



---

**Universidad de Valladolid**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

TESIS DOCTORAL:

**COMPORTAMIENTO FAMILIAR Y ATRIBUCIONES CAUSALES DE  
LOS ÉXITOS Y FRACASOS ESCOLARES DE LOS HIJOS EN EDADES  
TEMPRANAS**

Presentada por **Lorena Valdivieso León** para optar al  
grado de doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:  
Director: José-María ROMÁN SÁNCHEZ  
Codirectora: M<sup>a</sup> Valle FLORES LUCAS  
Codirector internacional: Marcel VAN AKEN

Valladolid, 2015







## Agradecimientos

En primer lugar a mi director por su apoyo incondicional y confianza ciega en mí, aun cuando no me veía capaz. En los malos momentos siempre me escuchó y a quien espero no haber defraudado. Si estoy aquí es gracias al profesor José-María Román.

A mi codirectora Valle Flores, por su ayuda y disposición. También por rigor siempre abierto a la “esperanza”.

A Marcel Van Aken -Director del Departamento de Psicología de la Universidad de Utrecht- por su acogida y cariño durante los seis meses que estuve de estancia en Holanda.

A mis padres quienes -cada uno a su manera- supieron darme su amor, por su confianza y apoyo permitiéndome hacer lo que siempre he soñado. Con mención especial a mi madre, quien es el pilar básico de mi vida, quien me crió y cuidó haciendo de mí la mujer que ahora soy. Y a mi padre -quien aunque no podrá ver este logro- lo intuía en su final, y siempre insistió en que alcanzara el mayor grado académico.

A mi marido, Fernando Espí quien ha soportado con paciencia y mucho amor este largo y duro camino, tranquilizándome y animándome a continuar.

A mi familia, y en especial a mi primo Ángel, quien es para mí como un hermano, y a su mujer Susana.

A mis amigos; en concreto a tres: Jorge Arranz quien desde los tres años siempre ha formado parte de mi vida y supo estar cuando más lo necesitaba; Damaris Collao -mi chilena- por escucharme y quererme; y José Ignacio Arauz quién me ayudó y se alegró de mis éxitos.

A Fernando Nogués, que se ha convertido en un miembro de mi familia.

A los centros educativos -Ave María y Jesús y María-, a las familias que han participado y colaborado con este estudio, por su generosidad al dejarme entrevistar a lo más preciado que tienen -sus hijos e hijas-. Sin ellos no habría sido posible esta investigación.

Finalmente añadir que esta tesis doctoral se ha hecho posible gracias a las Ayudas de Formación de Personal Investigador de la Universidad de Valladolid.

Gracias a todos, os quiero.



# INDICE

## Agradecimientos

<b>RESUMEN.....</b>	<b>1</b>
1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1. Justificación del trabajo .....	1
1.2. Objetivos del trabajo .....	3
2. MÉTODO.....	4
2.1. Participantes .....	4
2.2. Instrumentos .....	4
2.3. Procedimiento.....	5
2.4. Diseño y análisis de datos. ....	5
3. RESULTADOS .....	6
4. CONCLUSIÓN .....	7
4.1. Aportaciones.....	7
4.2. Limitaciones de la investigación .....	10
4.3. Propuestas para investigaciones futuras .....	11
PALABRAS CLAVE.....	11
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>13</b>
1. INTRODUCTION.....	13
1.1. Justification of the work .....	13
1.2. Objectives of the work.....	15
2. METHOD.....	16
2.1. Participants .....	16
2.2. Instruments used to operationally define the variables .....	16
2.3. Procedure.....	17
2.4. Design and Data Analysis .....	17
3. RESULTS .....	18
4. CONCLUSIONS .....	19
4.1. Most relevant contributions of this research .....	19
4.2. Limitations of the research .....	22
4.3. Proposals for future research .....	22
KEYWORDS .....	23
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>25</b>
1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.....	25
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	27
3. PRESENTACIÓN DEL INFORME CIENTÍFICO .....	28
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>29</b>
1. JUSTIFICATION OF THE WORK.....	29
2. OBJECTIVES OF THE WORK .....	31
3. PRESENTATION OF THE SCIENTIFIC REPORT .....	32

## PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

<b>1.- MOTIVACIÓN Y ATRIBUCIONES CAUSALES.....</b>	<b>35</b>
INTRODUCCIÓN .....	35
1. COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN.....	36
1.1. El componente de valor .....	36
1.2. El componente de expectativa .....	37
1.3. El componente afectivo .....	38
2. GÉNESIS DE LA TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN .....	38
2.1. Contribuciones de Julian Rotter.....	39
2.2. Contribuciones de Fritz Heider.....	40
2.3. Contribuciones de Edward Jones y David Konouse.....	41
2.4. Contribuciones de Harold H. Kelley.....	42
3. BERNARD WEINER: TEORÍA ATRIBUCIONAL DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO .....	42
3.1. Modelo de la motivación de logro .....	43
3.2. Antecedentes causales.....	44
3.3. Factores causales a los que se vinculan las atribuciones .....	45
3.4. Dimensiones atribucionales. ....	46
3.5. Relación entre dimensiones causales y factores causales .....	47
4. RELACIÓN ENTRE INDEFENSIÓN APRENDIDA Y ATRIBUCIONES CAUSALES. ....	49
5. ATRIBUCIONES CAUSALES Y RENDIMIENTO ESCOLAR.....	50
6. EVOLUCIÓN MOTIVACIONAL Y ATRIBUCIONAL EN FUNCIÓN DE LA EDAD.....	52
RESUMEN .....	55
<b>2.- PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES.....</b>	<b>57</b>
INTRODUCCIÓN .....	57
1. CONCEPTUALIZACIÓN.....	57
1.1. Concepto .....	57
1.2. Establecimiento de vínculos afectivos .....	58
1.4. Tipología familiar .....	59
1.5. Subsistemas familiares.....	61
2. PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES .....	62
2.1. Socialización en la familia .....	62
2.2. Estilos educativos familiares .....	63
3. PARENTALIDAD POSITIVA .....	65
4. INVESTIGACIONES SOBRE PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES.....	68
RESUMEN .....	71

<b>3.- ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS.....</b>	<b>73</b>
INTRODUCCIÓN .....	73
1. RECORRIDO HISTÓRICO DE ESTRÉS .....	73
2. CONCEPTUALIZACIÓN Y FUENTES DE ESTRÉS .....	74
2.1. Fuentes de estrés.....	76
2.2. Acontecimientos potencialmente estresantes .....	77
3. AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS .....	78
3.1. Concepto de afrontamiento .....	78
3.2. Respuestas de afrontamiento .....	80
3.3. Medición operativa de las estrategias de afrontamiento del estrés.....	82
4. ESTRÉS Y AFRONTAMIENTO COMO CONDUCTA ADAPTATIVA .....	83
5. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y FAMILIA.....	85
RESUMEN.....	87
<b>4.- ESTILOS ATRIBUCIONALES Y ESPERANZA.....</b>	<b>89</b>
INTRODUCCION .....	89
1. ESTILOS ATRIBUCIONALES. ....	89
1.1. Modelo teórico pesimista-optimista de Peterson y Seligman. ....	90
1.2. Modelo teórico de Scheier y Carver .....	92
1.3. Definición operativa de los estilos atribucionales.....	93
2. ESPERANZA.....	94
2.1. Conceptualización de esperanza.....	94
2.2. Efectos positivos.....	95
2.3. Definición operativa de la esperanza.....	96
3. INVESTIGACIONES SOBRE ESTILOS ATRIBUCIONALES Y ESPERANZA. ....	96
RESUMEN.....	99

## **SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**

<b>5.- MÉTODO.....</b>	<b>103</b>
1. OBJETIVOS. ....	103
2. PARTICIPANTES .....	104
3. INSTRUMENTOS PARA MEDIR LAS VARIABLES.....	108
4. PROCEDIMIENTO .....	119
5. DISEÑO .....	121
5.1. Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa. ....	122
5.2. Aspectos generales de la metodología mixta.....	123
5.3. Tipo de metodología mixta en este estudio .....	124
5.4. Tipología de estudio evolutivo .....	125

<b>6.- RESULTADOS .....</b>	<b>127</b>
1. CAUSAS A LAS QUE LOS NIÑOS PEQUEÑOS ATRIBUYEN SUS ÉXITOS Y FRACASOS EN DISTINTAS TAREAS ESCOLARES. ....	128
1.1. Proceso de categorización.....	128
1.2. Categorías y subcategorías encontradas .....	129
1.3. Número de respuestas dadas por los niños por cada actividad. ....	130
1.4. Número respuestas dadas por los niños en cada categoría y subcategoría. ....	131
1.4.1. Atribuciones causales de los éxitos por actividad .....	132
1.4.2. Atribuciones causales de los fracasos por actividad.....	134
2. CÓMO EVOLUCIONAN O CÓMO SE DESARROLLAN LAS ATRIBUCIONES CAUSALES ENTRE 3 Y 6 AÑOS. ....	136
2.1. Diferencias atribucionales para los éxitos .....	136
2.2. Diferencias atribucionales para los fracasos .....	137
3. GRADO DE ACUERDO PADRES-HIJOS EN LA PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES.....	140
3.1. Presentación .....	140
3.2. Percepción de los hijos .....	141
3.3. Percepción de los padres.....	143
3.3.1. Análisis factorial confirmatorio. Prácticas Educativas Familiares: A2-Escala abreviada para adultos .....	144
4. GRADO DE INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO, ESTILO ATRIBUCIONAL DE LOS PADRES Y ESPERANZA, SOBRE ATRIBUCIONES CAUSALES. ....	149
4.1. Prácticas Educativas Familiares.....	152
4.2. Estrategias de Afrontamiento del Estrés.....	152
4.2.1. Descriptivos y pruebas de normalidad .....	152
4.2.2. Análisis factorial confirmatorio. Estrategias de Afrontamiento del Estrés.....	155
4.3. Estilos atribucionales de los Padres .....	158
4.3.1. Descriptivos y pruebas de normalidad .....	158
4.3.2. Análisis factorial confirmatorio. Estilos Atribucionales .....	161
4.4. Esperanza de los Padres .....	164
4.4.1. Descriptivos y pruebas de normalidad .....	164
4.4.2. Análisis factorial confirmatorio. Esperanza .....	166
4.5. Grado de influencia de las variables familiares sobre atribuciones causales de éxitos y fracasos escolares.....	168
4.5.1. Grado de influencia sobre cada categoría de atribuciones causales. ....	171
5. GRADO DE INFLUENCIA DE LAS VARIABLES FAMILIARES EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LOS NIÑOS.....	184

