en la madre y la *pasividad* del niño durante la realización de la tarea de los recados.

En este conjunto de relaciones juega un papel explicativo muy importante la complejidad cognitiva del niño. De esta forma, las prácticas y las metas educativas de carácter restrictivo redundan en una percepción más precisa del mensaje educativo y en la consecuente internalización de las normas. A su vez, cuando el niño es capaz de leer más claramente los mensajes educativos de la madre y los interioriza, se siente más seguro y capaz en su interacción con ella durante la resolución conjunta de una tarea. En suma, la legibilidad del mensaje y su grado de internalización, son las variables que están mediando la influencia de las prácticas y metas de las madres en el ajuste interactivo del niño.

Es necesario aclarar que este modelo exploratorio es apropiado para explicar el proceso de legibilidad de las prácticas y metas educativas de los padres, su internalización y sus consecuencias en el ajuste de los niños en las edades contenidas en nuestra muestra y posiblemente en niños más pequeños. Sin embargo, presumimos que este modelo precisaría

remodelaciones en la etapa de la adolescencia. A esa edad, los adolescentes ya están capacitados para comprender mensajes educativos no solo conductuales, sino también abstractos e implícitos. De esta forma, percibirían con claridad los mensajes educativos con razonamientos inductivos que podrían asimismo internalizar.

Por otro lado, sabemos por otros estudios (Fuligni & Eccles, 1993) que los adolescentes tienden a rechazar las prácticas restrictivas de los padres y a orientarse hacia sus iguales cuando los padres no rebajan sus niveles de autoridad. Asimismo, los adolescentes que perciben a sus padres como autoritarios tienden a mostrar un autoconcepto más pobre que los que les perciben como autorizados (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991). De esta forma, la inducción aparece como una estrategia educativa más apropiada en este período que se traduce en un mejor ajuste en los hijos.

En síntesis, en la bibliografía sobre prácticas educativas se ha debatido largamente sobre la conveniencia de unas u otras prácticas educativas, analizando el problema desde un sistema de valores adultos. Se ha partido pues, de una valoración implícita de las prácticas educativas en la que se ha tendido a desestimar las prácticas restrictivas y a defender el uso de prácticas inductivas. Sin embargo, se ha olvidado realizar esta valoración desde el punto de vista de los propios niños, pasando por alto la adecuación de las prácticas educativas de los padres a las limitaciones cognitivas de éstos. Es decir, se han primado los principios morales adultos presentando como deseables determinadas prácticas educativas sin considerar que el ajuste psicológico del niño se ve afectado por la legibilidad correcta de las normas de los padres. Por tanto, desde el punto de vista infantil, lo esencial es la percepción clara por parte del niño de las prácticas educativas de sus padres más que el contenido real de las propias prácticas.

En este punto, no podemos dejar de mencionar las importantes implicaciones prácticas de estas conclusiones en los programas de formación de padres. Nosotros quisiéramos huir de los maniqueísmos habituales y de la elaboración de decálogos ideales. En nuestra opinión, no existen prácticas educativas "buenas" ni "malas", sino prácticas

ajustadas a la edad del niño, su capacidad cognitiva, su temperamento y las situaciones específicas. A su vez, acercándonos a una visión más matizada y diferencial de la cuestión, podemos concluir que las prácticas educativas se deben definir más que en función de una valoración subjetiva sujeta a los preceptos éticos en boga, según una visión más pragmática referida a la legibilidad y al tiempo que tardan en mostrarse eficaces.

De esta forma, tendríamos que informar a los padres que hasta la adolescencia, las prácticas restrictivas son muy "legibles" y proporcionan una eficacia casi inmediata en el propio contexto de la acción. No obstante, de continuar con estas prácticas en la adolescencia, se pueden producir efectos contrarios a los deseados por los padres. A estas edades, los adolescentes abandonan la referencia paterna y se guían por los iguales si persiste la educación restrictiva. Por el contrario, las prácticas inductivas son poco "legibles" y exigen un esfuerzo constante y continuo por parte de los padres, sin proporcionar resultados eficaces a corto plazo. En contrapartida, sus efectos a largo plazo pueden ser mucho más duraderos y asimismo promover una mayor internalización de las normas de los padres. En este sentido, hay que señalar que la investigación quedaría realmente completada, cuando la muestra actual llegase a la adolescencia y se comprobaran los cambios operados en las distintas variables, especialmente en el ajuste de los niños cuyos padres utilizan prácticas restrictivas. De esta forma, una investigación de tipo longitudinal proporcionaría claves esenciales para la comprensión de estos fenómenos.

Otra posible mejora en el estudio hubiera consistido en aumentar el tamaño de la muestra. Ese aumento hubiera podido incrementar notablemente la magnitud de las relaciones establecidas en nuestro modelo exploratorio. Concretamente, podría haber sido especialmente útil para revelar con mayor nitidez el papel jugado por el nivel de agencia de los padres, que a nuestro juicio, ha quedado subestimado en el modelo. También, nos hubiera permitido superar algunas deficiencias del modelo de vías, en el que no hemos podido alcanzar un buen ajuste global por falta de sujetos.

Por último, querríamos destacar la importancia del ajuste interactivo en relación al

campo educativo. En este sentido, las aportaciones de Rogoff ilustran cómo los formatos de interacción social constituyen una de las ocasiones potencialmente más provechosas para el aprendizaje infantil. Si bien existe el formato de interacción social con los iguales, no cabe duda que el formato de interacción padres-hijos cobra una importancia crucial en el desarrollo del niño. Ese ajuste interactivo logrado en situaciones concretas de la vida diaria es potencialmente muy informativo sobre la calidad y cantidad de aprendizajes logrados por el niño en el seno familiar. Esperamos con esta tesis, haber dado un pequeño paso en el conocimiento del intrincado mundo de la educación familiar.

8. Conclusiones

Los determinantes cognitivos próximos de las prácticas educativas de las madres, es decir sus metas educativas y su nivel de agencia, tienen mayor peso sobre éstas que los determinantes cognitivos más lejanos, como sus teorías implícitas y su nivel de complejidad cognitiva.

Las prácticas educativas de las madres están principalmente determinadas por las metas educativas que son coherentes con esas prácticas.

Las madres que razonan sobre las relaciones entre los padres y los hijos con un menor nivel de complejidad, tienden a utilizar con más frecuencia las prácticas restrictivas y a percibir las como más eficaces.

Las madres con mayor nivel educativo y profesional tienden a razonar de forma más compleja sobre las relaciones entre los padres y los hijos.

Las madres que presentan una comprensión más amplia de sus acciones y planifican sus metas educativas a más largo plazo (nivel de agencia alto), perciben como más eficaces las prácticas inductivas.

Las madres con mayor nivel educativo tienden a organizar sus acciones de forma más reflexiva comprendiendo las implicaciones y consecuencias sociales de sus acciones y planificando sus metas a más largo plazo (nivel de agencia alto).

Las madres suelen hacer uso de aquellas prácticas educativas que consideran eficaces.

En general, las prácticas educativas de las madres y sus determinantes cognitivos próximos, como el nivel de agencia y las metas educativas, tienen más peso sobre la legibilidad de las prácticas y las metas educativas que los determinantes cognitivos más lejanos, como el nivel de complejidad del razonamiento y las teorías implícitas.

Los niños de edades entre 7 y 10 años tienden a percibir con menos precisión los mensajes educativos de sus madres cuando éstas razonan de forma más compleja sobre las relaciones entre los padres y los hijos y tienen una organización de sus acciones educativas más compleja.

Los niños de edades entre 7 y 10 años tienden a percibir con más precisión las prácticas restrictivas y las metas educativas que intentan lograr la obediencia y la conformidad en los hijos.

Cuando los niños utilizan argumentos de internalización para justificar las metas educativas de sus madres, tienden a percibir con mayor precisión sus mensajes educativos.

La evaluación del ajuste personal, familiar social y escolar de los niños de 7 a 10 años mediante autoinformes no se relaciona con ninguna de las variables empleadas en este estudio.

Los niños que muestran más autoconfianza, al evaluar su ajuste interactivo, mediante una interacción diádica madre-hijo mientras resuelven conjuntamente una tarea, tienden a percibir con más precisión los mensajes educativos de sus madres y a tenerlos más internalizados.

Cuando las madres se muestran más directivas en la interacción con sus hijos mientras resuelven una tarea conjunta, éstos manifiestan menos autoconfianza y más pasividad.

Referencias.

- Aberle, D.F. & Naegele, K.D. (1952): Middleclass fathers' occupational role and attitudes toward children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 22, 366-378.
- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C.S. (1979): The child behavior profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 223-233.
- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C.S. (1983): *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington, VT: University Associates in Psychiatry.
- Acuña, M. & Rodrigo, M.J. (1994): Parental beliefs, family everyday activities and environmental quality. Paper presented at the XIII Biennial Meetings at the ISSBD, Amsterdam, 28 June- 2 July.
- Ainsworth, M.D.S. (1979): Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Allport, F. (1937): Teleonomic description in the study of personality. *Character and Personality*, 5, 202-214.
- Allport, G.W. (1966): Traits revisited. *American Psychologist*, 21, 1-10.
- Azar, S.T. & Rohrbeck, C.A. (1988): Maternal expectations: Further validation of the parent opinion questionnaire. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 867-868.
- Azjen, I & Fishbein M. (1980): *Understanding attitude and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Baldwin, A.L. (1948): Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.
- Baldwin, A.L. (1949): The effect of home environment on nursery school behavior. *Child Development*, 20, 49-62.
- Barnett, R.C. (1981): Parental sex-role attitudes and child-rearing values. *Sex Roles*, 7 & 8, 837-846.
- Baumrind, D. (1966): Effects of authoritative control and child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967): Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1968): Authoritarian versus authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1971): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1), part 2.
- Baumrind, D. (1973): The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*. Vol 7, 3-46. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baumrind, D. (1978): Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1978): *Manual for the rating scales for parents of adolescent children*. Institute of Human Development. University of California, Berkeley.

- Baumrind, D. (1980): New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Baumrind, D. (1982): Are androgynous individuals more effective persons and parents. *Child Development*, 53, 44-75.
- Baumrind, D. (1989): Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child Development today and tomorrow*. (pp. 349-378) San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991): Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A.C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia of adolescence*. New York: Garland.
- Beardslee, W.R., Bemporad, J., Keller, M.B. & Klerman, G.L. (1983): Children of parents with major affective disorders. A review. *American Journal of Psychiatry*, 140, 825-832.
- Becker, W.C. (1964): Consequences of parental discipline. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research*. Vol. 1, 169-208. New York: Russell Sage Foundation.
- Berti, E.B., Bombi, A.S. & Lis, A. (1982): The child's conceptions about means of production and their owners. *European Journal of Social Psychology*, 12, 221- 239.
- Bell, R.Q. & Harper L.V. (1977): *Child effects on adults*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bem, D.J. (1970): *Beliefs, attitudes and human affairs*. Belmont, California: Brooks/Cole.
- Bentler, P. (1989): EQS Statistical Program. BMDP Software.

- Block, J.H. (1965): *The child-rearing practices report*. Berkeley: Institute of Human development, University of California.
- Block, J.H. (1981): *The child-rearing practices report (CRPR): A set of Q items for the description of parental socialization attitudes and values*. Unpublished manuscript, Institute of Human Development, University of California, Berkeley.
- Block, J.H. & Block J. (1980): The role of egocontrol and ego-resiliency in the organization of behavior. In W.A. Collins (Ed.). *Minnesota Symposia on Child Psychology. Vol. 13*. Hillsdales, NJ: Erlbaum.
- Block, J.H., Block, J. & Morrison, A. (1981): Parental agreement-disagreement on child-rearing orientations and gender-related personality correlates in children. *Child Development, 52*, 965-974.
- Borgida, E. & Nisbett, R.E. (1977): The differential impact of abstract vs. concrete information on decision. *Journal of Applied Social Psychology, 7*, 218-271.
- Braine, L.G., Pomerantz, E., Ilorber, D. & Krantz, D.H. (1991): Conflicts with authority children's feelings, actions and justifications. *Developmental Psychology, 27,5*, 829-840.
- Bruner, J.S. & Tagiuri, R. (1954): The perception of people. In G. Lindzey (Ed.) *Handbook of social psychology*. Mass: Addison-Wesley.
- Brunnquell, D., Cricton, L. & Egeland, B. (1979): Maternal personality and attitudes in disturbances of child-rearing. Paper presented at the meeting of American Psychological Association. New York, August.
- Burns, A., Homel, R. & Goodnow, J. (1984): Conditions of life and parental values.

Australian Journal of Psychology, 36,2, 219-237.

Buss, D. (1981): Predicting parent-child interactions from children's activity level. *Developmental Psychology*, 17, 59-65.

Capote, C., Ceballos, E.M., Simón, M.I. & Triana B. (en prensa): El papel de la familia: Pautas Educativas, cap. 7., tomo II en J.M. Sancho y F. Hernández (Coords.): *Programa de Formación de Padres*. Barcelona. Edit. Océano.

Capote, C., Maiquez, M.L. & Rodrigo, M.J. (1994): Conocimiento lego y experto sobre desarrollo infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 65, 103-119.

Ceballos, E.M. (1992): La relación de las teorías implícitas de los padres con las metas educativas y pautas de crianza. Texto no publicado.

Ceballos, E.M. & Rodrigo, M.J. (1992): A situational assessment of parent educative goals and child rearing situations. Paper presented at the Vth European Conference on Developmental Psychology. 6-9 Sept., 1992. Sevilla.

Clarke-Stewart, A. (1973): Interactions between mothers and their young children. Characteristics and consequences (pp. 1-109). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (6-7, Serial no. 153).

Colby, A. & Kohlberg, L. (1987): *The measurement of moral judgement*. (Vol. 1.). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Collins, W. A. (1985): *Cognition, affect and development in parent-child relationships. The transition to adolescence*. Paper presented in a symposium at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Toronto, Ontario, Canada.

- Collins, W.A. (1988): Developmental theories in research on the transition to adolescence. In M.R. Gunnar & W.A. Collins (Eds.) *Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 21, 1-15. Hillsdale, NJ Erlbaum.
- Conners, C.K. (1969): A teacher rating scale for use in drug studies with children. *American Journal of Psychiatry*, 126, 152-156.
- Cronbach, L.J. (1955): Processes affecting scores on "understanding of others" and "assumed similarity". *Psychological Bulletin*, 52, 177-193.
- Cruts, A.A.N. (1991): *Folk Developmental Psychology: An Empirical Inquiry into social Constructionism*. Rijks University of Utrecht.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993): Parenting style as context: integrative model. *Psychological Bulletin*, 113,3, 487-496.
- De Lisi, R. (1987): A cognitive-developmental model of planning. In S.L. Friedman, E.K. Scholnick & R.R. Cocking (Eds.), *Blueprints for thinking. The role of planning in cognitive development*. 395-427. Cambridge. Cambridge University Press.
- De Veer, A.J.E. & Janssens, J.M.A.M. (1994): *Victim-orientated discipline, interpersonal understanding and guilt*. Catholic University, Nijmegen, The Netherlands.
- Dekovic, M. (1989): Measuring dimensions and patterns of child rearing: Dutch version of the block child rearing practices report (CRPR). Unpublished.
- Dekovic, M. (1991): The role of parents in the development of child's peer acceptance. Catholic University of Nijmegen.
- Dekovic, M. & Gerris, J.R.M. (In press) Parental reasoning complexity as predictor of

parent's child rearing behaviors. *Journal of Marriage and the Family*.

Dekovic, M., Gerris, J.R.M. & Janssens, J.M.A.M. (1989): Parental cognitions, parent-child interaction, and social cognitive development of the child. Paper presented at the Xth Biennial Meetings of the ISSBD, Jyväskylä, 9-13 July.

Dekovic, M., Gerris, J.R.M. & Janssens, J.M.A.M. (1991): Parental cognitions, parental behavior and the child's understanding of the parent-child relationship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37,4, 523-541.

Dekovic, M., Janssens, J.M. A. M. & Gerris, J.R.M. (1991): Factor structure and construct validity of the black child-rearing practices (CRPR). *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, 182-187.

Díaz, E. (1979): Cuestionario de personalidad (masculinos y femeninos) de 21, 31 y 41 de E.G.B. Gabinete de Orientación Psicológica EOS.

Dishman, R.K. & Ickes, W.J. (1981): Self-motivation and adherence to therapeutic exercise. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 421-435.

Dix, T. H. & Grusec, J.E. (1985): Parent attribution processes in the socialization of children. In I.E. Sigel (Ed.) *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.

Doherty, W.J. & Needle, R.H. (1991): Psychological adjustment and substance use among adolescents before and after a parental divorce. *Child Development*, 62, 328-337.

Dornbusch, S.M., Carlsmith, J., Bushwall, S., Ritter, P., Leidermann, P., Hastorf, A. & Gross, R. (1985): Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, 56, 326-341.

- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H, Roberts, D.F. & Fraleigh, M.J. (1987): The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Droege, K.L. & Stipek, D.J. (1993): Children's use of dispositions to predict classmates' behaviors. *Developmental Psychology*, 29,4 646-654.
- Dumas, J.E. & Lafreniere, P.J. (1993): Mother-child relationships of sources of support of stress: A comparison of competent, average, aggressive, and anxious dyads. *Child Development*, 64, 1732-1754.
- Dupuy, H.T. (1970): *NCHS General Well-being Schedule*. The health and nutrition examination survey, Health Resources Administration. Washington, DC: Government Printing Office.
- Durkheim, E. (1895): Representations collectives. *Revue de metaphysique et de morale*, 6, 273-302.
- Emery, R.E. (1982): Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 92, 310-330.
- Emery, R.E. & O'Leary, K.D. (1984): Marital discord and child behavior problems in a nonclinic sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 411-420.
- Emiliani, F. & Molinary, L. (1988): What everybody knows about children: Mothers ideas on early childhood. *European Journal of Psychology of Education*, 3,1; 19-31.
- Emiliani, F. & Molinary, L. (1989): Mothers' social representations of their children's learning and development. *International Journal of Educational Research*, 13,6;

657-670.

Emiliani, F, Molinary, L & Carugati, F. (1990): Where children's characteristics are coming from?. Explanations of development in everyday-life mothers. Paper presented at the IVth European Conference of Developmental Psychology, Sterling, 27-31 August.

Walter, E. & Smoller, F. (1963): *The role patterning of parental norms*.

Farr, R.M. & Moscovici, S. (Eds.) (1984): *Social representation*. Cambridge University Press.

Fine, M.A., Voydanoff, P. & Donnelly, B.W. (1993): Relations between parental control and warmth and child well-being in stepfamilies. *Journal of Family Psychology*, 7,2, 222-232.

Frank, S.J., Avery, C.B. & Laman, M.S. (1988): Young adults' perceptions of their relationships with their parents. Individual differences in connectedness, competence and emotional autonomy. *Developmental Psychology*, 24,5, 729-737.

Fu, V.R., Goodwin, M.P., Sporakowki, M.J. & Hinkle, D.E. (1987): Children's thinking about family characteristics and parent attributes. *Journal of Genetic Psychology*, 148,2, 153-166.

Fuligni, A.J. & Eccles, J.S. (1993): Perceived parent-child relationships and early adolescents orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29,4, 622-632.