<b>7.-DISCUSIÓN</b> .....	<b>197</b>
1. CAUSAS A LAS QUE -LOS NIÑOS PEQUEÑOS (3, 4, 5 Y 6 AÑOS)- ATRIBUYEN SUS ÉXITOS Y FRACASOS EN TAREAS ESCOLARES. ....	197
2. LAS ATRIBUCIONES CAUSALES DE ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR EVOLUCIONAN EN LAS 4 EDADES. ....	199
3. GRADO DE ACUERDO PADRES-HIJOS EN LA PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES .....	200
4. GRADO DE INFLUENCIA DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES ASIGNADAS SOBRE LAS CAUSAS A LAS QUE ATRIBUYEN SUS ÉXITOS Y FRACASOS EN DISTINTAS TAREAS ESCOLARES.....	201
4.1. Estrategias de Afrontamiento del Estrés (Coping). ....	203
4.2. Esperanza.....	205
4.3. Prácticas Educativas Familiares (PEF).....	206
4.4. Estilos Atribucionales (EA).....	208
4.5. <i>Odds-Ratio</i> y variables independientes asignadas.....	209
4.6. Coeficientes de regresión estandarizados de variables independientes.....	210
5. INFLUENCIA DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES ASIGNADAS SOBRE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES A MEDIDA QUE INCREMENTA LA EDAD DE LOS NIÑOS.....	213
5.1. Estrategias de Afrontamiento del Estrés (Coping). ....	214
5.2. Prácticas Educativas Familiares (PEF).....	215
5.3. Estilos Atribucionales (EA).....	217
5.4. Esperanza.....	218
5.5. <i>Odds-Ratio</i> y variables independientes asignadas en función de la edad. ....	219
5.6. Coeficientes de regresión estandarizados de las variables independientes. ....	222
5.7. Coeficientes de regresión estandarizados entre categorías de atribuciones causales y el éxito y fracaso en tareas escolares.....	224
6. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN SOBRE ATRIBUCIONES CAUSALES IMPLICADAS EN EL APRENDIZAJE.....	226
6.1. Tendencias presentes en las prácticas educativas familiares.....	226
6.2. Tendencias presentes en las estrategias de afrontamiento del estrés.....	227
6.3. Tendencias presentes en los estilos atribucionales.....	227
6.4. Tendencias presentes en esperanza. ....	227
7. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA EVALUAR COMPORTAMIENTOS FAMILIARES.....	228
7.1. Prácticas educativas familiares.....	228
7.2. Estrategias de Afrontamiento. ....	228
7.3. Estilo atribucionales. ....	228
7.4. Disposición a la esperanza.....	228
8. CONCLUSIONES .....	229
8.1. Aportaciones más relevantes de esta investigación.....	229
8.2. Limitaciones de la investigación .....	232
8.3. Propuestas para investigaciones futuras .....	232
8. CONCLUSIONS.....	234
8.1. Most relevant contributions of this research .....	234
8.2. Limitations of the research .....	236
8.3. Proposals for future research .....	236

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>239</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>265</b>
ANEXO 1. CUESTIONARIO ONLINE. INSTRUCCIONES PARA LA FAMILIA .....	267
ANEXO 2. CUADERNILLO EN PAPEL. CUESTIONARIOS PARA LA FAMILIA .....	269
ANEXO 3. CARTA INFORMATIVA A LA FAMILIAS. COLEGIO AVE MARÍA .....	279
ANEXO 4. CARTA INFORMATIVA A LA FAMILIAS. COLEGIO JESÚS Y MARÍA .....	281
ANEXO 5. CATEGORIZACIÓN ATRIBUCIONES CAUSALES (ESPAÑOL/INGLÉS) .....	283
ANEXO 6. EXPLICACIÓN DE LA CATEGORIZACIÓN ATRIBUCIONES CAUSALES .....	285