Furnham, A. (1988): *Lay theories. Everyday understanding of problems in social sciences*. New York: Pergamon Press.

- Furth, H. (1980): *The world of grown-ups. Children's conceptions of social institutions*: Nueva York: Elsevier North Holland.
- Furth, H., Baur, M. & Smith, J.W. (1976): Children's conceptions of social institutions: A piagetian framework. *Human Development*, 19, 351-374.
- Galton, P. (1869): *Heredity Genius*. Mac Millan, London & Appleton.
- Gentner, D. & Stevens, A.L. (1983): *Mental models*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gerris, J.R.M., Franken, W. M. F. & Siebenheller, F.A. (1987): Child-rearing correlates of dimensions of the family environment. Paper presented at the 8 Tagung Entwicklungspsychologie, Bern, 13-16 Sept.
- Gerris, J.R.M., Vermulst, A.A., Franken, W.M & Janssens, J.M.A.M. (1986): Social class and parental situation perceptions as determinants of parental value orientations and behaviors. Paper presented at the IInd ECDP, 10-13 Sept., Rome Italy.
- Gilbert, D.T., McNulty, S.E., Giuliano, T.A. & Benson, J.E. (1992): Blurry words and fuzzy deeds: The attribution of obscure behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 18-25.
- Gjerde, P.F. (1988): Parental concordance on child rearing and the interactive emphases of parents: sex-differentiated relationships during the preschool. *Developmental Psychology*, 24, 700-706.
- Goodnow, J.J. (1980): Everyday concepts of intelligence and its development. In N. Warren (Ed.) *Studies in cross-cultural psychology. Vol.2*. London Pergamon.

- Goodnow, J.J. (1985): Change and variation in ideas about childhood and parenting. In I.E. Sigel (Ed.) *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Goodnow, J.J. & Collins, W.A. (1990): *Development according to parents: The nature, sources and consequences of parents ideas*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Greenberger, E., Josselson, R., Knerr, C. & Knerr, B. (1974): The measurement and structure of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 127-143.
- Grusec, J.E. & Lytton, H. (1988): *Social development. History, theory and research*. New York: Springer-Verlag.
- Grusec, J.E. & Goodnow, J.J. (1994a) Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values. A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Grusec, J.E. & Goodnow, J.J. (1994b): Summing up and looking to the future. *Developmental Psychology*, 30,1 29-31.
- Grych, J.H. & Fincham, F.D. (1990): Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108,2 267-290.
- Grych, J.H., Seid, M. & Finchman, E.D. (1992): Assessing marital conflict from the child's perspective: The children's perception of interparental conflict scale. *Child Development*, 63, 558-572.
- Haaf, P.G.J. & Janssens, J.M.A.M. (1991): Aspects of child-rearing: A validity-study. In J.R.M. Gerris (Ed.) *Parenthood and parental functioning*. (pp. 185-220). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

- Harris, P. & Olthof, T. (1982): The child's concept of emotion. En G. Butterworth & P. Light (Eds.) *Social cognition: Studies on the development of understanding*. Harvester Press.
- Harter, S. (1982): The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985): *Manual for the self-perception profile for children*. Denver, CO: University of Denver.
- Hess, R. D., Kashiwagi, H., Azuma, H., Price, G.R. & Dickson, W.P. (1980): Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the United States. *International Journal of Psychology*, 15, 259-271.
- Higgins, E.T., Ruble, D.N. & Hartup, W.W. (1983): *Social cognition and social development. A sociocultural perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Hintzman, D.L. (1986): "Schema abstraction" in a multiple-trace memory model. *Psychological Review*, 93, 411-428.
- Hoffman, M.L. (1970): Moral Development. In M.P. Hussen (Ed.), *Carmichael's handbook of child psychology*. Vol. 2, 261-359. New York: Wiley.
- Hoffman, M.L. (1983): Affective and cognitive processes in moral internalization. In E.T. Higgins, D.N. Ruble & W.W. Hartup. (Eds.) *Social cognition and social development. A socio-cultural perspective*. 279-296. New York. University Press.
- Hoffman, M.L. (1994): Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30,1, 26-28.

- Hoffman, M.L. & Saltzstein, H. D. (1967): Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- Holden, G.W. & Edwards, L.A. (1989): Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issuer, and implications. *Psychological Bulletin*, 106, 1, 29-58.
- Holloway, S.D. & Hess, R.D. (1985): Mothers' and teachers' attributions about children's mathematics performance. In I.E. Sigel (Ed.) *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Holloway, S.D. & Reichhart-Erickson, M. (1989): Child-care quality, family structure, and maternal expectations. Relationship to preschool children's relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 282-298.
- Hunt, J. McV., & Paraskevopoulos, J. (1980): Children's psychological development as a function of the inaccuracy of their mother's knowledge of their abilities. *Journal of Genetic Psychology*, 136, 285-298.
- Intons-Peterson, M.J. (1985): Fathers' expectations and aspirations for their children. *Sex Roles*, 12, 7-8, 877-895.
- Jacobson, D.S. (1978): The impact of marital separation/divorce on children: II. Interparent hostility and child adjustment. *Journal of Divorce*, 2, 3-19.
- Janssens, J.M.A.M., Gerris, J.R.M. (1988): *Pedagogische Studien*, 65, 185-197.
- Jahoda, G. (1979): The construction of economic reality by some Glaswegian children. *The European Journal of Social Psychology*, 9, 115-127.
- Jaycox, L.H & Repetti, R.L. (1993): Conflict in families and the psychological adjustment

- of preadolescent children. *Journal of Family Psychology*, 7,3, 344-355.
- Johnson, P.L. & O'Leary, K.D. (1987): Parental behavior patterns and conduct disorders in girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 573-581.
- Johnston, J.R., Gonzalez, R. & Campell, L.E. (1987): Ongoing postdivorce conflict and child disturbance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 497-509.
- Jouriles, E.N., Barling, J. & O'Leary, K.D. (1987): Predicting child behavior problems in maritally violent families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 197-206.
- Jouriles, E.N., Murphy, C.M. & O'Leary, K.D. (1989): Interspousal aggression, marital discord, and child problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 453-455.
- Kagan, J. & Moss, H.A. (1962): *Birth to maturity. The Fels study of psychological development*. New York: Wiley.
- Kenny, D.A. & Albright, L. (1987): Accuracy in interpersonal perception: A social relations analysis. *Psychological Bulletin*, 102,3, 390-402.
- Kenny, D.A. & La Voie, L. (1984): The social relations model. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*. Vol. 18, 142-182. Orlando, FL: Academic Press.
- Kerckhoff, A.C. & Huff, J.L. (1974): Parental influence on educational goals. *Sociometry*, 37,3, 307-327.
- Kessen, W. (1979): The american child and other inventions. *American Psychologist*. 34, 815-820.

-
- Kliman, D. & Vukelich, C. (1985): Mothers and fathers: Expectations for infants. *Family Relations*, 34, 305-313.
- Knight, G.P., Yun Tein, J., Shell, R. & Roosa, M. (1992): The cross-ethnic equivalence of parenting and family interaction measures among hispanic and anglo-american families. *Child Development*, 63, 1392-1403.
- Kochanska, G. (1990): Maternal beliefs as long-term predictors of mother-child interaction and report. *Child Development*, 61, 1934-1943.
- Kochanska, G. (1994): Beyond cognition: Expanding the search for the early roots of internalization and conscience. *Developmental Psychology*, 30,1, 20-22.
- Kochanska, G. Kuczynski, L. & Radke-Yarrow, M. (1989): Correspondence between mothers' self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development*, 60, 56-63.
- Kohn, M.L. (1969): *Class and conformity. A study of values*. Homewood III: Dorsey Press.
- Kohn, M.L. (1976): Social class and parental values: Another confirmation of the relationship. *American Sociological Review*, 41, 538-547.
- Kohlberg, L. (1971): Stage and sequence: The cognitive-development approach to socialization. In Goslin, D.A. (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago. McNally and Company.
- Kovacs, M. (1981): Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta Paedopsychiatry*, 46, 305-315.
- Kuczynski, L. (1984): Socialization goals and mother-child interaction strategies for long-

- term and short term compliance. *Developmental Psychology*, 20,6, 1061-1073.
- Kuzynski, L. & Kochanska, G. (1990): Development of children's noncompliance strategies from toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 26,3, 398-408.
- Kuzynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M. & Girnius-Brown, O. (1987): A developmental interpretation of young children's noncompliance. *Developmental Psychology*, 23,6, 799-806.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L. & Dornbusch, S.M. (1991): Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Langford, P.E. (1975): The development of the concept of development. *Human Development*, 18, 321-332.
- LeVine, R.A. (1974): Parental Goals: A cross-cultural view. *Parental Goals*, 76,2, 226-239.
- Leahey, R.L. (1981): Parental practices and development of moral judgement and self-image disparity during adolescence. *Developmental Psychology*, 17, 580-594.
- Lewis, C.C. (1981): The effects of parental firm control: A reinterpretation of the findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.
- Locke, J. (1690/1980): *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Vol. 2. Editora Nacional, Madrid.
- Long, N., Slater, E., Forehand, R. & Fauber, R.(1988): Continued high or reduced interparental conflict following divorce: Relation to young adolescent adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 467-469.

- Longfellow, C, Zelkowitz, P. & Saunders, E. (1982): The quality of mother-child relationships. In D. Belle (Ed.) *Lives in stress: Woman and depression* (163-176). Beverly Hills, CA: Sage.
- Luster, T., Rhoades, K. & haas, B. (1989): The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn Hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 15, 139-147.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.), P.H. Mussen (Series Ed.) *Handbook of child Psychology*, Vol. 4. Socialization, personality and Social development. 1-101. New York: Wiley.
- Marsh, H.W. (1986): Negative item bias in rating scales for preadolescent children: A cognitive developmental phenomenon. *Developmental Psychology*, 22,1, 37-49.
- Martin, P., Halverson, C.F., Wampler, K.S. & Hollett-Wright, N. (1991): Intergenerational differences in parenting styles and goals. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 195-207.
- McDonald, K. (1992): Warmth as a developmental construct: An evolutionary analysis. *Child Development*, 63, 753-773.
- McGillicuddy-De Lisi, A.V. (1980): The role of parental beliefs in the family as a system of mutual influences. *Family Relations*, 29, 317-323.
- McGillicuddy-De Lisi, A.V. (1982): Parental beliefs about developmental processes. *Human Development*, 25, 192-200.
- McGillicuddy-De Lisi, A.V. (1985): The relationship between parental beliefs and

children's cognitive level. 7-24 En I.E. Sigel (Ed.) *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.

McGillicuddy-De Lisi, A.V., Sigel, I. E. & Johnson, J.E. (1979): The family as a system of mental influences. Parental beliefs, distancing behaviors, and children's representational thinking. In *Child and it's family*. Michael Lewis and Leonard A. Rosenblum (Eds.). Plenum Publishing Corporation.

McGurk, H & Glachan, M. (1989): El conocimiento y las creencias infantiles sobre los adultos. *En El Mundo Social en la Mente Infantil*. Cap. 8, 197-211. Madrid: Alianza Psicología.

McNally, S., Eisenberg, N. & Harris, J.D. (1991): Consistency and change in maternal child-rearing practices and values. A longitudinal study. *Child Development*, 62, 190-198.

Miller, S.A. (1986): Parents' beliefs about their children's cognitive abilities. *Developmental Psychology*, 22,2, 276-284.

Miller, N.B., Cowan, P.A., Pape Cowan, C., Hetherington, E.M. & Clingempeel, W.G. (1993): Externilization in preschoolers and early adolescents: A cross-study replication of a family model. *Developmental Psychology*, 29,1, 3-18.

Miller, S.A., Davis, T.L. (1992): Beliefs about children: A comparative study of mothers, teachers, peers, and self. *Child Development*, 63, 1251-1265.

Miller, S.A., Davis, T.L., Wilde, C.A. & Brown, J. (1993): Parents' knowledge of their children's preferences. *International Journal of Behavioral Development*, 16 (1), 35-60.

Miller, S.A., Manhal, M. & Mee, L.L. (1991): Parental beliefs, parental accuracy, and

- children's cognitive performance. A search for causal relations. *Developmental Psychology*, 27,2, 267-276.
- Miller, S.A., White N., & Delgado M. (1980): Adults' conceptions of children's cognitive abilities. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 26, 135-151.
- Mischel, W. (1968): *Personality and assesement*. New york: Wiley.
- Molinary, L & Emiliani, F. (1992): From the child to one's own child. Paper presented at the Vth ECDP, Seville, Spain, Sept. 6-9.
- Moreno, M.C. (1991): Las ideas evolutivo-educativas. Un estudio longitudinal y transgeneracional. Tesis no publicada. Universidad de Sevilla.
- Morgan, W.R., Alwin, D.F. & Griffin, L.J. (1979): *Social origins, parental values, and the transmition of inequality*. *AJS*, 85, 1, 156-.
- Newberger, C.M. (1977): *Parental conceptions of children and child-rearing: A Structural Developmental Analysis*. Harward University.
- Newberger, C.M. (1980): The cognitive structure of parenthood: Designing a descriptive measure. In Selman, R.L. and Yando, R. (Eds.). *New directions for child development*. Vol. 7, 45-67. Clinical-development Psychology. San Francisco, Jossey-Bass.
- Newberger, C.M. & Cook, S.L. (1983): Parental awareness and child abuse: A cognitive developmental analysis of urban and rural samples. *American Journal of Ortopsychiatry*, 53, 512-524.
- Nickel, H. & Ungelaenk, B. (1982): *Untersuchungen zum Erzieher-und Elternverhalten und*

zum Socialverhalten von Kindern aus Eltern-Initiativgruppen und Kindergärten. Forschungsbericht des Instituts für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. University of Dusseldorf.

- Ninio, A. (1979): The native theory of the infant and other in two subgroups in Israel. *Child Development*. 50, 976-980.
- Ninio, A. (1988): The effects of cultural background, sex and parenthood on beliefs about the timetable of cognitive development in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 369-388.
- Nisbett, R. E., Krantz, D. H., Jepson, C. & Kunda, Z.P. (1983): The use of statistical heuristics in everyday inductive reasoning. *Psychological Review*. Vol. 90,4.
- Nisbett, R. & Ross, L. (1980): *Human inference. Strategies and shortcomings of social judgement*. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice Hall.
- Oatley, K. (1988): On changing one's mind: A possible function of consciousness. In A.J. Marcel & E. Bisiach. (Eds.). *Consciousness in Contemporary Science*. 369-389. Oxford: Clarendon Press.
- Orlansky, H. (1949): Infant care and personality. *Psychological Bulletin*, 46, 1-48.
- Paikoff, R.L., Collins, W.A. & Laursen, B (1988): Perceptions of efficacy and legitimacy of parental influence techniques by children and early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 8, 37-52.
- Palacios, J. (1987a): Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.

- Palacios, J. (1987b): Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 113-135.
- Palacios, J. (1988): *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos. Un estudio de la realidad andaluza*. Instituto de Desarrollo Regional de la Universidad de Sevilla.
- Palacios, J. (1990): Parents' ideas about the development and education of their children, Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.
- Palacios, J., Gonzalez, M.M. & Moreno M.C. (1987): Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo. Informe preliminar. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 159-169.
- Parke, R.D. (1978): Parent-infant interaction. Progress, paradigms, and problems. In G.P. Sackett (Ed.). *Observing behavior. Vol. I*. Baltimore: University Park Press.
- Patterson, G. & Stouthamer-Loeber, M. (1984): The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-1307.
- Pearlin, L.I. & Schooler, C. (1978): The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Perry, D.G. (1994): Comments on the Grusec and Goodnow (1994): Model of the role of discipline ion moral internalization. *Developmental Psychology*, 30,1, 23-25.
- Peterson, J.L. & Zill, N. (1986): Marital disruption, parent-child relationships, and behavior problems in children. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 295-307.
- Power, T.G. & Chapieski, M.L. (1986): Child-rearing and impulse control in toddlers: a naturalistic investigation. *Developmental Psychology*, 22,2, 271-275.

- Pozo, J.I. (1987): *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Pratt, M.W., Hunsberger, B., Pancher, S.M., Roth, D. & Santolupo, S. (1993): Thinking about parenting: Reasoning about developmental issues across the life span. *Developmental Psychology*, 29, 3, 585-595.
- Pratt, M.W., Kerig, P., Cowan, P.A. & Cowan C.P. (1988): Mothers and fathers teaching 3-year-olds. Authoritative parenting and adult scaffolding of young children's learning. *Developmental Psychology*, 24, 832-839.
- Rabiner, D.L., Keane, S.P. & Hackinon-Lewis, C. (1993): Children beliefs about familiar and unfamiliar peers in relation to their socioeconomic status. *Developmental Psychology*, 29,2, 236-243.
- Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxler, C. (1986): The role of familial factors in the development of prosocial behavior. Research findings and questions. In D. Olwens, J. Block & M. Radke-Yarrow (Eds.). *Development of antisocial and prosocial behavior*. 207-233. New York: Academic.
- Radloff, L.S. (1977): The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Radziszewska, B. & Rogoff, B. (1988): Influence on adult and peer colaborators on children's planning skills. *Developmental Psychology*, 24, 6, 840-848.
- Reis, J. (1989): A comparison of young teenage, older teenage, and adult mothers on determinants of parenting. *The Journal of Psychology*, 123, 141-151.
- Reynolds, C.R. & Richmond, B.O. (1979): Factor structure and construct validity of What I think and feel: A revised measure of children's anxiety. *Journal of Abnormal Child*

Psychology, 6, 271-280.

Roberts, W. (1986): Nonlinear models of development. An example from the socialization of competence. *Child Development*, 57, 1116-1178.

Roberts, G.C., Block, J.M. & Block, J. (1984): Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*. 55, 586-597.

Rodgers, R.R. (1966): Cornell Parent Behavior description - an interim report. Unpublished manuscript, Department of Human Development and Family Studies, Cornell University, Ithaca, NY.

Rodrigo, M.J. (1985): Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 145-156.

Rodrigo, M.J. (1991): The role of parental educative theories in action planning. Texto no publicado.

Rodrigo, M.J. (1993): Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez & J. Marrero (Ed.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. (pp. 95-122). Editorial Visor.

Rodrigo, M.J., Dekovic, M. & Gerris, J.R.M. (1993): Parents' levels of action identification and their child-rearing behaviors. Paper presented at the VIth European Conference on Developmental Psychology. Bonn, August 28 - Sept. 1, 1993.

Rodrigo, M.J. & Triana, B. (1993): Parental beliefs about child development and parental inferences about actions during child-rearing episodes. Paper presented at the III European Congress of Psychology, July 4-9, 1993, Tampere, Finland.