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Principales causas de éxito y fracaso según las tres dimensiones causales .....	48
Tabla 2. Estilos educativos y bidimensionalidad .....	64
Tabla 3. Tipología familiar_ frecuencias.....	105
Tabla 4. Edad. Estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad .....	105
Tabla 5. formación académica de los padres y madres. Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad .....	106
Tabla 6. Distribución de los participantes por edad y género. ....	107
Tabla 7. Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa .....	123
Tabla 8. Sistema de categorización abreviado para atribuciones causales del éxito y fracaso escolar. ....	129
Tabla 9. Resultados descriptivos: número de explicaciones para el éxito escolar ...	130
Tabla 10. Frecuencias: número de explicaciones para el éxito escolar.....	130
Tabla 11. Resultados descriptivos: número de explicaciones para el fracaso escolar.....	131
Tabla 12. Frecuencias: número de explicaciones para el fracaso escolar.....	131
Tabla 13. Frecuencia. Número de sujetos que responden en cada categoría para justificar éxito escolar.....	132
Tabla 14. Frecuencia. Número de sujetos que responden en cada categoría para justificar éxito escolar.....	133
Tabla 15. Frecuencia. Número de sujetos que responden en cada categoría para justificar fracaso escolar.....	134
Tabla 16. Frecuencia. Número de sujetos que responden en cada categoría para justificar fracaso escolar.....	135
Tabla 17. Resultados descriptivos y prueba de normalidad_ Prácticas educativas familiares respondidas por los niños y niñas .....	141
Tabla 18. Comparación prácticas educativas familiares padres vs madres (respuestas de los hijos) .....	142
Tabla 19. Resultados descriptivos y prueba de normalidad_ Prácticas educativas familiares respondidas por los padres y las madres .....	143
Tabla 20. Descriptivos y prueba de normalidad. Prácticas educativas familiares: escala para adultos .....	144
Tabla 21. Homogeneidad de varianzas. Prácticas educativas familiares: escala para adultos.....	144

Tabla 22. Matriz de correlaciones y VIF. Prácticas educativas familiares: escala para adultos. ....	144
Tabla 23. Estructura missing. Prácticas educativas familiares: escala para adultos. ....	144
Tabla 24. Test de razón de verosimilitudes. Prácticas educativas familiares: escala para adultos. ....	145
Tabla 25. Bondad de ajuste: Prácticas educativas familiares ajuste inicial.....	146
Tabla 26. Bondad de ajuste: Prácticas educativas familiares ajuste definitivo.....	146
Tabla 27. Variables latentes. Prácticas educativas familiares: escala para adultos .	146
Tabla 28. Varianzas. Prácticas educativas familiares: escala para adultos .....	146
Tabla 29. Residuos. Matriz de covarianzas y medias. Prácticas educativas familiares: escala adultos .....	147
Tabla 30. Resultados descriptivos_ comparación prácticas educativas familiares escala adultos vs hijos.....	147
Tabla 31. Coeficiente de correlación intra-clase padres vs hijos .....	148
Tabla 32. Diferencia de medias (t-student muestras pareadas) padres vs hijos .....	148
Tabla 33. Resultados descriptivos y prueba de normalidad_ Estrategias de afrontamiento del estrés.....	152
Tabla 34. Descriptivos y prueba de normalidad. Estrategias de afrontamiento del estrés.....	156
Tabla 35. Homogeneidad de varianzas. Estrategias de afrontamiento del estrés ...	156
Tabla 36. Matriz de correlaciones y VIF. Estrategias de afrontamiento del estrés ..	157
Tabla 37. Estructura missing. Estrategias de afrontamiento del estrés.....	157
Tabla 38. Test de razón de verosimilitudes. Estrategias de afrontamiento del estrés .....	158
Tabla 39. Bondad de ajuste: estrategias de afrontamiento del estrés ajuste inicial .	158
Tabla 40. Resultados descriptivos y prueba de normalidad_ Estilos atribucionales.....	159
Tabla 41. Resultados descriptivos y prueba de normalidad_ Estilos atribucionales.....	162
Tabla 42. Homogeneidad de varianzas_ Estilos atribucionales .....	162
Tabla 43. Matriz de correlaciones y VIF_ Estilos atribucionales .....	162
Tabla 44. Estructura missing_ Estilos atribucionales.....	162
Tabla 45. Test de razón de verosimilitudes_ Estilos atribucionales .....	163

Tabla 46. Bondad de ajuste: Estilos atribucionales .....	163
Tabla 47. Variables latentes. Estilos atribucionales.....	164
Tabla 48. Covarianzas. Estilos atribucionales.....	164
Tabla 49. Varianzas. Estilos atribucionales .....	164
Tabla 50. Residuos. Estilos atribucionales.....	164
Tabla 51. Resultados descriptivos y prueba de normalidad. Esperanza .....	165
Tabla 52. Homogeneidad de varianzas. Esperanza.....	166
Tabla 53. Matriz de correlaciones y VIF. Esperanza.....	166
Tabla 54. Estructura missing. Esperanza.....	166
Tabla 55. Test de razón de verosimilitudes. Esperanza .....	167
Tabla 56. Bondad de ajuste. Esperanza.....	167
Tabla 57. Variables latentes. Esperanza.....	168
Tabla 58. Covarianzas. Esperanza .....	168
Tabla 59. Varianzas. Esperanza .....	168
Tabla 60. Residuos: correlaciones y medias. Esperanza.....	168
Tabla 61. Bondad de ajuste: categoría a.....	172
Tabla 62. Bondad de ajuste: categoría b.....	173
Tabla 63. Bondad de ajuste: categoría c.....	175
Tabla 64. Bondad de ajuste: categoría e.....	176
Tabla 65. Bondad de ajuste: categoría f .....	178
Tabla 66. Bondad de ajuste: categoría g .....	179
Tabla 67. Bondad de ajuste: categoría h .....	180
Tabla 68. Bondad de ajuste: categoría i.....	182
Tabla 69. Bondad de ajuste: categoría k .....	183
Tabla 70. Bondad de ajuste: categoría a.....	186
Tabla 71. Bondad de ajuste: categoría b.....	187
Tabla 72. Bondad de ajuste: categoría c.....	189
Tabla 73. Bondad de ajuste: categoría e.....	190
Tabla 74. Bondad de ajuste: categoría f .....	192
Tabla 75. Bondad de ajuste: categoría g .....	193
Tabla 76. Bondad de ajuste: categoría h .....	194

Tabla 77. Bondad de ajuste: categoría k.....	196
Tabla 78. Comparación de la categorización de weiner con la aportada por este estudio para el éxito escolar. ....	198
Tabla 79. Comparación de la categorización de weiner con la aportada por este estudio para el fracaso escolar. ....	198
Tabla 80. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre los comportamientos familiares y atribuciones causales. ....	202
Tabla 81. Comparación de medias: influencias totales por cada categoría e influencias totales por cada variable independiente asignada estudiada del comportamiento familiar. ....	203
Tabla 82. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre estrategias de afrontamiento del estrés y atribuciones causales. Incluyendo separación por sexo de los padres.....	204
Tabla 83. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre estrategias de afrontamiento del estrés y atribuciones causales de éxito y fracaso. Incluyendo separación por sexo de los padres. ....	205
Tabla 84. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre esperanza y atribuciones causales. Incluyendo separación por sexo de los padres. ....	205
Tabla 85. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre esperanza y atribuciones causales de éxito y fracaso. Incluyendo separación por sexo de los padres. ....	206
Tabla 86. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre pef y atribuciones causales. Incluyendo separación por sexo de los padres..	207
Tabla 87. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre pef y atribuciones causales de éxito y fracaso. Incluyendo separación por sexo de los padres. ....	207
Tabla 88. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre estilos atribucionales y atribuciones causales. Incluyendo separación por sexo de los padres. ....	208
Tabla 89. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre estilos atribucionales y atribuciones causales de éxito y fracaso. Incluyendo separación por sexo de los padres.....	209
Tabla 90. Odds-ratio por cada variable independiente asignada y su porcentaje correspondiente.....	210
Tabla 91. Coeficientes de regresión estandarizados: relaciones estadísticamente significativas entre comportamientos familiares y atribuciones causales. ....	211

Tabla 92. Coeficientes de regresión estandarizados: relaciones estadísticamente significativas entre estilos atribucionales y atribuciones causales. Incluyendo separación por sexo de los padres.....	211
Tabla 93. Coeficientes de regresión estandarizados: relaciones estadísticamente significativas entre comportamientos familiares y atribuciones causales de éxito y fracaso. Incluyendo separación por sexo de los padres.....	212
Tabla 94. Coeficientes de regresión estandarizados:.....	212
Tabla 95. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre los comportamientos familiares y atribuciones causales a medida que incrementa la edad de los niños. ....	213
Tabla 96. Comparación de medias: influencias totales por cada categoría e influencias totales por cada variable independiente asignada estudiada del comportamiento familiar a medida que incrementa la edad de los niños. ....	214
Tabla 97. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre estrategias de afrontamiento del estrés y atribuciones causales a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.....	215
Tabla 98. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre estrategias de afrontamiento del estrés y atribuciones causales de éxito y fracaso a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.....	215
Tabla 99. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre pef y atribuciones causales a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.....	216
Tabla 100. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre pef y atribuciones causales de éxito y fracaso a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.....	216
Tabla 101. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre ea y atribuciones causales a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.....	217
Tabla 102. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre ea y atribuciones causales de éxito y fracaso a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.....	218
Tabla 103. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre esperanza y atribuciones causales a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.....	218

Tabla 104. Comparación de medias: relaciones estadísticamente significativas entre esperanza y atribuciones causales de éxito y fracaso a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres...	219
Tabla 105. Odds-ratio por cada variable independiente asignada y su porcentaje correspondiente.....	220
Tabla 106. Coeficientes de regresión estandarizados: relaciones estadísticamente significativas entre los comportamientos familiares y atribuciones causales a medida que incrementa la edad de los niños.....	222
Tabla 107. Coeficientes de regresión estandarizados: relaciones estadísticamente significativas entre ea y atribuciones causales a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.....	223
Tabla 108. Coeficientes de regresión estandarizados: relaciones estadísticamente significativas entre los comportamientos familiares y atribuciones causales de éxito y fracaso a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.....	223
Tabla 109. Coeficientes de regresión estandarizados de las variables independientes asignadas.....	224