- Rodríguez, A., Rodrigo, M. J. & Marrero, J. (1993): El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o teorías científicas. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez & J. Marrero (Ed.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. (pp. 67-94). Editorial Visor.
- Roeders, P.C. Verbraak-Koenders, M. (1988): parents' and teachers' educational values and technique. Paper presented at the 3rd. ECDP, Budapest, June, 1988.
- Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ed. Paidós.
- Rollins, B.C. & Thomas, D.L. (1979): Parental support, power and control techniques in the socialization of children. In W.R. Burr, R., Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family: Vol. 1 Research-based theories* (pp. 317-364). London: Free-Press.
- Rosenberg, M. (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ross, L. & Lepper, M.R. (1980): The perseverance of beliefs. Empirical and normative considerations. In Shweder, R.A. (Ed.) *New directions for methodology of social and behavioral science. Fallible judgement in behavioral research*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Rotler, J.B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1, N1 609 completo).
- Rumelhart, D.E., Smolensky, P., McClelland, J.L. & Hinton, G. E. (1986): Schemata and sequential thought processes in PDP models. In J. L. McClelland, D.E. Rumelhart y el grupo de investigación PDP (Eds.), *Parallel distributed processing* (Vol.2).

Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Sameroff, A. (1979): Theoretical and empirical issues in the operationalization of transactional research. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. San Francisco.

Sameroff, A. & Bartko, W.T. (1994): Do parent child rearing values influence parenting behavior?. University of Michigan. Paper presented at the Thirteenth Biennial Meeting of the International Society for the study of behavioral Development (ISSBD), June 28 - July 2, 1994, Amsterdam, The Netherlands.

Sameroff, A.J. & Feil, L.A. (1985): Parental concepts of development. In Mussen, P.H. (Ed.). *Handbook of child psychology*. 83-105. New York: Wiley.

Scarr, S. & Mc Cartney, K. (1983): How people make their own environments: A theory of genotype environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.

Schaefer, E.S. & Bell, R.Q. (1958): Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29, 3, 339-361.

Schaefer, E.S. (1965): Children's reports of parental behavior. An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.

Schaefer, E.S. (1965a) Children's reports of parents behavior: An inventory. *Child Development*, 38,2.

Schaefer, E.S. (1965b) A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29,6 552-557.

Schaefer, E.S. & Bell, R. (1958): Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29, 339-361.

- Schaefer, E.S. & Edgertan, M (1985): *Parent and child correlates of parental belief systems: The psychological consequences for children*. New York: Erlbaum.
- Schwarz, J.C., Barton-Henry, M.L. & Pruzinsky, T. (1985): Elssessing child-rearing behaviors. A comparison of ratings made by mother, father, child and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56, 462-479.
- Sears, R.R., Maccoby, E. E. & Levin, H. (1957): *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row & Peterson.
- Selman, R.L. (1976): Social-cognitive understanding. A guide to educational and clinical practice, in: T. Lickona (Ed.) *Moral Development and Behavior. Theory, Research and Social Issues*, 299-316. New York, Holt, Reinhart & Winston.
- Selman, R.C. (1979): *Assessing interpersonal understanding: An interview and scoring manual in five parts constructed by the Harward-Judge Baker Social Reasoning Project*. Boston Judge Baker Guidance Center.
- Selman, R.C. (1980): *The growth of interpersonal understanding; Developmental and clinical analyses*. New York: Academic press.
- Selman, R.L., Jaquette, D. & Bruss-Saunders, E. (1979): *Assessing interpersonal understanding. An interview and scoring manual*. Cambridge, MA: Harvard-Judge Baker Social Reasoning Project.
- Showers, J. (1989): Behavior management cards of method of anticipatory guidance for parents. *Child, Care, Health and Development*, 15, 401-415.
- Siebenheller, F.A., Gerris, J.R.M. & Van Leeuwe, J.F.J. (1988): Towards an interactionistic model of child-rearing behavior. Paper presented at the IIIrd ECDP, Budapest,

Hungary, June 15-19.

Siegel, M., & Barclay, M.S. (1985): Children's evaluations of fathers' socialization behavior. *Developmental Psychology*, 21, 1090-1096.

Siegel, I.E. (1985): A Conceptual Analysis of Beliefs. In I.E. Sigel (Ed.) *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.

Siegel, I.E. & Cocking, R.R. (1977): Cognition and communication. A dialectic paradigm for development. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.), *Interaction, conversation, and the development of language: The origins of behavior* (Vol. V) New York: Wiley.

Siegel, I.E. & McGillicuddy-De Lisi, A.V. (1984): Parents as teachers of their children: A distancing model. In A.D. Pellegrini & T.D. Yawkey (Eds.). *The development of oral and written language in social contexts*. (pp. 71-92) Norwood N.J.: Ablex.

Siegel, I., McGillicuddy-De Lisi, A., Flaughter, J. & Rock, D. (1983): *Parents as teachers of their own learning disabled children*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Simón, M.I. & Triana, B. (1992): The social construction of the concept of the family. Vth European Conference on developmental Psychology. 6-9 Sept., Sevilla.

Simón, M.I. & Triana, B. (1994): The social construction of the roles of the family members. XIIIth Biennial Meetings of the ISSBD. 28 June-2 July, Amsterdam.

Simonds, P.M. (1939): *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Smetana, J.G. (1988a): Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, 321-335.

-
- Smetana, J.G. (1988b): Concepts of self and social convention: Adolescents' and parents' reasoning about hypothetical and actual family conflicts. In M. Gunnar & W.A. Collins (Eds.), *Development during transition to adolescence: Minnesota symposia on child psychology*. Vol. 21, 79-122. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smetana, J.G. (1989): Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.
- Snyder, M. (1974): Self-monitouring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526-537.
- Staub, E. (1979): *Positive social behavior and morality*. Vol. 2. Socialization and Development. New York: Academic Press.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. & Mounts, N.S. (1989): Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Mounts, N.S., Lamborn, S.D. & Dornbusch, S.M. (1991): Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Stipek, D. & Daniels, D. (1990): Children's use of dispositional attributions in predicting the performance and behavior of classmates. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 13-28.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992): Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

- Stevens, J.H. (1988): Shared knowledge about infants among fathers and mothers. *Journal of Genetic Psychology, 149*, 515-525.
- Stoneman, Z., Brody, G.H., & Burke, M. (1989): Marital quality, depression, and inconsistent parenting: Relationship with observed mother-child conflict. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*, 105-117.
- Susman, E.J, Trickett, P.K., Iannotti, R.J., Hollenbeck, B.E. & Zahn-Waxler, C. (1985): Child-rearing patterns in depressed, abusive, and normal mothers. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*, 105-117.
- Triana, B. (1991): Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales. *Infancia y Aprendizaje, 54*, 19-39.
- Triana, B. (1993): Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez & J. Marrero (Ed.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. (pp. 203-242). Editorial Visor.
- Triana, B. & Rodrigo M.J. (1985): El concepto de infancia en nuestra sociedad. Una investigación sobre teorías implícitas de los padres. *Infancia y Aprendizaje, 31-32*, 157-171.
- Triana, B. & Rodrigo, M.J. (1987): Cuestionario de ideas sobre la educación y el desarrollo de los hijos. (Versión extensa). Universidad de La Laguna.
- Triana, B. & Simón, M.I. (en prensa): La familia vista por los hijos, en Rodrigo, M.J. (Ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Trickett, P.K. & Susman, E.J. (1988): Parental practices of child-rearing practices in physically abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology, 24*, 270-

276.

- Tulving, E. (1972): Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory*. New York: Academic Press.
- Ullian, D.Z. (1976): The development of conceptions of masculinity and femininity. En B. Llouyd & J. Asher (Eds.) *Exploring sex differences*. Londres. Academic Press.
- Vallacher, R.R. & Wegner, D.M. (1987): What do people think they're doing?. Action identification and human behavior. *Psychological Review*, 94,1 3-15.
- Vallacher, R.R. & Wegner, D.M. (1989): Levels of personal agency: Individual variation in action identificaion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57,4, 660-671.
- Vallacher, R.R., Wegner, D.M. & Cook, C. (1982): Construction of the behavior Identification form. Unpublished research date.
- Wagner, B.M. & Phillips, D.A. (1992): Beyond beliefs: Parent and child behaviors and children's perceived academic competence. *Child Development*, 63, 1380-1391.
- Wampler, K.S., Halverson C.P., Moore, J.J. & Walters, L.H. (1989): The Georgia Family Q-sort: An observational measure of family functioning. *Family Process*, 28, 223-238.
- Wegner, D.M. & Vallacher, R.R. (1977): *Implicit psychology: An introduction to social cognition*. New York: Oxford University Press.
- Wegner, D.M. & Vallacher, R.R. (1981): Common-sense psychology. In J.P. Forgas (Ed.), *Social cognition. Perspectives on everyday understanding*. New York: Academic Press.

- Wegner, D.M. & Vallacher, R.R. (1984): The emergence of action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46,2, 269-279.
- Wegner, D.M., Vallacher, R.R., Kierstad, G. & Dizadji, D. (1986): Action identification in the emergence of social behavior. *Social Cognition*, 4 18-38.
- Wegner, D.M., Vallacher, R.R., Macomber, G., Wood, R. & Arpes, K. (1984): The emergence of action. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Wehlage, G., Rutter, R. Smith, G., Lesko, N. & Fernandez, R. (1989): *Reducing the risk: Scholls as communities of support*. London: Falmer.
- Whiting, B.B. (1974): Folk wisdom and child rearing. *Merrill-Palmer Quaterly*. 20, 9-19.
- Whiting, B.B. (1980): *Culture and social behavior: A model for the development of social behavior*. *Ethos*, 8, 95-116.
- Whiting, J.W.M. & Child, I.L. (1953): *Child training and personality: A cross-cultural study*. New Haren, CT: Yale University Press.
- Whitney, P., Davis, P.A. & Waring, D.A. (1994): Task effects on trait inference: Distinguishing categorization from characterization. *Social Cognition*, 12,1 19-35.
- Wierson, M., Forehand, R. & McCombs, A. (1988): The relationship of early adolescent functioning to parent-reported and adolescent-perceived interparental conflict. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 707-718.
- Wright, J.D. & Wright, S.R. (1976): Social class and parental values for children: A partial replication of and extension of the Kohn Tesis. *American Sociological Review*, 41,

527-537.

Zaslow, M.J. (1989): Sex differences in children's response to parental divorce: samples, variables, ages, and sources. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 118-141.

Zussman, J.V. (1978): Relationship of demographic factors to parental discipline techniques. *Developmental Psychology*, 14,6, 685-686.

ANEXOS

**Anexo I. Cuestionario situacional de
prácticas y metas educativas de los padres
(Ceballos y Rodrigo, 1992)**

INSTRUCCIONES

A continuación vamos a presentarle varias situaciones en las que se ven implicados padres e hijos. Estos sucesos están basados en entrevistas que han sido mantenidas con un gran número de padres y madres. De esta manera las situaciones son totalmente REALES, y por esta razón es muy posible que a Vd. le haya ocurrido algo similar.

RECUERDE: LAS SITUACIONES EN LAS QUE SE VEN IMPLICADOS PADRES E HIJOS CORRESPONDEN A SUCESOS DE LA VIDA REAL.

Lo que vamos pedirle es que en cada caso se imagine a Vd. mismo/a implicado/a en una situación particular con su hijo/a.

RECUERDE: USTED DEBE IMAGINAR QUE USTED ESTA IMPLICADO/A EN UNA SITUACION PARTICULAR CON SU HIJO/A.

Una vez que Vd. haya imaginado la situación tendrá que responder a algunas preguntas... Ahora, para comenzar Vd. deberá intentar responder a un ejemplo imaginándose que Vd. y su hijo/a se vieran en la siguiente situación.

EJEMPLO: USTED LE HA DICHO MUCHAS VECES A SU HIJO/A QUE ORDENE SU HABITACION ANTES DE IRSE A LA CAMA. UNA NOCHE USTED VA A SU HABITACION Y VE QUE TODO ESTA HECHO UN DESASTRE.

Después de haberse imaginado esta situación Vd. tendrá que responder a algunas preguntas.

A - ¿Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? (Es decir, ¿ha tenido Vd. esta experiencia antes?). Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

(Si Vd. ha estado implicado en una situación semejante, deberá hacer una cruz sobre SI, y si no lo ha estado, deberá hacer la cruz sobre NO).

Si tiene alguna duda, pregunte por favor

B - En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA VD? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

Para responder a esta pregunta Vd. encontrará ocho alternativas con diferentes métodos que Vd. podría usar. Vd. deberá leer cada alternativa y marcar su respuesta en las dos escalas que encontrará a la derecha de cada opción. La escala 1 indica "¿Con qué frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?". La escala 2 indica "¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?" (Es decir, ¿en qué grado cree Vd. que cada uno de estos métodos le permite obtener resultados deseables?).

Vamos a leer la alternativa 1 e intentar responder en las dos escalas. Cuando responda intente usar toda la gama de posibilidades incluidas en cada escala.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 1 - Le digo que le daré una tableta de chocolate si ordena su habitación.

Ahora, vamos a mirar la escala 1.

- Si Vd. cree que NUNCA usaría este método, Vd. deberá hacer una cruz debajo de NUNCA.
- Si Vd. cree que usaría este método POCAS VECES, Vd. deberá hacer una cruz debajo de POCAS VECES.
- Si Vd. cree que usaría método ALGUNAS VECES, Vd. deberá hacer una cruz debajo de ALGUNAS VECES.
- Si Vd. cree que usaría método A MENUDO, Vd. deberá hacer una cruz debajo de A MENUDO.
- Si Vd. cree que usaría método SIEMPRE, Vd. deberá hacer una cruz debajo de SIEMPRE.

Si tiene alguna duda, pregunte por favor

Ahora, continuemos con la escala 2.

- Si Vd. cree que este método no es EN ABSOLUTO efectivo, Vd. deberá hacer una cruz debajo de EN ABSOLUTO.
- Si Vd. cree que este método es UN POCO efectivo, Vd. deberá hacer una cruz debajo de UN POCO.
- Si Vd. cree que este método es REGULAR en efectividad, Vd. deberá hacer una cruz debajo de REGULAR.
- Si Vd. cree que este método es BASTANTE efectivo, Vd. deberá hacer una cruz debajo de BASTANTE.
- Si Vd. cree que este método es TOTALMENTE efectivo, Vd. deberá hacer una cruz debajo de TOTALMENTE.

Si tiene alguna duda, pregunte por favor

Ahora, por favor continúe respondiendo al resto de las alternativas.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 2 - Le dejo tener su habitación desordenada ya que esa es su manera de ser.
- 3 - No le permito ver su programa de televisión favorito.
- 4 - Le pido a mi hijo/a que me explique por qué no ha arreglado todavía su habitación.
- 5 - Le digo que ordene su habitación con sus amigos.
- 6 - Le preparo una buena cena, para que tenga energía y sea un/a chico/a activo/a.
- 7 - Ordeno la habitación yo mismo/a, ya que veo que es inútil pedirle a mi hijo/a que le haga.
- 8 - Le explico a mi hijo/a que su habitación es su propia responsabilidad.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

Para responder a esta pregunta, Vd. encontrará ocho alternativas con diferentes objetivos que Vd. puede intentar conseguir en sus hijos.

Vd. deberá leer cada alternativa y marcar su respuesta en la escala 3 que encontrará a la derecha de cada alternativa. La escala indica "¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?" (Es decir, ¿en qué grado se identifica Vd. con cada uno de estos objetivos?).

Vamos a leer la alternativa 1 e intentar responder en la escala 3. Cuando responda, intente usar toda la gama de posibilidades incluidas en la escala.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

1- Evitar que algo malo le ocurra a mi hijo/a.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

- Si Vd. cree que estaría **TOTALMENTE DE ACUERDO** con este objetivo, Vd. deberá hacer una cruz debajo de **TOTALMENTE DE ACUERDO**.
- Si Vd. cree que estaría **BASTANTE DE ACUERDO** con este objetivo, Vd. deberá hacer una cruz debajo de **BASTANTE DE ACUERDO**.
- Si Vd. cree que estaría **PARCIALMENTE DE ACUERDO** con este objetivo, Vd. deberá hacer una cruz debajo de **PARCIALMENTE DE ACUERDO**.
- Si Vd. cree que estaría **BASTANTE EN DESACUERDO** con este objetivo, Vd. deberá hacer una cruz debajo de **BASTANTE EN DESACUERDO**.
- Si Vd. cree que estaría **TOTALMENTE EN DESACUERDO** con este objetivo, Vd. deberá hacer una cruz debajo de **TOTALMENTE EN DESACUERDO**.

Si tiene alguna duda, pregunte por favor

Ahora, por favor continúe respondiendo al resto de las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

2- Permitir que mi hijo/a se comporte espontáneamente.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

3- Que mi hijo/a piense sobre las razones de sus acciones.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

4- Que mi hijo/a disfrute a menudo de la compañía de sus amigos.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

5- Evitar una pelea con mi hijo/a, ya que es imposible cambiar su forma de ser.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

6- Que mi hijo/a se haga responsable de sus propias cosas.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

7- Que mi hijo/a mejore sus malos comportamientos.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

8- Que mi hijo/a sea un/a niño/a dinámico/a y activo/a.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Ahora, por favor continúe respondiendo el resto de las situaciones

1- USTED VA A VER AL PROFESOR DE SU HIJO/A. ESTE LE DICE QUE EL/LA NIÑO/A ES MUY INSEGURO/A Y QUE NO SE RELACIONA CON LOS DEMAS CHICOS DE LA CLASE.

A- Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

B- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA USTED? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

- 1- Le digo al profesor que lo/a deje actuar así porque es su forma de ser.
- 2- Llevo a mi hijo/a a las fiestas que se celebran en el colegio.
- 3- Hablo con mi hijo/a y le pido que se haga cargo de alguna responsabilidad en la casa.
- 4- En cuanto salimos del colegio insisto hasta que mi hijo/a me cuente lo que le ocurre.
- 5- No intento cambiar su forma de ser porque lo/a acepto tal y como es.
- 6- Felicito a mi hijo/a cada vez que se relaciona con sus compañeros y consigue vencer su timidez.
- 7- Espero a que surja la ocasión apropiada para preguntarle a mi hijo/a si quiere hablar conmigo.
- 8- Enriquezco la alimentación de mi hijo/a dándole complementos vitamínicos que mejoren su estado general.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre	En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

- 1- Evitar que algo malo le pueda ocurrir a mi hijo/a.
- 2- Evitar que mi hijo/a se acompleje si le critico su timidez.
- 3- Que mi hijo/a sepa que pueda contar conmigo.
- 4- Dejarle actuar a su manera porque no puedo cambiar su forma de ser.
- 5- Conseguir que mi hijo/a supere sus limitaciones.
- 6- Conseguir que mi hijo/a sea más extrovertido/a.
- 7- Que mi hijo/a crezca fuerte y sano/a.
- 8- Que mi hijo/a adquiera responsabilidades y gane en seguridad.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2- UNA TARDE USTED Y SU PAREJA VAN A VISITAR A UNOS AMIGOS QUE NO TIENEN HIJOS. DESPUES DE UN RATO SU HIJO/A SE ESTA ABURRIENDO Y DICE QUE YA SE QUIERE IR.

A- Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

B- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA USTED? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

- 1- Le digo que no es para tanto, que aguante un poco más y se entretenga solo/a.
- 2- Le pido a mi hijo/a que recuerde que nosotros siempre le esperamos a él/ella cuando está con sus amigos.
- 3- Nos vamos para evitar que mi hijo/a empiece a causar problemas.
- 4- Le digo que tiene que esperar hasta que nosotros decidamos irnos.
- 5- Le digo a mi hijo/a que no interrumpa cuando hay mayores hablando.
- 6- Entre los dos llegamos a un acuerdo: Nos quedamos un rato más y mañana jugamos juntos en el parque.
- 7- Le digo que le viene bien un rato de descanso.
- 8- Nos despedimos de nuestros amigos y nos vamos a casa porque mi hijo/a no aguanta más.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

C- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

- 1- Que mi hijo/a sepa guardar respeto hacia las personas mayores.
- 2- Hacer lo que el/ella quiere porque no lo/a voy a convencer para que nos quedemos.
- 3- Que mi hijo/a se haga fuerte y no sea un quejica.
- 4- Que mi hijo/a tenga en cuenta a los demás.
- 5- Que mi hijo/a lleve una vida sana y ordenada.
- 6- Que mi hijo/a aprenda a llegar a acuerdos con otras personas.
- 7- Que mi hijo/a no se ponga a dar la lata.
- 8- Que mi hijo/a entienda que no tiene aún edad para decidir.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

3- SU HIJO/A LLEGA A CASA MUY TRISTE Y A PUNTO DE LLORAR. EL MOTIVO ES QUE UNOS NIÑOS DE SU CLASE SE HAN BURLADO DE EL/ELLA Y NO LE HAN DEJADO JUGAR CON ELLOS.

A- Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

B- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA USTED? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 1

¿Con qué frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

1- Espero a que él/ella tenga ganas de desahogarse conmigo y entonces le muestro mi apoyo.

--	--	--	--	--

2- Procuro que se olvide del asunto, elogiándolo/ a cuando haga algo bien.

--	--	--	--	--

3- Le digo a mi hijo/a que no debe darle ninguna importancia al asunto y seguir yendo al colegio como siempre

--	--	--	--	--

4- Le digo que no llore porque él/ella es el/a mejor niño/a del mundo.

--	--	--	--	--

5- Celebro una pequeña fiesta para invitar a todos los niños de su clase a casa.

--	--	--	--	--

6- Le digo a mi hijo/a que la próxima vez que se metan con él/ella se vaya a otra parte.

--	--	--	--	--

7- Le digo a mi hijo/a que esos niños no son nada recomendables y que debe buscar la compañía de otros niños.

--	--	--	--	--

8- Le doy algunas orientaciones, pero dejo que sea él/ella quien resuelva el problema por sí mismo/a.

--	--	--	--	--

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

C- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

1- Que mi hijo/a rehuya los problemas.

--	--	--	--	--

2- Que mi hijo/a sepa que siempre estoy disponible cuando me necesita.

--	--	--	--	--

3- Que mi hijo/a no se angustie y esté contento/a consigo mismo/a.

--	--	--	--	--

4- Proteger a mi hijo/a de quienes puedan hacerle daño.

--	--	--	--	--

5- Que mi hijo/a sepa desenvolverse solo/a y no dependa de mí.

--	--	--	--	--

6- Que mi hijo/a se lleve bien con todo el mundo.

--	--	--	--	--

7- Lograr que controle sus sentimientos

--	--	--	--	--

8- Que mi hijo/a no se derrumbe ante cosas sin importancia.

--	--	--	--	--

4- USTED AL LLEGAR A CASA, VE QUE SU HIJO / A HA LLENADO SU HABITACION DE POSTERS CON SUS CANTANTES FAVORITOS. A USTED NO LE GUSTA NADA COMO HA QUEDADO LA HABITACION.

A - Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

B - En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA USTED? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

1 - No intento cambiar los gustos de mi hijo/a.

--	--	--	--	--

2 - Advierto a mi hijo/a que le castigaré si vuelve a hacer algo así sin consultarnos.

--	--	--	--	--

3 - Me intereso y le pregunto por qué ha elegido esos posters y quienes son esos cantantes.

--	--	--	--	--

4 - Le digo que me parecen de mal gusto, pero que no le de importancia a que a mí no me gusten.

--	--	--	--	--

5 - Al principio me molesta un poco, pero enseñada se me pasa.

--	--	--	--	--

6 - Le digo a mi hijo/a que me parece muy bien que haga cosas él/ella solo/a.

--	--	--	--	--

7 - Le dejo que ponga los posters porque puede ser una buena ocasión para que sus amigos vengan a visitarle.

--	--	--	--	--

8 - Dejo claro a mi hijo/a que la decoración de la casa es cosa nuestra y no de él/ella.

--	--	--	--	--

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

C - En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

1 - Que mi hijo/a aprenda a pedir permiso a sus padres.

--	--	--	--	--

2 - Que mi hijo/a hable conmigo de las cosas que a él/ella le interesan.

--	--	--	--	--

3 - Que mi hijo/a no se meta a hacer cosas de mayores.

--	--	--	--	--

4 - Que a mi hijo/a no le afecten las opiniones de los demás.

--	--	--	--	--

5 - Que mi hijo/a siga sus propias iniciativas.

--	--	--	--	--

6 - Que mi hijo/a se comporte de forma espontánea.

--	--	--	--	--

7 - Que sea él/ella mismo/a y exprese sus gustos.

--	--	--	--	--

8 - Que mi hijo/a tenga muchos amigos y se lo pase bien.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

5- EL COLEGIO HA PROPUESTO CLASES DE BAILES REGIONALES COMO ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR. SU HIJO/A TIENE MUCHAS GANAS DE APUNTARSE, PERO USTED SABE QUE SE LE DA MUY MAL.

A- Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

B- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA USTED? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

C- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

--	--	--	--	--

1- Que mi hijo/a se relacione y sea abierto con los demás.

--	--	--	--	--

2- Que mi hijo/a se desarrolle sin coacciones.

--	--	--	--	--

3- Que mi hijo/a sea responsable de sus acciones.

--	--	--	--	--

4- Evitar que mi hijo/a tome decisiones erróneas.

--	--	--	--	--

5- Que mi hijo/a sea trabajador/a y haga las cosas cada vez mejor.

--	--	--	--	--

6- Fomentar las iniciativas que mi hijo/a emprenda.

--	--	--	--	--

7- Que mi hijo/a sepa seguir adelante a pesar de las dificultades.

--	--	--	--	--

8- Que mi hijo/a esté conforme con sus habilidades y sus limitaciones.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

6- UNA TARDE SU HIJO/A SE ENCUENTRA SOLO/A EN CASA Y ESTA MUY ABURRIDO/A. AUNQUE TIENE PROHIBIDO USAR EL RADIO -CASSETTE DE SU HERMANA, LO COGE Y SE LE ESTROPEA.

A- Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

B- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA USTED? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

- 1- Le digo a mi hijo/a que no vuelva a tocar las cosas de su hermana sin pedirme permiso.
- 2- Le pido a mi hijo/a que lleve a reparar el aparato y que pague la mitad.
- 3- Lo/a animo a jugar con sus amigos en lugar de quedarse en casa perdiendo el tiempo.
- 4- Le digo que romper algo le puede pasar a cualquiera.
- 5- Le digo que no hay nada como el deporte para distraer las tardes aburridas.
- 6- Le compro un radio -cassette a su hermana para no tener más disgustos.
- 7- Le pregunto a mi hijo/a cómo se sentiría si estuviera en el lugar de su hermana.
- 8- Le doy una nalgada a tiempo para que no lo vuelva a hacer.

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

C- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

- 1- Lograr que las cosas no se compliquen y mis hijos no se peleen
- 2- Que mi hijo/a aprenda a reparar el daño que cause a los demás.
- 3- Que mi hijo/a tenga un cuerpo sano y también una mente sana.
- 4- Que mi hijo/a comprenda los sentimientos de otras personas.
- 5- Que mi hijo/a se divierta con sus amigos sin descarrilarse.
- 6- Rectificarlo/a desde el principio para evitar problemas después.
- 7- Que mi hijo/a no toque las cosas ajenas sin nuestra autorización.
- 8- Evitar que mi hijo/a se vaya a amargar más de la cuenta.

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

7- SU HIJO/A HA SUSPENDIDO LA EVALUACION FINAL EN EL COLEGIO Y NO LES HA ENSEÑADO LAS NOTAS. DIAS MAS TARDE USTED LO DESCUBRE POR UN AMIGO DE SU HIJO/A.

A- Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

B- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA USTED? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En absoluto	Un poco	Regular	Bastante	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 1- Que mi hijo/a sepa encarar sus problemas sin venirse abajo.
- 2- Que mi hijo/a sepa que puede recurrir a sus padres.
- 3- Admitir a mi hijo/a y su forma de ser.
- 4- Que mi hijo/a sea un/a chico/a sano/a y activo/a.
- 5- Dejar a mi hijo/a tranquilo/a y no atosigarlo/a más.
- 6- Que mi hijo/a respete a sus padres.
- 7- Que mi hijo/a se ponga en el lugar de los demás.
- 8- Que mi hijo/a no vuelva a mentir y a comportarse mal.

8- A LA HORA DE LA COMIDA SU HIJO/A SE ENTRETIEENE DANDOLE VUELTAS AL POTAJE PORQUE NO LE GUSTA Y NO TERMINA NUNCA DE COMERSELO.

A- Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

B- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA USTED? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

1- Si no se lo come le dejo sin ver algún programa de televisión que le guste mucho.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

2- Le digo que en la vida hay que hacer muchas cosas que a uno no le gustan.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

3- No le dejo levantarse de la mesa hasta que se lo coma todo.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

4- Lo/a dejo que no se lo tome, pero entonces le digo que piense que faltan muchas horas para la cena.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

5- Hago que mi hijo/a entienda que no podemos preparar una comida diferente para cada miembro de la familia.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

6- Procuro no hacer potaje, ya que no le gusta.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

7- Le preparo verdura en una tortilla o de otra manera para que no pierda esos nutrientes.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

8- Insisto un poco más, y si no quiere lo dejo para no agobiarle.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

C- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

1- Que mi hijo/a no se sienta presionado/a y se angustie.

--	--	--	--	--

2- Que mi hijo/a se acostumbre a comer de todo sin protestar.

--	--	--	--	--

3- Que mi hijo/a aprenda a obedecer a sus padres.

--	--	--	--	--

4- Que mi hijo/a disfrute de una alimentación completa y variada.

--	--	--	--	--

5- Que mi hijo/a aprenda a pasar por cosas desagradables sin venirse abajo.

--	--	--	--	--

6- Que mi hijo/a aprenda a pensar en los demás.

--	--	--	--	--

7- Que mi hijo/a aprenda a asumir las consecuencias de sus acciones.

--	--	--	--	--

8- Evitar hacer un problema de algo sin importancia.

--	--	--	--	--

9- LOS NIÑOS DEL BARRIO FORMAN UNA PANDILLA Y SE REUNEN TODOS LOS FINES DE SEMANA. SIN EMBARGO SU HIJO/A ES MUY INTROVERTIDO/A Y PREFIERE JUGAR SOLO/A.

A - Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

B - En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA USTED? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

- 1 - Hago que mi hijo/a razone conmigo que el salir con amigos forma parte de su desarrollo personal.
- 2 - Le saco sus juguetes para que no se aburra y esté entretenido/a.
- 3 - Pienso que tengo que aceptar a mi hijo/a tal y como es.
- 4 - Llevo a mi hijo/a a parques y a lugares donde pueda estar con otros niños.
- 5 - Le llevo al médico por si acaso tiene algún problema de salud.
- 6 - Reprocho a mi hijo/a que esté todo el día metido/a en casa y le digo que llame a sus amigos.
- 7 - Hablo con los chicos de la pandilla para que llamen a mi hijo/a y lo/a animen a salir con ellos.
- 8 - Me dedico a charlar con mi hijo/a para que me cuente por qué prefiere jugar solo/a.

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

C - En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

- 1 - Que mi hijo/a esté completamente sano/a y normal.
- 2 - Que mi hijo/a esté a gusto aunque esté solo/a.
- 3 - Que mi hijo/a tenga confianza en sus padres.
- 4 - Respetar la personalidad de mi hijo/a y aceptarla.
- 5 - Que mi hijo/a aprenda a valorar lo que es mejor para él/ella.
- 6 - Que mi hijo/a salga de vez en cuando aunque no tenga ganas.
- 7 - Fomentar el que mi hijo/a se relacione y se divierta con otros niños.
- 8 - Facilitar que mi hijo/a pueda estar con otros niños.

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

10- SU HIJO / A NO HA ESTUDIADO NADA ESTA EVALUACION Y ESTA PREOCUPADO / A PORQUE CREE QUE VA A SUSPENDER LAS MATEMATICAS. CUANDO REGRESA DEL COLEGIO ESPERA A QUE LLEGUE USTED PARA COMENTARSELO.

A - Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

B - En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA USTED? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

- 1 - Le digo que aunque suspenda él/ella seguirá siendo el/la mejor para mí.
- 2 - Le explico a mi hijo/a que si sigue sin estudiar suspenderá y que de él/ella depende tener o no vacaciones.
- 3 - Lo/a mando a la cama temprano para que se relaje y descanse, y así rinda más.
- 4 - Me doy prisa en buscarle un profesor particular.
- 5 - Si veo que no estudia lo/a ayudo alguna vez a hacer la tarea.
- 6 - Me alegro de que haya tenido el valor de decírmelo y me siento con él/ella para buscar juntos las soluciones.
- 7 - Vigilo personalmente que a partir de ahora estudie todos los días.
- 8 - Le digo que no se ponga nervioso/a y que no tenga miedo.

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

C - En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

- 1 - Que mi hijo/a sea responsable de sus actos.

- 2 - Que mi hijo/a disfrute de equilibrio mental y físico.

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

- 3 - Que mi hijo/a no se acompleje por ser mal estudiante.

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

- 4 - Que mi hijo/a comparta conmigo sus preocupaciones.

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

- 5 - Que mi hijo/a supere los baches sin venirse abajo.

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

- 6 - Supervisar lo que hace mi hijo/a para que no suspenda.

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

- 7 - Ayudarle un poco para que no se ponga nervioso.

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

- 8 - Buscar ayuda para que mi hijo/a no suspenda.

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

11 - SU HIJO/A HA ESTADO PASANDO UNOS DIAS CON SUS ABUELOS. AL LLEGAR A CASA, VDS. OBSERVAN QUE ARMA MUCHO JALEO Y QUE JUEGA A LA PELOTA EN CUALQUIER HABITACION DE LA CASA.

A - Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

B - En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA USTED? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

- 1 - Lo/a advierto que si continua con ese comportamiento no lo/a dejaré ver su programa de televisión favorito.
- 2 - Espero unos días a que se le pase porque diciéndole algo no voy a arreglar nada.
- 3 - Le pido a mi hijo/a que analice por qué se comporta así.
- 4 - Procuo distraerlo/a poniendo sus videos favoritos.
- 5 - Le recuerdo las normas de la casa y le exijo que vuelva a cumplirlas.
- 6 - Le digo a mi hijo/a que salga con sus amigos y se lo pase bien.
- 7 - Le pido a mi hijo/a que piense que el resto de la familia necesita descanso y tranquilidad.
- 8 - Lo/a dejo porque es muy sano que quemé la energía que le sobra.

C - En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

- 1 - Evitar problemas sin tener que presionar a mi hijo/a
- 2 - Que mi hijo/a disfrute con sus amigos y sea un/a chico/a alegre.
- 3 - Que mi hijo/a sea un/a niño/a obediente.
- 4 - Dejar que mi hijo/a actue con naturalidad, ya que es imposible intentar cambiarlo/a.
- 5 - Que mi hijo/a tenga claro que hay que respetar las normas de la casa.
- 6 - Que mi hijo/a sepa ponerse en el lugar de los demás.
- 7 - Que mi hijo/a sea capaz de corregir sus propios errores.
- 8 - Que mi hijo/a esté sano/a y fuerte.

12- USTED SE ENTERA DE QUE SU HIJO/A LE PEGO UNA BOFETADA A SU AMIGO IVAN, DESPUES DE QUE ESTE NIÑO/A INSULTARA. USTED SABE QUE SU HIJO/A ES MUY IMPULSIVO/A.

A - Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

B - En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA USTED? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

--	--	--	--	--

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

- 1- Regaño a mi hijo/a por haberle pegado a su amigo.
- 2- Le digo a mi hijo/a que esas cosas ocurren todos los días y debe superarlo.
- 3- Le recomiendo a mi hijo que hable con Iván, y que entre los dos resuelvan sus diferencias.
- 4- Hablo con Iván y le pido que disculpe el comportamiento de mi hijo/a.
- 5- Le explico a Iván que mi hijo/a es muy impulsivo/a y que por tanto debe procurar no provocarlo/a.
- 6- Invito a Iván y a otros compañeros a una fiesta en casa.
- 7- Hablo con mi hijo/a y le exijo que aprenda a controlar sus reacciones.
- 8- Pido a mi hijo que piense también en los sentimientos de Iván.

C - En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

--	--	--	--	--

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

--	--	--	--	--

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

--	--	--	--	--

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

--	--	--	--	--

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

--	--	--	--	--

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

--	--	--	--	--

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

--	--	--	--	--

- 1- Que mi hijo/a esté tranquilo/a y no tenga problemas en el colegio.
- 2- Que mi hijo/a aprenda a ponerse en el lugar de los demás.
- 3- Respetar la personalidad de mi hijo/a.
- 4- Que mi hijo/a sea tolerante con los demás.
- 5- Que mi hijo/a no se preocupe por cosas sin importancia.
- 6- Controlar que mi hijo/a no se deje llevar por sus impulsos.
- 7- Que mi hijo/a sepa comportarse y no se convierta en un/a chico/a agresivo/a.
- 8- Que mi hijo/a se lleve bien con sus amigos.

13- USTED VA A RECOGER A SU HIJO/A AL COLEGIO Y SE ENCUENTRA CON QUE LA MAESTRA LO/A HA CASTIGADO POR SER UN/A NIÑO/A MUY HABLADOR/A E INQUIETO/A. USTED SABE QUE SU HIJO/A ES MUY REVOLTOSO/A.

A - Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

B - En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA USTED? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

1 - Explico a la maestra que mi hijo/a siempre ha sido hablador/a y que siempre lo será.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

2 - Le apunto en clases de baloncesto para que quemé la energía que le sobra.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

3 - Explico a mi hijo/a que él/ella puede comportarse como quiera en clase, pero que luego no se queje de las consecuencias.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

4 - Le mando a mi hijo/a que no vuelva a hablar más en clase.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

5 - Le digo a mi hijo/a que obedezca al profesor.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

6 - Le digo que no hay que preocuparse por los castigos.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

7 - Le pido a mi hijo/a que reflexione sobre las causas de su castigo.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

8 - Hablo con la profesora para que olvide el asunto y no sea tan dura con él/ella.

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

C - En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

1 - Que mi hijo/a entienda que él/ella es el/la único/a responsable de sus actos.

--	--	--	--	--

2 - Que mi hijo/a aprenda a adaptarse a las normas del colegio.

--	--	--	--	--

3 - Ahorrar a mi hijo/a complicaciones innecesarias.

--	--	--	--	--

4 - Que mi hijo/a respete a las personas mayores.

--	--	--	--	--

5 - Que mi hijo/a esté tranquilo/a y equilibrado/a.

--	--	--	--	--

6 - Que mi hijo/a analice sus acciones y aprenda a autocontrolarse.

--	--	--	--	--

7 - Que mi hijo/a aprenda a superar sin temor los problemas con los que se encuentre.

--	--	--	--	--

8 - Aceptar a mi hijo/a tal y como es.

--	--	--	--	--

15- SU HIJO/A QUIERE ENTRAR EN UNA PANDILLA. EN OPINION DE USTED EN ESTE GRUPO HAY ALGUNOS NIÑOS MUY MALEDUCADOS, QUE DICEN PALABROTAS Y SE METEN CON OTROS CHICOS DE SU EDAD.

A- Se ha visto Vd. implicado en una situación similar alguna vez? Por favor, marque la respuesta correcta.

SI

NO

B- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en una situación similar, ¿QUÉ HARÍA USTED? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 1

¿Con que frecuencia usaría Vd. cada uno de estos métodos?

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

1- Lo/a deajo que salga con ellos porque es importante que trate con todo tipo de gente.

--	--	--	--	--

2- Busco un grupo de niños más educados con los que mi hijo/a pueda relacionarse.

--	--	--	--	--

3- Lo/a deajo que salga con ellos porque no puedo hacer nada para impedirlo.

--	--	--	--	--

4- Lo/a deajo salir con ellos, pero le hago ver las diferencias de comportamiento entre esos niños y otros.

--	--	--	--	--

5- Deajo que sea mi hijo/a el/la que elija a sus amigos.

--	--	--	--	--

6- Le digo a mi hijo/a que no quiero que juegue con esos niños y que debe aceptar lo que le digo.

--	--	--	--	--

7- No le digo nada porque aunque sea maleducado/a él/ella seguirá siendo el/la mejor para mí.

--	--	--	--	--

8- Le digo a mi hijo/a que no tiene que hacer ningún caso de los chicos maleducados.

--	--	--	--	--

ESCALA 2

¿Hasta qué punto cree Vd. que cada uno de estos métodos es efectivo?

En absoluto Un poco Regular Bastante Totalmente

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

C- En cualquier caso, si Vd. se viera implicado en situaciones similares, ¿QUÉ INTENTARÍA VD. CONSEGUIR CON SU COMPORTAMIENTO? Por favor, señale su respuesta en todas las alternativas.

ESCALA 3

¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con cada uno de estos objetivos?

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Parcialmente de acuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

1- Dejar a mi hijo/a libertad para sus cosas, porque aunque quiera no lo/a puedo cambiar.

--	--	--	--	--

2- Que mi hijo/a aprenda a relacionarse con todo el mundo.

--	--	--	--	--

3- Aceptar a mi hijo/a, en lugar de intentar cambiarlo/a.

--	--	--	--	--

4- Que mi hijo/a se vaya haciendo independiente de mí.

--	--	--	--	--

5- Que mi hijo/a aprenda a diferenciar entre buenas y malas conductas.

--	--	--	--	--

6- Tomar la decisión, ya que mi hijo/a no sabe aún lo que está bien o mal.

--	--	--	--	--

7- Que mi hijo/a no tenga miedo de nadie y no se deje llevar.

--	--	--	--	--

8- Proteger a mi hijo/a de personas que puedan perjudicarlo/a.

--	--	--	--	--

Anexo II. Plano utilizado en la "tarea de los recados".

TALLER DE AUTOMÓVILES				CHARCUTERÍA			BAR
TIENDA DE ROPA	BAZAR			VIDEO-CLUB			CONSULTA MÉDICA
JUGUETERÍA	SALON DE BELLEZA	ZAPATERÍA	TIENDA DE MUEBLES	DISCOTECA	FERRETERÍA		GIMNASIO
PANADERÍA	CORREOS	HELADERÍA		SUPERMERCADO		CONCESIONARIO DE AUTOMÓVILES	
TINTORERÍA	LIBRERÍA	COLEGIO					CARNICERÍA

**Anexo III: Tabla General de
intercorrelaciones entre todas las variables
examinadas.**

Códigos utilizados para las variables en la tabla general de intercorrelaciones

NSUJ	Número del sujeto
ZORES	Zona de Residencia
NICUL	Nivel Educativo
NIPRO	Nivel Profesional
SEX	Sexo del niño/a
FA-1	Frecuencia de uso de las prácticas educativas "Restricción en la relación con los adultos y control de la salud del niño"
FA-2	Frecuencia de uso de las prácticas educativas "Inducción"
FA_3	Frecuencia de uso de las prácticas educativas "Restricción en la relación con los iguales"
FA_4	Frecuencia de uso de las prácticas educativas "Permisividad"
FA_E1	Eficacia percibida de las prácticas educativas "Apoyo en la crianza y control de la salud del niño"
FA_E2	Eficacia percibida de las prácticas educativas "Inducción"
FA_E3	Eficacia percibida de las prácticas educativas "Permisividad"
FA_E4	Eficacia percibida de las prácticas educativas "Restricción en los temas escolares y en la relación con los iguales"
FA_ME1	Grado de acuerdo con las metas educativas "Sociabilidad"
FA_ME2	Grado de acuerdo con las metas educativas "Autogestión"
FA_ME3	Grado de acuerdo con las metas educativas "Evitación de riesgos y fracasos"
FA_ME4	Grado de acuerdo con las metas educativas "Obediencia y conformidad"
FA_CRE1	Teoría Ambientalista
FA_CRE2	Teoría Constructivista
FA_CRE3	Teoría Nurturista
FA_CRE4	Teoría Innatista
TOTAL	Sumatorio Nivel Complejidad del razonamiento
MEDIA	Media Nivel Complejidad del razonamiento
NIA1TOT	Medida autoinforme Nivel de agencia
NIA2TOT	Medida observacional Nivel de agencia
P	Precisión legibilidad Prácticas educativas
O	Precisión legibilidad Metas educativas
PO	Precisión legibilidad Prácticas y Metas educativas (conjunta)
P1	Ajuste personal niño/a
P2	Ajuste familiar niño/a
P3	Ajuste social niño/a
P4	Ajuste escolar niño/a
A1	Ajuste interactivo, Calidez madre
A2	Ajuste interactivo, Presión madre
A3	Ajuste interactivo, Directividad madre
A4	Ajuste interactivo, Autoconfianza niño/a
A5	Ajuste interactivo, Pasividad niño/a
A6	Ajuste interactivo, Calidez niño/a

Correlations:	NSUJ	ZORES	NICUL	NIPRO	SEX	PO
NSUJ	1.0000	.8743**	.5015**	.3097*	-.1718	-.0040
ZORES	.8743**	1.0000	.0656	.1629	-.0441	.0645
NICUL	.5015**	.0656	1.0000	.5077**	-.2394	-.2050
NIPRO	.3097*	.1629	.5077**	1.0000	-.1297	-.2588
SEX	-.1718	-.0441	-.2394	-.1297	1.0000	.1665
PO	-.0040	.0645	-.2050	-.2588	.1665	1.0000
FA_1	-.2790	-.1871	-.3355*	-.2618	.0403	.3404*
FA_2	.2499	.1192	.2485	.0727	.0086	.2369
FA_3	-.1904	-.1374	-.1825	-.1495	.0466	.3848*
FA_4	-.0418	-.0816	.0789	.1719	-.2079	-.1431
FA_E1	-.3625*	-.3460*	-.1638	-.1551	.0664	-.1063
FA_E2	.0857	-.0261	.1205	-.0322	-.1045	.1312
FA_E3	.0115	-.0312	.0938	.1318	-.2247	-.1730
FA_E4	-.3653*	-.2164	-.3678*	-.2578	.0512	.4291**
FA_ME1	-.1246	-.2279	.0482	-.1080	.1414	.3349*
FA_ME2	-.0165	-.0700	.0762	.0583	-.0540	-.0484

FA_ME3	-.2558	-.2045	-.2366	-.3304*	-.1144	.4000**
FA_ME4	-.4008**	-.2628	-.4180**	-.4373**	.2196	.4860**
FA_CRE1	-.1418	-.0801	-.2865	-.3002	-.0179	.0777
FA_CRE2	-.3247*	-.2490	-.2549	-.0106	-.2433	-.0005
FA_CRE3	.0162	.0340	-.1603	-.0860	-.0812	.0159
FA_CRE4	-.1068	-.0990	-.1955	-.1908	-.2611	.1303
TOTAL	.3699*	.2184	.4912**	.4362**	.0109	-.3860*
MEDIA	.3699*	.2184	.4912**	.4362**	.0109	-.3860*
NIA1TOT	.0227	-.0251	.0838	.1508	-.0252	-.1152
NIA2TOT	.2682	.0491	.4175**	.2904	-.2918	-.1612
P	.1162	.2240	-.1718	-.0895	.2096	.8038**
O	-.1071	-.0942	-.1694	-.3245*	.0769	.8563**
P1	.0165	.0337	-.0936	-.0297	.0771	.0476
P2	.0330	.0426	-.0679	-.1883	.1808	.1482
Correlations:	NSUJ	ZORES	NICUL	NIPRO	SEX	PO
P3	-.1364	-.1931	-.0009	-.1105	-.2693	.0286
P4	-.1233	.0011	-.1960	.0460	.0508	.0163
A1	.2275	.3088*	-.0369	.0992	.1881	-.0706
A2	.2533	.2572	-.0219	-.2073	-.1956	.3135*
A3	-.3234*	-.2819	-.2366	-.2214	-.0526	.1524
A4	.1799	.1128	.1351	.0827	-.0621	.3210*
A5	-.0438	-.0321	-.0458	-.0551	.0579	-.1169
A6	.2705	.3115*	.0760	.1728	.0769	-.1367

Correlations:	FA_1	FA_2	FA_3	FA_4	FA_E1	FA_E2
NSUJ	-.2790	.2499	-.1904	-.0418	-.3625*	.0857
ZORES	-.1871	.1192	-.1374	-.0816	-.3460*	-.0261
NICUL	-.3355*	.2485	-.1825	.0789	-.1638	.1205
NIPRO	-.2618	.0727	-.1495	.1719	-.1551	-.0322
SEX	.0403	.0086	.0466	-.2079	.0664	-.1045
PO	.3404*	.2369	.3848*	-.1431	-.1063	.1312
FA_1	1.0000	.2333	.1566	.0868	.6725**	.1691
FA_2	.2333	1.0000	.1811	.0902	.0983	.7656**
FA_3	.1566	.1811	1.0000	-.0184	-.1436	.1337
FA_4	.0868	.0902	-.0184	1.0000	.1103	-.0276
FA_E1	.6725**	.0983	-.1436	.1103	1.0000	.0861
FA_E2	.1691	.7656**	.1337	-.0276	.0861	1.0000
FA_E3	.0359	.0425	-.0649	.8172**	.1095	.0349
FA_E4	.1656	.0462	.6923**	.0183	-.0710	.0037
FA_ME1	.3438*	.4091**	-.0118	-.1753	.3026	.4595**
FA_ME2	.2021	.1535	-.2114	.6754**	.2662	.1238
FA_ME3	.3285*	-.1040	.3470*	.0920	.1143	-.0189
FA_ME4	.3751*	-.0249	.3364*	.0671	.1328	-.1000
FA_CRE1	.2262	.0014	.0548	-.0761	.1282	.1471
FA_CRE2	.1425	-.1009	-.0008	.2805	.2673	.0394
FA_CRE3	.1550	-.0671	.0663	.0867	.0481	-.0041
FA_CRE4	.2394	-.1793	.2003	.1749	.0828	-.0144
TOTAL	-.2456	.2200	-.2862	.1982	-.1132	.0350
MEDIA	-.2456	.2200	-.2862	.1982	-.1132	.0350
NIA1TOT	.1382	.2633	-.2138	.0718	.1279	.3132*
NIA2TOT	-.1322	.2046	.0419	.0426	.0170	.0252
P	.2375	.1497	.4399**	-.1247	-.2763	-.0515
O	.3227*	.2381	.2161	-.1141	.0746	.2486
P1	.1494	.1983	.1607	-.0658	-.0368	.1530
P2	.0296	.0758	.1667	-.1072	-.0059	.0030
P3	.2269	.0770	.1841	-.1190	.2563	.1239
P4	-.0928	-.1720	.0040	-.0706	-.0435	-.0256
A1	-.0318	.0476	-.2562	-.0540	-.0639	-.0344
A2	.2177	.1471	.1897	-.1679	-.0399	.1755
A3	.0897	-.1769	.1031	-.3046	.0436	.0439
A4	.1656	.2398	.0354	.0578	-.1289	.1303
A5	-.1605	-.0588	.0599	-.0603	.0831	.0114
A6	-.1649	-.0518	-.0297	.0267	-.3026	-.1154

Correlations:	FA_E3	FA_E4	FA_ME1	FA_ME2	FA_ME3	FA_ME4
NSUJ	.0115	-.3653*	-.1246	-.0165	-.2558	-.4008**
ZORES	-.0312	-.2164	-.2279	-.0700	-.2045	-.2628
NICUL	.0938	-.3678*	.0482	.0762	-.2366	-.4180**
NIPRO	.1318	-.2578	-.1080	.0583	-.3304*	-.4373**
SEX	-.2247	.0512	.1414	-.0540	-.1144	.2196
PO	-.1730	.4291**	.3349*	-.0484	.4000**	.4860**
FA_1	.0359	.1656	.3438*	.2021	.3285*	.3751*
FA_2	.0425	.0462	.4091**	.1535	-.1040	-.0249
FA_3	-.0649	.6923**	-.0118	-.2114	.3470*	.3364*
FA_4	.8172**	.0183	-.1753	.6754**	.0920	.0671
FA_E1	.1095	-.0710	.3026	.2662	.1143	.1328
FA_E2	.0349	.0037	.4595**	.1238	-.0189	-.1000
FA_E3	1.0000	-.0253	.0225	.6256**	.0402	.0438
FA_E4	-.0253	1.0000	.0974	-.1538	.2655	.3783*
FA_ME1	.0225	.0974	1.0000	.1634	.1025	.1466
FA_ME2	.6256**	-.1538	.1634	1.0000	.0122	.0615
FA_ME3	.0402	.2655	.1025	.0122	1.0000	.3674*
FA_ME4	.0438	.3783*	.1466	.0615	.3674*	1.0000
FA_CRE1	-.0762	.0955	.1503	-.0749	.3126*	.1094
FA_CRE2	.3119*	.2059	.1281	.3570*	.1313	.1763
FA_CRE3	.0720	.0501	-.0600	.0028	.1093	.0096
FA_CRE4	.1524	.2411	.0287	.0733	.3313*	.2452

Correlations:	FA_E3	FA_E4	FA_ME1	FA_ME2	FA_ME3	FA_ME4
TOTAL	.2453	-.3723*	-.1466	.0133	-.3115*	-.3479*
MEDIA	.2453	-.3723*	-.1466	.0133	-.3115*	-.3479*
NIA1TOT	.0760	-.2126	-.0083	.1698	-.0581	-.1629
NIA2TOT	.2381	-.0854	.1492	-.0702	-.0381	-.1419
P	-.1477	.4335**	.1425	-.1857	.2572	.3443*
O	-.1406	.2906	.3966*	.0860	.3984**	.4563**
P1	.0455	.1272	.1017	-.0772	.0114	-.0048
P2	-.0338	-.0080	.0213	-.1106	.1805	.1302
P3	-.1048	.1347	.0592	-.0608	.1427	.1492
P4	-.0904	.1568	.0390	-.0762	.0001	.0287
A1	.0140	-.2120	-.1824	-.1136	-.2437	-.1224
A2	-.2064	.1148	.1906	-.0267	.2230	.1051
A3	-.3371*	.1305	.2656	-.1492	.2146	.0301
A4	.0385	.0648	-.0558	-.0120	.0282	.0314
A5	-.0785	.0876	.0894	-.0239	-.0052	-.1073
A6	.1361	-.1283	-.2224	-.1120	-.2338	-.1379

Correlations:	FA_CRE1	FA_CRE2	FA_CRE3	FA_CRE4	TOTAL	MEDIA
NSUJ	-.1418	-.3247*	.0162	-.1068	.3699*	.3699*
ZORES	-.0801	-.2490	.0340	-.0990	.2184	.2184
NICUL	-.2865	-.2549	-.1603	-.1955	.4912**	.4912**
NIPRO	-.3002	-.0106	-.0860	-.1908	.4362**	.4362**
SEX	-.0179	-.2433	-.0812	-.2611	.0109	.0109
PO	.0777	-.0005	.0159	.1303	-.3860*	-.3860*
FA_1	.2262	.1425	.1550	.2394	-.2456	-.2456
FA_2	.0014	-.1009	-.0671	-.1793	.2200	.2200
FA_3	.0548	-.0008	.0663	.2003	-.2862	-.2862
FA_4	-.0761	.2805	.0867	.1749	.1982	.1982
FA_E1	.1282	.2673	.0481	.0828	-.1132	-.1132
FA_E2	.1471	.0394	-.0041	-.0144	.0350	.0350
FA_E3	-.0762	.3119*	.0720	.1524	.2453	.2453
FA_E4	.0955	.2059	.0501	.2411	-.3723*	-.3723*
FA_ME1	.1503	.1281	-.0600	.0287	-.1466	-.1466
FA_ME2	-.0749	.3570*	.0028	.0733	.0133	.0133

FA_ME3	.3126*	.1313	.1093	.3313*	-.3115*	-.3115*
FA_ME4	.1094	.1763	.0096	.2452	-.3479*	-.3479*
FA_CRE1	1.0000	.1636	.5352**	.4395**	-.3498*	-.3498*
FA_CRE2	.1636	1.0000	.2342	.4915**	-.2746	-.2746
FA_CRE3	.5352**	.2342	1.0000	.5679**	-.1708	-.1708
FA_CRE4	.4395**	.4915**	.5679**	1.0000	-.3281*	-.3281*
TOTAL	-.3498*	-.2746	-.1708	-.3281*	1.0000	1.0000**
MEDIA	-.3498*	-.2746	-.1708	-.3281*	1.0000**	1.0000
NIA1TOT	.1218	-.0274	.0847	-.1237	.1964	.1964
NIA2TOT	-.1166	-.0943	-.0475	-.0348	.3348*	.3348*
P	-.1467	-.1381	-.0495	.0018	-.1233	-.1233
O	.2480	.1191	.0677	.2009	-.4929**	-.4929**
P1	.1595	-.1665	.1555	-.0295	.0621	.0621
P2	.0921	-.1146	.0020	-.0494	.0715	.0715
P3	-.0839	.0989	-.0960	.1447	-.1936	-.1936
P4	.1161	.1050	-.0967	.1211	-.2049	-.2049
A1	.0260	.0050	.0877	-.1049	.2672	.2672
A2	.1693	-.0575	.1496	.1100	-.2235	-.2235
A3	.0279	.0797	-.1421	.0248	-.3566*	-.3566*
A4	.0038	-.0034	.1242	.2523	.0780	.0780
A5	-.1968	-.0444	-.3849*	-.2614	-.0530	-.0530
A6	.0835	-.0383	.2222	.0283	.2868	.2868