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Modelo de desarrollo de la parentalidad positiva .....	68
Figura 2. Taxonomía de las respuestas de afrontamiento .....	82
Figura 3. Síndrome General de Adaptación .....	85
Figura 4. Tipología familiar .....	105
Figura 5. Edad de los niños, madres y padres.....	106
Figura 6. Formación académica de los padres .....	106
Figura 7. Formación académica de las madres .....	106
Figura 8. Resumen de las estrategias de afrontamiento en el CSI.....	113
Figura 9. Esquema metodológico del presente estudio .....	121
Figura 10. Sujetos que responden a cada categoría para justificar el éxito. Actividad 1.....	132
Figura 11. Sujetos que responden a cada categoría para justificar el éxito. Actividad 2.....	132
Figura 12. Sujetos que responden a cada categoría para justificar el éxito. Actividad 3.....	133
Figura 13. Sujetos que responden a cada categoría para justificar el éxito. Actividad 4.....	133
Figura 14. Sujetos que responden a cada categoría para justificar el fracaso. Actividad 1 .	133
Figura 15. Sujetos que responden a cada categoría para justificar el fracaso. Actividad 2..	134
Figura 16. Sujetos que responden a cada categoría para justificar el fracaso. Actividad 3..	135
Figura 17. Sujetos que responden a cada categoría para justificar el fracaso. Actividad 4..	135
Figura 18. PEF hijos_ estilo autoritario padres.....	141
Figura 19. PEF hijos_ estilo equilibrado padres .....	141
Figura 20. PEF hijos_ estilo permisivo padres.....	141
Figura 21. PEF hijos_ estilo autoritario madres.....	142
Figura 22. PEF hijos_ estilo equilibrado madres .....	142
Figura 23. PEF hijos_ estilo permisivo madres .....	142
Figura 24. PEF adultos estilo autoritario.....	143
Figura 25. PEF adultos estilo equilibrado .....	143
Figura 26. PEF adultos estilo permisivo.....	143
Figura 27. Modelo AFC: prácticas educativas familiares ajuste inicial .....	145
Figura 28. Modelo AFC: prácticas educativas familiares ajuste definitivo .....	145
Figura 29. CSI resolución de problemas (REP) .....	153
Figura 30. CSI autocrítica (AUT) .....	153
Figura 31. CSI expresión emocional (EEM) .....	153
Figura 32. CSI pensamiento desiderativo (PSD) .....	153

Figura 33. CSI apoyo social (APS) .....	154
Figura 34. CSI reestructuración cognitiva (REC).....	154
Figura 35. CSI evitación de problema (EVP).....	154
Figura 36. CSI retirada social (RES).....	154
Figura 37. CSI total.....	154
Figura 38. ASQ PMB.....	159
Figura 39. ASQ PMG .....	159
Figura 40. ASQ PSB .....	160
Figura 41. ASQ PSG.....	160
Figura 42. ASQ PVB.....	160
Figura 43. ASQ PVG .....	160
Figura 44. ASQ Total B.....	160
Figura 45. ASQ Total G .....	160
Figura 46. ASQ Total B-G.....	161
Figura 47. Hob .....	161
Figura 48. Modelo AFC: estilos atribucionales ajuste inicial .....	163
Figura 49. Esperanza HA .....	165
Figura 50. Esperanza HP .....	165
Figura 51. Esperanza HT.....	165
Figura 52. Modelo AFC: esperanza ajuste inicial .....	167
Figura 53. Evolución de atribuciones causales en tareas escolares en función de la edad ..	225

# RESUMEN

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Justificación del trabajo

En esta tesis doctoral se somete a estudio la relación existente entre las atribuciones causales de los hijos pequeños -como variable dependiente asignada- y las prácticas educativas familiares, las estrategias de afrontamiento del estrés, los estilos atribucionales y la esperanza de los padres y madres -como variables independientes asignadas-. ¿Por qué?

Porque no se han encontrado apenas trabajos empíricos -dentro del marco de la teoría atribucional de la motivación de Weiner- que hayan analizado este tipo de asociación entre las variables citadas en muestras de niños y niñas, entre los 3 y 6 años. Esta carencia es atribuible a muchas causas, pero la más probable puede que sea la dificultad que tiene trabajar con niños de edad tan temprana.

En la revisión sistemática de los conocimientos disponibles sobre el tema (estado de la cuestión), se han hallado numerosos trabajos empíricos relacionados con la teoría de Bernard Weiner. Son muchos los trabajos encontrados con una muestra de estudiantes universitarios y de educación secundaria (p.e. Barca, Peralbo, Brenlla, 2004; Gerring y Zimbardo, 2005; Manassero y Vázquez, 1998; Martín del Buey y Romero, 2003; Martínez, 2009; Matalinares et al. 2010; Miñano y Castejón, 2008; Navarrete y Cuadro, 2007; Navas, Castejón y Sampascual, 2000; Rodríguez, 2010; Soria, Otamendi, Berrocal y Caño, 2004; Valenzuela, 2007; Valle, González, Núñez, Rodríguez y Piñeiro, 1999).