Correlations:	NIA1TOT	NIA2TOT	P	O	P1	P2
NSUJ	.0227	.2682	.1162	-.1071	.0165	.0330
ZORES	-.0251	.0491	.2240	-.0942	.0337	.0426
NICUL	.0838	.4175**	-.1718	-.1694	-.0936	-.0679
NIPRO	.1508	.2904	-.0895	-.3245*	-.0297	-.1883
SEX	-.0252	-.2918	.2096	.0769	.0771	.1808
PO	-.1152	-.1612	.8038**	.8563**	.0476	.1482
FA_1	.1382	-.1322	.2375	.3227*	.1494	.0296
FA_2	.2633	.2046	.1497	.2381	.1983	.0758
FA_3	-.2138	.0419	.4399**	.2161	.1607	.1667
FA_4	.0718	.0426	-.1247	-.1141	-.0658	-.1072
FA_E1	.1279	.0170	-.2763	.0746	-.0368	-.0059
FA_E2	.3132*	.0252	-.0515	.2486	.1530	.0030
FA_E3	.0760	.2381	-.1477	-.1406	.0455	-.0338
FA_E4	-.2126	-.0854	.4335**	.2906	.1272	-.0080

Correlations:	NIA1TOT	NIA2TOT	P	O	P1	P2
FA_ME1	-.0083	.1492	.1425	.3966*	.1017	.0213
FA_ME2	.1698	-.0702	-.1857	.0860	-.0772	-.1106
FA_ME3	-.0581	-.0381	.2572	.3984**	.0114	.1805
FA_ME4	-.1629	-.1419	.3443*	.4563**	-.0048	.1302
FA_CRE1	.1218	-.1166	-.1467	.2480	.1595	.0921
FA_CRE2	-.0274	-.0943	-.1381	.1191	-.1665	-.1146
FA_CRE3	.0847	-.0475	-.0495	.0677	.1555	.0020
FA_CRE4	-.1237	-.0348	.0018	.2009	-.0295	-.0494
TOTAL	.1964	.3348*	-.1233	-.4929**	.0621	.0715
MEDIA	.1964	.3348*	-.1233	-.4929**	.0621	.0715
NIA1TOT	1.0000	.1791	-.1751	-.0270	-.1566	-.2947
NIA2TOT	.1791	1.0000	-.0218	-.2316	.0999	.0766
P	-.1751	-.0218	1.0000	.3810*	.0780	.1712
O	-.0270	-.2316	.3810*	1.0000	.0062	.0817
P1	-.1566	.0999	.0780	.0062	1.0000	.2093
P2	-.2947	.0766	.1712	.0817	.2093	1.0000
P3	-.1660	.0544	-.0744	.1091	.2492	-.0015
P4	-.0397	-.1563	-.0544	.0725	-.2165	-.0560
A1	.2014	.0023	.0297	-.1355	-.0197	.0085
A2	-.0336	-.1859	.2304	.2872	.0154	.1376
A3	.0205	-.1758	.1252	.1282	-.1066	-.1071
A4	.1215	.0350	.2938	.2438	.0240	-.0028

A5	-.1718	.0498	-.1248	-.0733	-.0759	.0075
A6	-.0082	.0718	.0578	-.2626	.2188	.0618

Correlations:	P3	P4	A1	A2	A3	A4	A5	A6
NSUJ	-.1364	-.1233	.2275	.2533	-.3234*	.1799	-.0438	.2705
ZORES	-.1931	.0011	.3088*	.2572	-.2819	.1128	-.0321	
.3115*								
NICUL	-.0009	-.1960	-.0369	-.0219	-.2366	.1351	-.0458	.0760
NIPRO	-.1105	.0460	.0992	-.2073	-.2214	.0827	-.0551	.1728
SEX	-.2693	.0508	.1881	-.1956	-.0526	-.0621	.0579	.0769
PO	.0286	.0163	-.0706	.3135*	.1524	.3210*	-.1169	-.1367
FA_1	.2269	-.0928	-.0318	.2177	.0897	.1656	-.1605	-.1649
FA_2	.0770	-.1720	.0476	.1471	-.1769	.2398	-.0588	-.0518
FA_3	.1841	.0040	-.2562	.1897	.1031	.0354	.0599	-.0297
FA_4	-.1190	-.0706	-.0540	-.1679	-.3046	.0578	-.0603	.0267
FA_E1	.2563	-.0435	-.0639	-.0399	.0436	-.1289	.0831	-.3026
FA_E2	.1239	-.0256	-.0344	.1755	.0439	.1303	.0114	-.1154
FA_E3	-.1048	-.0904	.0140	-.2064	-.3371*	.0385	-.0785	.1361
FA_E4	.1347	.1568	-.2120	.1148	.1305	.0648	.0876	-.1283
FA_ME1	.0592	.0390	-.1824	.1906	.2656	-.0558	.0894	-.2224
FA_ME2	-.0608	-.0762	-.1136	-.0267	-.1492	-.0120	-.0239	-.1120
FA_ME3	.1427	.0001	-.2437	.2230	.2146	.0282	-.0052	-.2338
FA_ME4	.1492	.0287	-.1224	.1051	.0301	.0314	-.1073	-.1379
FA_CRE1	-.0839	.1161	.0260	.1693	.0279	.0038	-.1968	.0835
FA_CRE2	.0989	.1050	.0050	-.0575	.0797	-.0034	-.0444	-.0383
FA_CRE3	-.0960	-.0967	.0877	.1496	-.1421	.1242	-.3849*	.2222
FA_CRE4	.1447	.1211	-.1049	.1100	.0248	.2523	-.2614	.0283
TOTAL	-.1936	-.2049	.2672	-.2235	-.3566*	.0780	-.0530	.2868
MEDIA	-.1936	-.2049	.2672	-.2235	-.3566*	.0780	-.0530	.2868
NIA1TOT	-.1660	-.0397	.2014	-.0336	.0205	.1215	-.1718	-.0082
NIA2TOT	.0544	-.1563	.0023	-.1859	-.1758	.0350	.0498	.0718
P	-.0744	-.0544	.0297	.2304	.1252	.2938	-.1248	.0578
O	.1091	.0725	-.1355	.2872	.1282	.2438	-.0733	-.2626
P1	.2492	-.2165	-.0197	.0154	-.1066	.0240	-.0759	.2188
P2	-.0015	-.0560	.0085	.1376	-.1071	-.0028	.0075	.0618
P3	1.0000	-.3152*	-.3918*	.0423	.0221	-.0861	.0661	-.2180
P4	-.3152*	1.0000	.0025	.0027	.1898	-.0808	.1935	-.1636
A1	-.3918*	.0025	1.0000	-.2437	-.3353*	.2256	-.2107	
.6921**								
A2	.0423	.0027	-.2437	1.0000	.3733*	-.1621	-.1380	-.1426
A3	.0221	.1898	-.3353*	.3733*	1.0000	-.3612*	.1102	
-.4140**								
A4	-.0861	-.0808	.2256	-.1621	-.3612*	1.0000	-.3845*	.1524
A5	.0661	.1935	-.2107	-.1380	.1102	-.3845*	1.0000	
-.4265**								
A6	-.2180	-.1636	.6921**	-.1426	-.4140**	.1524	-.4265**	1.0000

Readability of mothers= educational practices and goals in relation with their content and organization.

Doctoral dissertation presented by Esperanza María Ceballos Vacas

Directed by:

María José Rodrigo López

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación

Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología.

Área de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología

Universidad de La Laguna

Noviembre, 1994

FOREWORD

When the first son arrives to this world, perhaps the happy new parents don't take into account that they are facing the responsibility of rearing a complex being in a constant change. After some time, they might start wondering basic questions they never learned at school or even at the university. These questions might concern the type of child-rearing practices and their convenience according to the different developmental stages of the children's life.

These basic questions still remain a focus of debate in the Developmental psychology. As a matter of fact, the researchers have often been concerned about the parent's educative actions. This concern has traditionally been translated into a widespread set of catalogues describing parent's educative styles. However, it is obvious that parents are not brainless subjects who adopt systematically stiff "educative repertoires". On the contrary, the social cognition approach considers parents as active thinking beings who continuously select, elaborate and modify the information received. All these data are constantly organized into configurations denominated "parents' mental representations".

The study of the social and physical representations has arisen a high interest in the Social Psychology, the Cognitive Psychology and the Developmental Psychology. This interest about representations has produced different labels as theories, ideas, beliefs, attitudes, styles... Nevertheless, this diversity has caused a certain confusion to employ a label which can clarify the nature of representations.

Our first chapter has tried to examine the most interesting options about the parent's representations. On one hand, we have found perspectives proposing to organize the study of parents' representations according to their contents. Specifically, we have analyzed the contributions of proposals like "ideas", "beliefs" and "attributions". However, we have decided to choose the Implicit Theories approach. We believe that this perspective involves very important aspects concerning the dynamic nature of parents' representations and its flexibility to get adapted to the demands. In our opinion, these characteristics give us an impression of the parents which corresponds to the image presented by the Social cognition perspective. They also place the parents' representations in the frame of their everyday epistemology in where they find their utility. Finally, they propose a sociocultural model for the parents' implicit theories which allows

to understand the process of construction and normativization of the theories in everyday scenarios.

On the other hand, and as a contrast to the implicit theories, we have selected the parent's reasoning complexity level about the child's education and development. This perspective, situated in the cognitive-structural theories frame, presents several models containing stages about the reasoning development. We have had preference by Newberger's model (1980) as we consider that this model assess the parents' reasoning complexity through a wider range of contents as well as being better documented in the parents' representations literature (Dekovic, 1991).

Thus, we conclude the first chapter selecting two constructs which are intended to grasp the parents' representations: The implicit theories concerning the content and the level of complexity shown by the parents when they reason about these contents.

In the second chapter, we have tried to clarify aspects related more closely to the parent's educative actions: Their own educative practices and their educative goals. In this way, we continue focusing our analysis on the content of the educative practices and goals as well as on the organization of these contents. The first step consisted in examining the evolution of the tendencies about the study of the educative practices and goals. Thus, we concluded the need of proposing a model in which the parent's beliefs, their socialization goals for the children and the educative practices employed by them to achieve those goals could be interrelated. With this purpose, we went over the different contents provided by the literature about the educative practices and goals, as well as on the instruments designed to test those contents. Nevertheless, we still missed a model integrating the parents' representations and educative actions.

In our opinion, this need is fulfilled by a model which incorporates the study of the parents' implicit theories as well as their educative practices and goals. At the same time, we are relying on a new instrument, especially devised to examine together the parents' educative goals and practices but analysing them separately.

This contribution should be completed by the study of the parents' organization of their

educative goals and practices. In this line, the Theory of Action Identification provided a theoretical support in which it's described how people are able to identify their actions in an organized representation. The application of this construct on the study of parents' educative practices and goals found some encouraging results in antecedents of this approach as Kuczinsky's research about the educative practices with short or long compliance and the studies of Delisi about action planning.

In summary, we conclude the chapter by selecting a model which actually relates the parents' implicit theories about children education and development with their educative practices and goals. At the same time, we decided including a new aspect in the educative practices and goals research, the study of its organization in terms of low and high level identities. Together with this, we have introduced an instrument "The Situational Questionnaire of Parents' Educative Practices and Goals" to assess the content of the parents' practices and goals, as well as our purpose to test two different ways of assessing the parents' level of agency by means of a self-report and of an observational measure.

In the third chapter, we extended the study of the parents' educative practices. This way, together with the traditional focus which considers the parents' educative practices and their cognitive determinants to understand certain aspects of the children's development, we have added a new dimension to expand the knowledge of this field. This dimension is the readability of the parents' educative messages from the children's point of view, which also contributes to the children's psychological adjustment. Therefore, the real predictor of the child's adjustment would not be so much the type of educative actions conducted by his/her parents, but the accuracy and clearness perceived by the child.

From this proposal, we have presented lines of research which examine the accuracy of parents' perceptions about their children and also the accuracy of children's perceptions about their parents. These last studies have pointed out that the children's age is a crucial factor to determine their accuracy about adults in general and specifically about their parents. Thus, until preadolescence the child categorize the others according preferably to their behaviour features, whereas the adolescent are already able to categorize in terms of more abstract and permanent dispositional features.

Therefore, the readability of parents' educative practices and goals involves a big interest,

as a variable mediating the influence of parents' educative goals and practices on the children's adjustment. At the same time, the readability of educative practices and goals would be related to the externalization/internalization of parents' norms in the children. Consequently, we will use both the readability and the externalization/internalization of norms as mediating variables of the parents' educative practices and the children's psychological adjustment.

We have examined the literature concerning the familiar conflicts and the child's adjustment, finding two different ways of assessing the child's adjustment. The first measure is based on the child's own self-reports and other reports provided by agents close to the child as his/her parents, teachers and peers. This measure has been critically examined because of its serious limitations. Specifically, children under 11 show clear answers bias in their scoring which are contaminating their judgements.

Nevertheless, in our study, we have decided to use a self-report measure which can expand the domains evaluated, including personality aspects (personal adjustment), relation with peers (social adjustment) and school adjustment. However, it has also been included a second measure in order to overcome the problems inherent to the self-reports, trying to grasp the true nature of the child's adjustment in the relationship with his/her parents in real situations. This measure, the interactive parent-child adjustment, presents obvious ecological and technical advantages evaluating the interactive parent-child dynamic instead of examining isolated behaviours in both.

METHOD

- SUBJECTS:

The sample consisted of 60 children (7 to 10 years old) and their mothers (25 to 52 years old). The average age of the mothers was 36.5 years old and the average age of the children was 8.5 years old. The mothers were carefully selected to perfectly balance the composition of the sample with 30 mothers from rural areas (10 low educational level, 10 medium educational level and 10 high educational level) and 30 mothers from urban areas (10 low educational level, 10 medium educational level and 10 high educational level). The professional level of the mothers was also registered. Finally, we would like to stress that all mothers participated voluntarily in order to obtain a personal report about the educational family context.

- MEASURES

1 - Mother's Implicit Theories about the Development and Education of the Children

The mothers' beliefs were assessed through the "Ideas' Questionnaire about Education and Development of the Children" (extended version) by Triana & Rodrigo (1987). This questionnaire is aimed to assess the parents' beliefs according to the environmentalism, constructivism, nurturism and nativism implicit theories. The instrument consists of 36 items measured in a 8 points scale from "I disagree" to "I completely agree". Each theory involves 9 items presented in aleatory form in the questionnaire.

In our study we found reliabilities indexes (Cronbach's Alpha) of .56 (Environmentalism Theory), .53 (Constructivism Theory), .76 (Nurturism Theory) and .66 (Nativism Theory).

2 - Level of mothers' Reasoning Complexity

The level of the mothers' reasoning complexity was assessed through Newberger's semistructured interview (1980). This interview explores 8 relevant issues in the mother-child relationship.

Issues related to conceptions of the child

1 - Developmental Influences (elements of the child, in the environment and in their interaction that affects the child's behaviour and development): How do children learn what is right and what is wrong? What do you think is the most important influence on the way the child turns out as an adult? Why?

2 - Subjectivity - thinking and feeling (the nature of the subjective experience of the child and how is identified): How do you think your children see you as a parent? Do you think that privacy is important for a child? Why?

3 - Personality (qualities or characteristics which define personality, and the ideal child): How would you describe your children? What kind of persons are they? How would you describe an ideal child?

Issues related to the parent-child relationship

4 - Communication and trust (closeness, reciprocity and sharing): Why is communication important between parents and children? How would you describe a good relation between a parent and a child?

5 - Resolving conflicts (identifying and addressing conflicts between parent and child): What causes the conflicts between parents and children? What do you think is the best way to solve conflicts? Why is that the best way?

Issues related to the parental role

6 - Discipline and authority (the reasons and methods for socializing the child): On what do you rely to get your child to obey you? What are your reasons for using this approach? What do you think is the best method to get a child to obey his parents?

7 - Meeting needs (defining and addressing the child needs) What do you feel children need the most from their parents? What do you mean by ----? Why is that important? How does a parent know what a child needs?

8 - Learning and evaluating parenting (how parenting is learned; evaluating parental performance): How do people learned to be parents? How does someone know if he is a good

parent?

The interviews were tape-recorded and transcribed. After that, two independent judges scored the answers issue by issue from 1 to 4, according to the four levels described by Newberger. The answers scores in every issue were then averaged to form a set of eight issues scores. The interrater correlation index in every issue was highly significant (.9274, .9922, .9961, .9958, 1.0000, .9344, 1.0000; $p < 0.001$). On the other hand, the level of exact agreement, defined as a difference of not more than .25, was 97.9%.

3 - Mothers=educational practices and goals content

The content of the mother's educative practices and goals was assessed through the "Situational Questionnaire of Child Rearing Practices and Goals" (Ceballos & Rodrigo, 1992; Ceballos, 1992) (See Appendix 1). This questionnaire is addressed to parents having children from approximately 7 to 10 years old. The situational questionnaire consisted of 15 hypothetical situations describing everyday real life scenes between parents and children. These situations are perfectly contextualized including place and time of the action, as well as the parents, children and other character's intentions. The parent must imagine him/her and his/her son/daughter involved in such situation (e.g., At lunchtime your son/daughter is spending the time stirring his/her vegetable soup as he/she doesn't like it and does not finish eating it). Then, the parent must answer to the question "What would you do?" according to 8 items presented in scale 1, evaluating how often he/she would use each procedure using a scale from 0 to 4 points (Never, Few times, Some times, Often, Always). At the same time, the parent must evaluate to which extent he/she thinks each of these methods would work? according to the 8 items presented in scale 2 from 1 to 4 points (Not at all, A Little, Fairly, Quite, Totally). Once both scales are completed, the parent must answer to a second question "What would you intend to obtain with your behaviour?" to assess the level of agreement of the subject with the 8 educative goals presented in scale 3, from 1 to 4 points (I agree completely, I quite agree, I partially agree, I quite disagree, I don't agree at all).

In our study we made factor analysis about the frequency of the educative practices, the perceived efficacy of the educative practices and the level of agreement with the educative goals. The frequency of the educative practices factor analysis was executed with 53 items selected

previously from the original pool of 120, eliminating those items which didn't present a proper correlation with themselves. The factor analysis showed four factors from which we selected the items with correlations higher than .30 in the factor involved and lower than $\pm .30$ in the rest of the factors. After that, we chose the purest items for each factor (those having higher factor loadings in the factor and close to 0 in the rest of them). In this way, the first factor was denominated "Restrictiveness in the relation with the adults and control of the child's health". This factor got a reliability index of .77 and explained 17.7% of the variance. The second factor was named "Induction". This factor got a reliability index of .74 and explained 8.5 of the variance. The third factor or "Restrictiveness in the relation with peers" got a reliability index of .72 and explained a 7.7% of the variance. Finally, the fourth factor was denominated "Permissiveness" and got a reliability index of .67 explaining 6.7% of the variance.

The factor analysis about the perceived efficacy was executed with 76 items selected from the original pool of 120, in the same way described above. The factor analysis showed four factors in which we selected the purest items following the same procedure described above. Thus, the first factor was denominated "Upbringing support and control of the child's health". This factor got a reliability index of .82 and explained 16.1% of the variance. The second factor was named "Induction" and got a reliability index of .78 and explained 7.7% of the variance. The third factor "Permissiveness", explaining a 7.2% of the variance, got a low reliability index (.49). Consequently, we should carefully examine the results related with this factor. The fourth factor, "Restrictiveness in school matters and in the relation with peers" got a reliability index of .62, explaining 5.8% of the variance.

Finally, the factor analysis about the degree of agreement with the educative goals was executed with 106 items from the original pool of 120, in the same way described above. A four analysis solution was obtained, choosing in each factor the purest items, following the same procedure described before. The first factor was named "Sociability", which got a reliability index of .73, explaining 23.6% of the variance. The second factor denominated "Self-management" got a reliability index of .89 explaining 7.8% of the variance. The third factor, "Avoidance of risks and failures" got a reliability index of .67 and explained 4.9% of the variance. The fourth factor, "Obedience-Conformity" got a reliability index of .67 and explained 4.9% of the variance.

4 - Mother's educative practices and goals organization.

The mother's educative practices and goals were assessed through the concept of level of action identification. In order to evaluate the mother's level of agency, two different measures were employed.

4.1 - Self-report Measure of the Level of Action Identification

This measure was obtained during the interview aimed to complete the situational questionnaire of educative practices and goals. Thus, the mothers' answers to the open questions "What would you do?" and "Why or what for would you do it?" were registered in the 15 hypothetical situations, before showing to the mother the 8 items alternatives. Afterwards, two independent judges analyzed the 30 answers registered for each mother (15 "What" questions and 15 "Why" questions). The answers were given a score "0" when the level of agency was low and "1" when the level of agency was high.

Interrater reliability was highly significant for the average (.9743, $p < .001$) as well as for the separate index obtained of "What" questions (.9813, $p < .001$) and "Why" questions (.9674, $p < .001$). Exact agreement between both judges was 98.8%

According to Rodrigo, Dekovic & Gerris (1993), a study was made to state which levels of agency were triggered by the "what" and "what" questions. The correspondence analysis showed highly significant differences between both kind of questions (Squared-Chi= 117.72; Beta= 116.72; $p < .001$). Thus, 60.5% of the mothers were sensitive to the "what" questions and 65% to the "why" questions, giving answers of low and high level of action identification respectively. Nevertheless, 35% of the mothers answered the "what" questions in a high level and 39.4% answered to the "why" questions in a low level.

4.2 - Observational Measure of the Level of Action Identification

This measure was obtained after the video-recording of an interactive task between the mother and the child. This task was very similar to the "errand task" used by Radziszewska & Rogoff (1988) and demanded the interactive mother-child planning and execution of the task. The mother and the child were asked to complete the task redenominated by us the "shopping task" which consisted in drawing the path they would follow to go to 6 different establishments,

on a very simple city plan where 25 establishments were marked. They were also informed that the task should be completed against the clock.

The video-tape interactive task was shown to the mother, stopping the tape in 6 moments in which interactions were conducted between mother and child. The mother was asked "What are you doing in that moment" and "Why or What for are you doing so?". The answers were registered and evaluated by two independent judges according to the low or high level of identification of the action. A total of 12 answers were evaluated by the judges, scoring "0" for low level and "1" for high level answers. Interrater reliability was highly significant for the average (.9771, $p < .001$) as well as for the separate indexes obtained for the "What" (.9831, $p < .001$) and the "Why" (.9712, $p < .001$) question. Exact agreement was 99%.

Again, a study was made to state which levels of agency were triggered by the "what" and "what" questions. The correspondence analysis showed highly significant differences between both kind of questions (Squared-Chi= 35.22; Beta= 34.22; $p < .001$). Thus, 67.2% of the mothers were sensitive to the "What" questions and 54.7% to the "Why" questions, giving answers of low and high level of action identification respectively. Nevertheless, 32.7% of the mothers answered the "What" questions in a high level and 45.3% answered to the "Why" questions in a low level.

Finally, the correlation between both measures of level of agency was calculated. The correlation obtained was significant but low ($r = .2596$; $p < .05$). This result is explained due to the different domains implicated in both measures. In the self-report measure, the level of agency was obtained about hypothetical situations of everyday family life. The observational measure was obtained through the answers analysis of a real life interactive family situation presented in video-tape.

5 - The Readability of the Mother's Educative Practices and Goals and its Degree of Externalization

5.1 - Readability Measure of the Mother's Educative Practices and Goals

The readability of the mother's educative practices and goals was evaluated through an

analysis of the accuracy shown by the child when predicting his/her mother's educative practices and goals in the 15 hypothetical situations of "The Situational Questionnaire of Educative Practices and Goals". This way, the child was asked about "what he/she thought that his/her mother would do in such situation" (Which educative practice she would use) and "why or what for he/she thought that his/her mother would behave in such situation" (Which educative goal she would think out). Each child's answer was compared with the original answer of the mother in this episode (registered for the level of agency self-report measure) and with the frequency of use of the 8 items' educative practices and with the 8 items' educative goals degree of agreement. Thus, the answers of the child about his/her mother educative practices and goals were compared with the mother's educative practices and goals in the 15 hypothetical situations. The accuracy of the child's answers was scored from "0" to "3" points for the educative practices and goals separately.

5.2 - Mother's Educative Goals Externalization/Internalization in the Children Measure.

Hoffman (1970) distinguished two types of different moral orientation. In the first type, the children's behaviours are controlled by the anticipation of rewards for acceptable behaviours and punishments for unacceptable behaviours. Then, the children are said to have an external moral orientation. In the second type, the children behave according to their own standards, even when authority figures are not present to approve or disapprove their behaviours. Then, the children are said to have an internal moral orientation.

According to Hoffman's theory, we tried to evaluate the externalization degree in the children's norms. Thus, the children's predictions about his/her mother's educative goals were analyzed as containing internalized or externalized norms. Internalized norms got a scoring of "0" and externalized norms got a score of "1".

6 - Adjustment Measure

Two different measures were taken to assess the child's adjustment. One measure was obtained through the observational analysis of the interactive adjustment between mother and child in the "shopping task" mentioned before. The other measure evaluated the child's personal, familiar, social and school adjustment.

6.1 - Interactive Adjustment Measure

The interactive adjustment measure was assessed through the video-recording of the "shopping task" execution between mother and child. The observational categories referred by Wagner & Phillips (1992) were used: 3 categories concerning the parent's behaviours (Warm, Pressuring and Directive) and three categories concerning the child's behaviours (Self-reliant, Quite-controlled and Warm). These categories were evaluated separately in two occasions by two independent judges using a scale from 1 to 5 points (1= Extremely uncharacteristic, 3= Neither characteristic nor uncharacteristic, 5= Extremely characteristic). The correlation indexes between both measures of each judge were .82 and .82 (Warm mother); .82 and .44 (Pressuring mother), .85 and .68 (Directive mother); .86 and .79 (Self-reliant child); .89 and .82 (Passive child); .76 and .69 (Warm child), respectively for the first and the second judge.

One of the two measures of each judge was taken to calculate the interrater reliability. Thus, the indexes obtained were the following: .58 (Warm mother), .54 (Pressuring mother), .65 (Directive mother), .76 (Self-reliant child), .67 (Passive child) and .56 (Warm child). The exact agreement between the judges, defined as a deviation of not more than one point, was 96.7% (Warm mother), 90% (Pressuring mother), 98.3% (Directive mother), 95% (self-reliant child), 85% (Passive child) and 93.3% (Warm child). Once that these results were achieved, one of the two measures of the judge which intrarreliailty was higher, was chosen.

6.2 - Personal, Familiar, Social and School Adjustment Measure

The personal, familiar, social and school adjustment was assessed by the children's self-reports of the "EOS Psychopedagogical Battery" (Díaz, 1973). Those tests provide separate versions for boys and girls from 1st to 6th grades of EGB Spanish system (approx. 7 to 12 years old children). The questionnaires consist of a variable number of items depending on the school course for which is applied. In our study, we used the tests for 2nd, 3rd and 4th grades of EGB. The 2nd degree questionnaire consists of 60 items which, according to its author, conform 5 independent factors which explain 7%, 7%, 4%, 4% and 4% of the variance. The 3rd degree questionnaire consists of 59 items, which according to its author, conform 9 independent factors which explain 5%, 4%, 4%, 4%, 3%, 3%, 3%, 3% and 2% of the variance. Finally, the 4th degree questionnaire consisted of 49 items, which according to its author, conform 3 independent factors

explaining 7%, 5% and 3% of the variance.

The questionnaire's items are addressed to cover aspects of the child's personal, familiar, social and school life (e.g., "I'm quite clever compared to the other girls"). The child can answer "Yes", "No" or "I don't know". The child's answers are evaluated according to the author's pattern, scoring from 0 to 2. The total scoring obtained, are later transformed in adjustment levels ranging from "Very deficient" to "Very good". Nevertheless, in this study we have decided to use the percentiles of the children in the four areas mentioned above (personal, familiar, social and school adjustment).

- PROCEDURE

The first step consisted in getting in contact with the school centres chosen according to their rural or urban situation. Once the institution direction agreed to collaborate in our research, the teachers of the children aged between 7 to 10 years, distributed a letter inviting the parents to a conference concerning the children education and asking for their participation in our research. Then, the parents attending the meeting were more thoroughly informed about the possibility of joining the research and receiving a personal report about their family educative context.

Due to the rare number of fathers in the meetings, we decided to select only mothers for obtaining our data. Thus, when the mothers agreed to participate, the first meeting was arranged. This way, all the sessions took place in the natural context of the family, their own home. Usually, the interviews and questionnaires demanded two sessions of approximately 2 hours each. Still a third session was necessary to record in video-tape the interactive task between parent and child, as well as for the short interview concerning the mother's organization of the action during the task. In the same occasion, the child was often interviewed. Again, this session required approximately two hours.

The first two sessions were usually conducted by psychologists or psychology and pedagogy students properly trained. The third session, involving a higher level of difficulty, was always conducted by the own investigators.

Finally, the families received an individual report about the educative context and the

child's perceived adjustment, as well as some pertinent counselling.

RESEARCH QUESTIONS

The traditional literature has always been concerned about exploring the relations between the parents' educational practices and their cognitive determinants. In our study we have tried to examine these determinants, from those presenting a more remote connection: the mothers' *implicit theories* and their reasoning complexity level until those whose connection is much closer: the mothers' educational goals as well as a new construct on this field, their level of agency. However, the new lines of research suggest that the study of children's accuracy in the perception of their parents' educative messages can be a determinant factor in the children's rejection or acceptance of them and in their psychological adjustment. Thus, the analysis of the predicting variables of the children's readability has become the crucial point in this study.

Specifically, this study will be organized around three main research questions together with our respective expectancies. The first question will deal with the cognitive determinants of the mothers' educational practices. The main point will be analysing the contribution of the implicit theories, the level of reasoning, the educational goals and the level of agency on the frequency of use of the mothers' educational practices and on their perceived efficacy. Our expectancies are that the more remote determinants (the implicit theories and the level of reasoning complexity) will influence moderately the mothers' practices frequency of use and perceived efficacy. As for the closer cognitive determinants, the educational goals and the mothers' level of agency, we expect that both constructs will highly contribute (more than the remote ones) on the mothers' educational practices frequency of use and perceived efficacy.

We also expect that with respect to the mother's level of agency, the measures obtained through mothers' real and concrete actions (video situation) will possess a higher predicting power than the self-report measures obtained from hypothetical concrete situations (questionnaire situation). Finally, we expect that the frequency of use of the mothers' educational practices will be closely related to their perceived efficacy.

The second research question will deal with the cognitive and behavioral determinants of the readability of the educational practices and goals from the children's point of view. With respect to this question, our expectancies are that the mothers' educational practices and their closer cognitive determinants (the educational goals and the mothers' level of agency) will

constitute more powerful predictors of the readability of the practices and goals than the more remote cognitive determinants (the implicit theories and the level of reasoning complexity). Specifically, as for the educational practices, we expect the inductive practices, as involving more mothers' reasoning and justifications, to be more easily "read" by the children. Finally, we will point out that we think that the children's use of internalization arguments to justify their mothers' goals, involving that the child takes conscience of the mothers' needs and consequently internalizes her norms as of his/her own, will be related to a higher readability and therefore, to the use of inductive practices.

With respect to the third research question, it is plausible to expect that those children perceiving more accurately their mothers' educational messages will show a higher level of adjustment than those who don't understand or misunderstand their mothers' messages.

As for the two measures employed to assess the adjustment, our expectancies are that the interactive adjustment will be more sensitive to the readability than the self-report adjustment. This supposition is based on the fact that the readability is a construct which involves the mother-child interaction along educative situations. Consequently, it is more plausible that the accuracy with which the children are predicting their mothers' educational practices and goals towards them, has more to do with an interactive measure of adjustment than with a more generic measure obtained from the children's self-reports.

In the same way, we think that the readability will be related positively with the variables involving the creation of a more relaxed atmosphere between the mother and the child. Consequently, we suppose that the mothers' and children's warmth as well as the children's self-reliance will be positively related to the readability. On the contrary, we expect that those variables involving a source of stress or distress for the child will be negatively related to the children's accuracy to perceive their mothers' educational goals and practices. Consequently, we think that the readability will be negatively associated to the mothers' pressure and directivity and to the children passivity.

Finally, we trust that in the light of all these results, it will be possible to achieve a more clear and integrated view about the elements implicated in the parents' educational practices, their readability and their relation with the children's adjustment. In this way, we expect to

approach an explicative model which will enlighten the relations among the mothers' educational practices, their cognitive determinants, the children's perceptions of these practices and the consequences in the children's adjustment.

Therefore, we think that this study will help to determine the paths of relation among the variables examined and the amount of importance of some variables contrasted with others.

DISCUSSION

In this study we have proposed three research questions and we have presented our expectancies about the results. In this way, we posed a first problem referred to the mothers' educative practices, a second problem related to the cognitive and behavioral determinants of the readability of the mothers' educative practices and goals and a third question with respect to the cognitive and behavioral determinants of the child's psychological adjustment. In the following we will discuss these questions according to the results obtained and to our initial expectancies.

In relation with the first research question, our expectancies have been partially confirmed with the results obtained in phase 1. As for the more remote cognitive determinants of the mothers' educative practices, the level of reasoning complexity contributed just as expected to the practices prediction. In this way, the level of reasoning complexity showed to be a negative predictor of the frequency of use of the restrictive practices (Restriction in the relationship with the adults and in the control of the child's health and in the relationship with the peers) and of the perceived efficacy of the restrictive practices in school matters and in the relationship with peers. Therefore, the mothers who were more in favour of the restrictive practices found them also to be more efficient when they were likely to reason in more simple levels.

This data confirm the results obtained by Dekovic, Gerris & Janssens (1989, 1991) since these authors found that the level of reasoning complexity, assessed by Newberger's interview, was negatively related to the use of restrictive practices and positively to the use of authorized control paternal support. These same results were supported by Dekovic (1991).

In this way, the mothers reasoning in more simple levels are constrained by their own needs and by the norms traditionally defined and provide less resources to interpret and solve their children's problems, being likely to employ more rigid and restrictive educative practices. However, the mothers reasoning in more complex levels are able to integrate the information from a wider variety of perspectives and to behave towards the children in a more flexible way.

We will also emphasize that the reasoning complexity level was highly related to the parents' educational and professional level. Thus, the mothers with higher levels in their

education and their profession, exhibited a better capacity to reason about the parent-child relationship in a more integrated way. These results go in the line of Sameroff & Feil (1985) and Dekovic & Gerris (1990), who oppositely to Newberger (1980), obtained that the parents with higher educational level and from higher social classes are more likely to reason in more complex cognitive levels.

The mothers' implicit theories also showed, as we expected but in a moderate way, to be related to the educative practices of the mothers. However, only one of the theories predicted the mothers' educative practices. Thus, the constructivistic theory contributed to the prediction of the frequency of use and to the perceived efficacy of the permissive practices as well as to the perceived efficacy of the Upbringing support practices and the Control of the child's health. The dimension concerning the perceived efficacy of the educative practices of Upbringing support and the control of the child's health presented some contents related to the parents' support to the children and their warm interaction. As an example, Maccoby & Martin (1983) related the Warmth with the Responsivity as well as Haaf & Janssens (1991) who found very high correlations between them. On the other hand, to a certain extent, the constructivistic beliefs, emphasizing the protagonist role of the child in his/her own development and the respect to his/her decisions, could actually derive to permissive practices according to which the parents allowed their children to follow their own desires and inclinations.

As for the closer cognitive determinants, the educative goals were as expected, highly predictive with respect to the educative practices. In this way, it was confirmed the hypothesis that the socialization goals constitute critical determinants of the behaviours. According to this hypothesis, Sameroff and Bartko (1994) affirmed that the parents' goals have direct effects both on parents' behaviours and on children's mental health. This same affirmation have been supported by a number of researchers from Symonds (1939) to Darling & Steinberg (1994) who specify that although the parents' goals have a direct effect on the parents' behaviours, they can only exert influence on the children's development through the parents' educative practices (Becker, 1964).

The abstract nature of the goals motives, that in spite of their predictive power, those constructs remain quite inaccessible to the parents. To this point, we should remember that basically the parents hold these concepts in an implicit way. I. e., the parents behave according to

their hierarchy of educative practices and goals, but they do not necessarily make an analysis about them. Thus, the factors related to the educative practices have manifested sets of practices much more pure and contrasted. However, the factors extracted from the educative goals have configured some curious mixed sets.

These factors have established relations with all the frequency of use and perceived efficacy factors, and consequently the educative goals intervene in the determination of all of them.

Thus, the Sociability factor has been related in a significant way to the frequency of use of the restrictive practices in the relationship with the adults and the control of the child's health. Logically, this factor has not been related to the frequency of use of the restrictive practices in the relationship with peers. On the other hand, the Sociability has been associated to the perceived efficacy of the educative practices of Upbringing support and the control of the child's health and with the inductive ones. It has not either produced a relationship with the perceived efficacy of the restrictive practices in school matters and in the relationship with peers and with the permissive practices. Therefore, we can conclude that having a sociable child is an educative goal which is present in the majority of the educative practices, being a valued desired by the parents. Naturally, the exception is constituted by those practices which specifically try to restrict or regulate the children's relationships with peers.

The Self-management as a goal, was positively related to the frequency of use of the permissive practices and negatively to the restrictive practices in the relationship with the peers. Nevertheless, with respect to the perceived efficacy of the practices, it was only related to the permissive practices. Thus, when the parents desire that their children get on well on themselves without causing troubles to the parents, they employ permissive practices which they also consider as efficient and they are against regulating the children's relationships with their peers.

On the contrary, the Avoidance of risks and failures as a maternal goal, contributed to determine the frequency of use of the restrictive practices in the relationship with the peers. In this way, when the parents wish to protect their children of bad influences, of the wrong decisions and of the problems, they get oriented towards restrictive practices in order to regulate the relationships of the children with their peers.

Finally, the Obedience-conformity was related to the frequency of use of the restrictive practices in the relationship with the adults and the control of the child's health, as well as to the perceived efficacy of the restrictive practices in school matters and in the relationship with the peers. Thus, when the parents wish to have children obedient and conformists, they employ all kind of restrictive practices which they considered to be also efficacious.

This way, we can state that the educative goals influence in a determinant and very coherent way, on the educative practices used by the parents and on the efficacy they attribute them.

The mothers' level of agency, a new construct in this field, was as we supposed, a predictor of the mothers' educative practices but only when measured through the self-report. The mothers' level of agency was positively related to the perceived efficacy of the inductive practices. Thus, the mothers who perceive the inductive practices as more efficacious, organize their actions in a more complex way. These mothers possess a wider understanding of their educative actions and they behave in a more reflexive way when planning longer term goals.