Sin embargo, son escasos los trabajos -aunque es probable que existan más- con niños y niñas de educación infantil y primer ciclo de primaria (p.e. García-Señorán, Conde y González, 2010; García-Señorán y González, 2009; Legare, Gelman y Wellman, 2010; Román, 2005; Román y Román, 2006; Valdivieso-León, 2011; Valdivieso-León y Román, 2011; Valdivieso-León, Carbonero y Román, 2011).

Un antecedente directo de este trabajo es la revisión teórica de las atribuciones causales desde la perspectiva de Weiner en estudiantes menores de 11 años realizada por Alonso (1983). En dicho estudio se indica que los niños menores de 11 años poseen un conocimiento insuficiente de las variables que determinan la motivación de logro, que no perciben si la "capacidad" es estable o variable antes de los 10 años, que tienen problemas para diferenciar entre capacidad y esfuerzo y que no son capaces de estimar el esfuerzo invertido y que

éste varía en función del resultado antes de los 7 años –circunstancia importante para Weiner, quien defiende que se debe atribuir el fracaso a la falta de esfuerzo,.... No se puede negar que el procesamiento cognitivo en edades tempranas es más sencillo que en la edad adulta, pero eso no es incompatible con la posibilidad de emitir inferencias parecidas a las de los adultos o emitir juicios acerca de las causas de sus éxitos y fracasos escolares.

Quizás trabajos como el de Alonso (1983) minaron las esperanzas de aquellos que quería estudiar las atribuciones causales de los más pequeños. Esta información es la que sentó las bases para elegir una muestra de entre 3 y 6 años, pues creemos que la génesis de las atribuciones causales comienza a forjarse desde una edad temprana y queremos conocer su evolución. Además, se eliminaría una de las críticas que se hacen a la teoría de Weiner: las escasas investigaciones en ambientes académicos naturales, desvinculados de la investigación en laboratorios.

A continuación, se justifica la elección y relación existente entre las diferentes variables independientes y la variable dependiente.

La Teoría de la motivación de logro de Atkinson (1957) que da paso a la Teoría de las atribuciones causales de Weiner (1986), fue vinculada por Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2008) con las prácticas educativas familiares, ajustándose a los estilos educativos justificados por Diana Baumrind en 1978, indicando que la motivación de logro se inicia entre los 3 y los 4 años en seno familiar. Los padres son aquellos agentes que ejercen influencia sobre sus hijos en la planificación de metas mediante la elaboración de un sistema de normas que permite conseguir los objetivos que el individuo se ha propuesto. Además, defienden que el estilo educativo que favorece tal circunstancia se encuentra entre el estilo educativo familiar autoritario y permisivo. Es el estilo educativo equilibrado, el que presenta normas definidas acompañadas de cariño y autonomía para que el individuo tome sus propias decisiones.

A su vez, la teoría de un joven Martín Seligman defendida en un congreso en Oxford había sufrido grandes críticas por parte de John Teasdale. Juntos intentaron resolver y aclarar sus diferencias en busca de un beneficio común: ayudar a personas necesitadas. Otras dos estudiantes Lyn Abramson y Judy Garber, apasionadas por los postulados teóricos ofrecidos por Weiner en los años 60 -preguntándose porque no todas las personas alcanzaron el éxito-, llegaron a la conclusión que la clave era conocer las causas de sus éxitos y fracasos; y que no son los refuerzos los que determinaron su conducta. Abramson y Garber también criticaron duramente a Seligman, aunque participaron en la reformulación teórica.

Posteriormente, Seligman, Abramson y Garber confirmaron que su teoría se aproximaba a la Teoría de la atribución de Weiner pero se diferenciaba en tres aspectos: hábitos para la explicación y no explicación de su fracaso; la existencia de tres dimensiones (permanencia, personalización y manera) frente a las dos primeras que defendía Weiner; y el interés por la enfermedad mental y la terapia y no solo por los logros del individuo. Esto dio lugar a la Teoría de los estilos atribucionales de Seligman (1991) compartiendo parte de la base teórica ofrecida por Weiner en 1986.

La esperanza -un constructo en el que podemos encontrar justificación para todas las circunstancias de la vida cotidiana dentro de un continuo, en el que las causas se relacionan con aspectos permanentes y universales-, también fue estudiada por Seligman lo que permite enlazar las atribuciones causales con la Teoría de la Esperanza proporcionada por Snyder en 1991. El concepto de “esperanza” entendido por Snyder (1991) como una estrategia de afrontamiento básica para el ser humano, permite vincularlo con la Teoría relacional del estrés de Lazarus y Folkman (1986) quienes entienden el mismo como un proceso personal de valoración y afrontamiento de situaciones.