This result is coherent with the findings of Rodrigo, Dekovic & Gerris (1993). These authors concluded that the mothers using authorized control and support strategies were more likely to show a higher level of agency along the situations. However, the parents using restrictive strategies were more likely to show both high and low agency levels.

The self-report measure of the mothers' level of agency was extracted through the analysis of the mothers' answers with respect to the same questionnaire assessing the educative practices. As a result of this, we had foreseen that the relationship would acquire more relevance with respect to this measure. In fact, only the self-report measure contributed to the perceived efficacy of the inductive practices. The observational measure of the mothers' level of agency was extracted through the mothers' answers when watching their own "shopping task" recording. This measure do not keep relation with the educative practices. Consequently, although both measures tested in our study, have been addressed to measure the mothers' level of agency, each one of them has been covering a different domain. Thus, the self-report measure has assessed the mothers' level of agency in the hypothetical domain, whereas the observational measure has covered the factual domain. In fact, the correlation between both measures is positive but

moderate, which indicates that they actually are concerning different domains.

On the other hand, it is interesting to point out that the observational level of agency was high and significantly related to the mothers' educative level. In this way, the mothers with a higher educative level are more able to organize their educative actions in a higher level. Consequently, these mothers possess a better understanding of the educative actions and plan their educative goals in longer terms.

Finally, we confirmed the close relation among the frequency of use of educative practices and their perceived efficacy. Thus, highly significant correlations were produced among the next factors: The frequency of use of the Restrictiveness in the relationship with the adults and the control of the child's health with the perceived efficacy of the Upbringing support and the control of the child's health. These two factors are possibly interrelated by the common contents concerning the control of the child's health. Nevertheless, the items related to the child's health probably possess a high saliency for the parents since this is a motive of a common concern in the children's upbringing. The frequency of use of the inductive practices was consequently related to the perceived efficacy of such practices. The frequency of use of the permissive practices was also related to the perceived efficacy of the permissive practices. Finally, the frequency of use of the restrictive practices in the relationship with the peers was related, as expected, to the perceived efficacy of the restrictive practices in school matters and in the relationship with the peers. Therefore, the mothers showed a very close relation between the frequency with which they employed the educative practices and their perceived efficacy of these practices. This means that they are using the procedures which they judge as more efficacious. According to our knowledge, this is the only study which has illustrated this kind of relation and it constitutes the first contribution in this particular subject.

With respect to the second research question, the results obtained in phase 2 confirmed our expectancies. The mothers' educative practices and their closer cognitive determinants (the educative goals and the level of agency) constituted more powerful predictors of the readability of the educative practices and goals than the more remote cognitive determinants (the implicit theories and the level of reasoning complexity). In this way, the mothers' implicit theories did not show any contribution with respect to the readability of the mothers' educative messages. At the same time, the reasoning complexity level was only related with the readability of the educative

goals.

As for the readability of the educative practices, we expected that the inductive practices would be more easily "read" by the children than the restrictive practices. Nevertheless, our results have been completely unexpected showing that both the frequency of use of the restrictive practices in the relationship with the peers and the educative goal of Obedience-conformity are the best predictors of the clearness of the educative message from the children's perspective. Therefore, the children have a more accurate "reading" of their mothers' educative practices when mothers want their children to be obedient and conformist and consequently, they employ restrictive practices. This result contradicts the hypothesis that the inductive practices, containing more reasoning and justifications, would redound in a higher readability from the children's point of view.

This phenomena is explained, in our opinion, by the children's understanding of their social world, since it is not possible to judge the children's perceptions without analysing the knowledge in which these perceptions are based (McGurk & Glachan, 1989). I.e., The readability is a construct related to the child's cognitive complexity with respect to their perceptions about other people. These authors propose different levels in the child's cognitive complexity. Specifically about the age of 7 to 10 years, which corresponds to our sample, children are supposed to be still in the physical level in which they are likely to describe the adults basing their descriptions both in physical features and in the rigid social conventions in which the adults are described according to fixed and non mutable roles. Thus, children at these ages are still far from categorizing the persons according to their personal psychological characteristics. I.e., they are not able yet to extract abstract dispositional features about the persons, defining them attending to their physical features or to the behavioral features contained in their roles. The same tendency has been observed in children when making inferences about their peers (Stipek & Daniels, 1990). This way, children manifest limitations towards the elaboration of dispositional attributions which get progressively reduced with the age.

This tendency is not exclusive of children since it is also observed in the adults. Thus, adults when forming impressions in a not deliberated way, are more likely to generate spontaneously features based in behaviour categorizations than on dispositional inferences (Whitney & Davis, 1994). The actors' characterizations only occur when subjects are instructed

to form this kind of impressions. This fact is congruent with the models which affirm that behaviour categorizations precise a lower cognitive demand than the formation of dispositional impressions about the persons (Gilbert et al., 1992). Consequently, adults also manifest more difficulty to make inferences according to dispositional features than to behavioral features.

In the domain of the family, Triana & Rodrigo (1993) found that parents also presented bigger difficulties to infer the parents' educative goals and the parents' descriptions in terms of psychological features rather than to infer their educative practices. In summary, the behavioral classification of other is produced spontaneously, whereas the formation of dispositional impressions is a more deliberated process.

In this way, it exists a developmental tendency in the cognitive capacity to categorize the others which suppose difficulties in the dispositional features elaboration. Thus, children categorize in an easier way the physical of behavioral kind of information and this tendency persists even in adults persons. Consequently, the educative practices more easily "read" will be those presented in form of concrete actions contrasting with those presented in more abstract elaborations. As a matter of fact, the educative practices which have been more easily "read" in our study are precisely the restrictive ones in the relationship with the peers, based in the regulation of the children's relations in their own social world, using explicit and behavioral means: rewards, punishments, privileges withdrawal, etc...

As it can be appreciated in our results, children aged between 7 and 10 years old, perceive more accurately a behavioral based message than a message based on the mothers' reasoning. In fact, the inductive practices, which include understanding the perspectives and feelings of other persons as well as their arguments and justifications would find more difficulty to be "read", as they would involve more abstract information.

In the same line, Grusec & Goodnow (1994a) affirm that the "power assertion" educative practices and the educative practices' explicitly presented, help the child to grasp the parents' educative message. However, the same authors specify that the parents' implicit messages requiring a bigger decoding effort for children, redound in a better comprehension. This statement is, in our opinion incompatible with their asseveration presented above, in which they point out that the parents' clearness in the messages as well as their dramatized expression

provided of a strong behavioral nature, produce a more accurate perception in the children. Consequently, we estimate that the Grusec & Goodnow's model precise further clarifications and presents the lack of a developmental view (Kochanska, 1994) which would deal with the differences in the children's social perceptions at different ages.

As for the educative goals readability, concerning more generic elements than the practices, this is determined as we thought, not only by the closer variables (the mothers' educative goals) but also by more remote variables as the reasoning complexity level and the mothers' level of agency. The closer cognitive determinants are referred to the Sociability goals, which is quite a global goal and to the Obedience-conformity. We have to point out that this last goal contains elements concreted in a behavioral way which consequently demand the child a lower cognitive effort in the perception of their parents goals.

In the same way, the goals readability is also determined in a negative way by both the mothers' reasoning complexity level and their level of agency (observational measure) the last one in a marginal way. When mothers have exhibited a higher cognitive complexity in their reasoning and a higher level of complexity in their hierarchy of actions, children have experienced more difficulties to perceive their educative messages.

The reasoning complexity and the level of agency are two constructs involving organizational aspects and in fact, they have been positively intercorrelated. It is plausible the existence in the parents' mind of an organizational core concerning both the structure of reasoning and actions, which would influence on the children's perception of the educative messages. Therefore, the higher complexity level in the parents is related to a lower readability in the educative goals. This argument comes to reinforce the hypothesis about the children's cognitive complexity, mediated by their age, being a critical determinant of the readability of the parents' educative messages.

In consonance with the interpretations elaborated with respect to the readability of the educative practices and goals, their combined measure also found more powerful predictors in the restrictive practices (Restrictiveness in the relationship with the adults and the control of the child's health and the Restrictiveness in the relationship with the peers) and in a goal which is congruent with these practices (Obedience-conformity).

In the light of all these results, our initial expectancy about the use of internalization arguments to justify the mothers' educative goals related to a higher readability and to the use of inductive practices was incorrect. In fact, our results indicate that when children use internalized justifications are able to "read" more accurately their parents' messages. However, according to the results just mentioned above, the use of internalized justifications is not associated to the inductive practices but to the restrictive ones.

This results contradicts Hoffman's (1983) traditional theory in which the inductions are considered to be necessary to promote the internalization of the children norms. According to Hoffman, although restrictive practices can stimulate the norms compliance they do not necessarily promote their internalization. Thus, the moral internalization requires that the child becomes aware of the other's needs by means of inductive processes.

These arguments do not provide an interpretation of the results presented by Braine, Pomerantz & Lorber (1991) in which they found that children from 6 to 11 years provided internalized justifications with respect to the coercitive or restrictive practices. Furthermore, other evidences as De Veer (1990) show a lack of relationship between the inductive educative practices and the children internalization of norms.

Again, the explanation of this phenomena implicates the limitations of the children's cognitive skills according to their age. Thus, De Veer & Janssens (1994) found that the children's level of interpersonal understanding (measured according to Selman, 1976) is mediating between the parents' discipline strategies and the moral internalization in their children. Therefore, the children's cognitive skill becomes again the central axis in the explanation of the process of norms internalization. According to our results, children aged between 7 and 10 years old perceive more clearly the mothers' behavioral messages associated to the inductive practices and they are more likely to internalize them.

Nevertheless, we suppose that the relations between readability, type of educative practice and degree of externalization could suffer modifications in the line proposed by Hoffman when the adolescence starts. Adolescents possess a higher complexity level of understanding about their social world and they structure their knowledge about adults according to their personal characteristics (McGurk & Glachan, 1989). These sociocognitive changes make

adolescents able to reason in a more systematic way and in a more complex way about the parent-child relationship (Collins, 1985, 1988). This way, adolescents are able to understand other people's needs by means of the inductive practices, and they can even take benefit from a better perception of the implicit educative messages (Grusec & Goodnow, 1994a). Therefore, probably in the adolescence the inductive practices become more "readable" and they get associated to internalizing arguments.

With respect to the third research problem, it was confirmed that the child's adjustment is related to a higher child's accuracy about his/her mothers' educative practices and goals. However, this relationship was only found in relation with the interactive adjustment, whereas the self-report adjustment measure was not found to be related with any variable used in this study. In fact, we have already expected that this type of measure would not be as much related to the readability as the interactive measure. However, in spite of the potential limitations of the self-report measure and the existence of the "negative bias" (Marsh, 1986), we considered interesting to include this measure since it covers a wide range of areas in the child's life. This negative result is anyway understandable if we take into account that this type of self-reports involve a cognitive dispositional demand. In fact, when children answer to the items in the questionnaire, they must generate self-inferences which also involve the elaboration of their own dispositional features. Therefore, we can keep our reserves about the utility of this kind of self-reports for children before the adolescence.

On the other hand, the readability was a powerful predictor of the interactive adjustment measure. This measure was especially valuable because of its ecological nature and because it is addressed to assess the child's adjustment in real educative interactive settings. Since it considers both the mother's variables (warmth, pressure and directivity) and the child's variables (self-reliance, passivity and warmth) provides information about the fitting actions between mother and child. This adjustment has especially been defined by the situational measure. In this way, when the mother was more directive, she was also more likely to exert a higher pressure on his/her child. On the other hand, when the child was less passive, he was more likely to be less self-reliant and warm towards his/her mother. Finally, when the mother was more directive, his/her child was less self-reliant and warm and when the mother was warmer, his/her child was also warmer.

Nevertheless, we have considered that conceptually the more interesting measure for the child's interactive adjustment was the child's self-reliance, described as the child's protagonism during the session, concreted in his/her initiative and reassurance in the task. This scale of interactive adjustment was clearly predicted by the readability of the practices and goals considered in a combined way. Thus, although the child's passivity and the mother's directivity affect negatively on the child's self-reliance, the child's readability was the more powerful predictor of the child's self-reliance. Therefore, children who perceived more accurately their mothers' educative messages, were more self-reliant and sure in the interaction with them to solve the task.

This result involves significant considerations from the educational point of view. Considering the fact that the children's accuracy of the mothers' educative practices and goals is related to the children's self-reliance, we must emphasize the relevance of the educative messages readability in the interactions settings which are critical for the child's learning processes (Rogoff, 1993). Other variables, like the mothers' and the child's warmth seem to constitute an independent core which do not necessarily redound in the child's better learning processes.

As we have already anticipated in the research questions, we have the challenge to find an explanatory link which according to a model could integrate the relations among the mothers' educative practices with their cognitive determinants, the readability of these practices and the psychological consequences for the child in terms of his/her interactive adjustment. Therefore, we have presented a tentative model in order to explore this link, trying to provide a wider and more integrated understanding of the relations analyzed in this study.

This exploratory model, establishes that there is a causal path between the mothers' goal to get an obedient and conformist child as well as their more frequent employment of restrictive practices and their children's higher accuracy to predict such practices and goals. In the same line, when children justify their mothers' goals with internalization arguments, they are more accurate about their practices and goals. Moreover, the internalization and the readability are associated to a higher self-reliance in the child when solving a task. The self-reliance is also negatively related to the mothers' pressure and directivity and the child's passivity during the execution of the "shopping task".

In this set of relationships, the child's cognitive complexity play a very important role. In this way, the mothers' educative practices and goals redound in a more precise perception of the educative message and the consequent internalization of the norms. At the same time, when the child is able to "read" more accurately their mothers' educative messages and to internalize them, feels more security and competence in the interaction with his/her mother during the execution of an interactive task. In summary, the readability of the message and its degree of internalization are the variables which are mediating the influence of the mothers' educative goals and practices on the child's interactive adjustment.

It is necessary to point out that this exploratory model is appropriated to explain the process of the readability of the parents' educative practices and goals, their internalization and the consequences on the adjustment of children with similar ages to the children included in our sample and also possibly in younger children. Nevertheless, we estimate that this model would require further modifications in the adolescence stage. In this age, adolescents are already able to understand not only the behavioral educative messages, but also the more implicit and abstract messages. In this way, they would perceive more clearly now the messages including inductive reasoning which they could as well internalize.

On the other hand, in other studies (Fuligni & Eccles, 1993) we have learned that adolescents are likely to refuse the parents' restrictive practices showing a peer orientation when their parents do not reduce their authority level. In the same way, the adolescents who perceive their parents as more authoritarian are more likely to show a poorer self-concept than the adolescents who perceive their parents as authorized (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991). Therefore, induction appears as a more appropriate educative strategy in this period which it is translated into a better adjustment in the children.

In summary, the literature about educative practices, have been debating for a long time about the convenience of some or other educative practices, analysing the matter from an adults' value system. Thus, the debate has been started from an implicit estimation of the educative practices being likely to refuse the restrictive practices and to defend the employment of the inductive educative practices. However, it has been missed an estimation from the children's point of view, ignoring how the parents' educative practices fit with the children's cognitive

limitations. The adult's moral principles have been taking priority, presenting as desirable certain educative practices without considering that the child's psychological adjustment is affected by the accurate readability of the parental norms. There for, from the children's view, what is essential is to perceive clearly their parents' educative messages and not the real content of such practices.

In this point, we are forced to mention the relevant practical implications of these conclusions for the parents' training programs. We would like to escape from the usual manicheism and from the elaboration of an ideal decalogue. In our opinion, there are not "good" or "bad" educative practices, but practices which actually fit to the children's age, their cognitive skills, their temperament and the specific situations. At the same time, approaching a more precise and differential view, we can conclude that the educative practices must be defined not as according to an arbitrary estimation subjected to fashionable ethical principles, but to a pragmatic view concerning their readability and the time required to show efficacy.

In this way, in the parental training programs, we should inform parents that until adolescence, restrictive practices are very "readable" and provide a nearly immediate efficacy situated in the action context. Nevertheless, if these practices remained until the adolescence, they might cause just the opposite desired effects. In fact, at this age, the adolescence abandon the paternal reference and get oriented towards their peers if the restrictive patterns persist. On the contrary, the inductive practices are less "readable" at early age and demand a constant effort from the parents' side. However, the long term effects can be more permanent and promote a higher internalization of the parents' norms.

In this sense, we have to point out that our study will be really completed, when the children from our sample would reach adolescence and the changes in the variables affected could be specifically tested, especially the children's adjustment whose parents employ restrictive patterns. Thus, a longitudinal research would provide critical keys in the understanding of these phenomena.

The study could also have been improved by increasing the number of subjects in the sample. The increase could have possibly expand considerably the magnitude of the relations established in our exploratory model. Specifically, it could have been especially useful to clarify

more concretely the role played by the parents' level of agency, which in our opinion, has been underestimated by the model. It could as well allowed to overcome some deficiencies in the path model, in which a good global adjustment has not been possible due to the lack of a higher number of subjects.

Finally, we would like to point out the relevance of the interactive adjustment concerning the educational field. In this sense, Rogoff's contributions illustrate how the interaction settings provide one of the more profitable occasions for the children's process of learning. Even if the peers setting is another social learning occasion, there are no doubts about the critical relevance of the parents-children interactive settings in the children's development. This interactive adjustment achieved in the everyday concrete situations is a potential predictor of the quality and quantity of the learning processes reached by the children in their family context. We expect that our study has contributed to the knowledge of the complicated world of the family education.

CONCLUSIONS

1 - The closer cognitive determinants of the mothers' educative practices (educative goals and level of agency), have contributed more clearly on their practices that the remote cognitive determinants (implicit theories and reasoning complexity level).

2 - The mothers' educative practices are mainly determined by the educative goals which are coherent with those practices.

3 - The mothers' reasoning in a lower level of complexity about the parents and children relationships, are more likely to use restrictive practices and to perceive them as more efficacious.

4 - Mothers with a higher educational and professional level are more likely to reason in a more complex way about the relationships between parent and children.

5 - Mothers presenting a wider understanding of their actions and planning their educative goals in longer terms (high level of agency) are more likely to perceive as more efficacious the inductive practices.

6 - Mothers with a higher educative level are likely to organize their actions in a more reflexive way, understanding their implications and social consequences in longer terms (high level of agency).

7 - Mothers are more likely to use those educative practices which they also consider efficacious.

8 - Children between 7 and 10 years old are more likely to perceive more accurately their mothers' restrictive practices and educative goals which are intended to achieve obedience and conformity in the children.

9 - Children between 7 and 10 years old are more likely to perceive less accurately their mothers' educative messages when mothers reason in a more complex way about the relationships between parents and children and they also have a more complex organization of their educative

actions.

10 - When children are using internalization arguments in order to justify their mothers' educative goals, they are more likely to perceive more accurately their educative messages.

11 - The assessment of the personal, familiar, social and school adjustment in children between 7 and 10 years old through self-reports do not proved to be related with any of the variables examined in this study.

12 - Children showing more self-reliance, when assessing their interactive adjustment through a dyadic mother-child interaction while solving out together a task, are more likely to perceive more accurately their mothers' educative messages and to have them more internalized.

13 - When mothers are more directive in the interactions with their children while solving out together an interactive task, children show less self-reliance and more passivity.