## 1.2. Objetivos del trabajo

Dentro de este escenario teórico-conceptual, los **objetivos generales** que se plantean en esta investigación son (1) Identificar las causas a las que -los niños pequeños (3, 4, 5 y 6 años) -atribuyen sus éxitos y fracasos en distintas tareas escolares. (2) Describir cómo cambian, cómo evolucionan o cómo se desarrollan las atribuciones causales en edades comprendidas entre los 3 y 6 años. (3) Determinar el grado de acuerdo entre padres e hijos en la percepción de las Prácticas educativas familiares. (4) Identificar el grado de influencia o grado de asociación (la relación funcional existente: causal y/o concomitante) que sobre las causas a las que atribuyen sus éxitos y sus fracasos en distintas tareas escolares, tienen estos cuatro factores: (a) Prácticas educativas familiares. (b) Estrategias de afrontamiento de problemas. (c) Estilo atribucional de los padres. (d) Esperanza . (5) Describir cómo cambian o cómo evolucionan esas influencias a medida que se incrementa la edad de los niños. (6) Elaborar un modelo explicativo útil para orientar y guiar la intervención psicoeducativa ayudando a mejorar las atribuciones causales que favorecen el aprendizaje, y eliminando las que interfieren.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

Han participado un total de 536 sujetos que constituyen 200 unidades familiares (padre, madre e hijo o hija), convencionales o nucleares en un 86,5%. El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico y se utilizó una muestra incidental.

Los 200 estudiantes, niños (43,5%) y niñas (56,5%) que colaboraron acuden a centros educativos concertados. Tienen edades comprendidas entre los tres y seis años, distribuyéndose de forma uniforme por todos los grupos de edad.

Además, participaron 147 padres (43.8%), 187 madres (55.7%) y dos tutores legales (0.5%) de los 200 estudiantes, es decir, 336 padres de los 400 posibles con una edad media de 40 años, tienen estudios universitarios el 58,2% y un estatus socioeconómico de tipo medio-alto.

### 2.2. Instrumentos

Variables independientes asignadas: "Prácticas educativas familiares", "Estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes de los padres", "Estilos atribucionales" y "Esperanza". Y como variable dependiente asignada: "Atribuciones causales de éxitos y fracasos escolares".

Definición operativa:

- Prácticas educativas familiares, medidas con *PEF-Escalas de identificación de "Prácticas Educativas Familiares" en niños pequeños* (Alonso y Román, 2003a; revisión y adaptación lingüística de Román, Valdivieso-León y Flores, 2011).
- Estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes de las familias, medidas con *CSI-Inventario de Estrategias de Afrontamiento* (Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal, 1989; Adaptación española de Cano, Rodríguez y García, 2007).
- Estilos atribucionales de los padres, medidos con *ASQ-Cuestionario de estilos atribucionales* (Seligman, 1990, 1991).
- Esperanza de los padres, medida con *ADHS-Adult Disposicional Hope Scale (Escala de Disposición a la Esperanza para Adultos)* (Snyder Irving y Anderson, 1991; Adaptación española Flores y Valdivieso., 2011).
- Atribuciones causales de éxitos y fracasos escolares de los hijos medidas con: *Entrevista clínica piagetiana* (Delval, 1995).

### 2.3. Procedimiento

La muestra pudo recogerse gracias a la firma de un Convenio de colaboración entre el Grupo de Investigación de Excelencia (GR179 de Castilla y León) en "Psicología de la Educación" y la Asociación EDUTALENTO de la Escuela Vedruna.

Posteriormente, se celebró una reunión informativa con los padres donde se les entregó una "carta informativa" que describía los principales aspectos del estudio. Se solicitaba su colaboración para responder a los cuatro instrumentos de evaluación y la firma del consentimiento informado, que autorizó la realización de una entrevista de tipo clínico a su hijo sobre las causas a las que atribuyen el éxito o fracaso escolar.

Por un lado, los padres podían responder mediante un cuadernillo impreso o una modalidad online, -ambos contenían los cuatro instrumentos de evaluación-. Y por otro lado, el investigador sacaba un niño del aula y mediante una entrevista clínica piagetiana individual contaba sus atribuciones causales y respondían acerca de las prácticas educativas de sus padres.

A continuación, se transcribieron las grabaciones de las entrevistas y los datos de los cuestionarios de las familias. Se analizaron los datos obtenidos que dieron lugar a un nuevo sistema de categorización y a la identificación de las relaciones funcionales entre los comportamientos familiares y las atribuciones causales ante los éxitos y fracasos escolares en niños de entre 3 y 6 años.

Finalmente, se redactaron la discusión y conclusión.

### 2.4. Diseño y análisis de datos.

Se utilizó una metodología mixta que integra lo cualitativo con lo cuantitativo. El nuevo sistema de categorización se hizo mediante el *método etic* y las categorías se sometieron a evaluación de expertos. Se realizaron análisis descriptivos, contrastes de normalidad, imputación de los *valores missing* por el *método de k-vecinos* en la muestra de padres, se calculó el coeficiente de correlación intraclase, se hicieron análisis factoriales confirmatorios para reducir las dimensiones del problema y ecuaciones estructurales multivariantes para resumir las variables independientes en una o dos variables latentes y se midió la influencia de las variables familiares sobre cada categoría de atribuciones causales de éxitos y fracasos escolares.

### 3. RESULTADOS

El nuevo sistema de atribuciones causales está compuesto por 10 categorías: Capacidad; Esfuerzo; Dificultad de la tarea; Comportamiento en clase; Influencia de otros agentes educativos; Instrumentos de mediación; Estado físico y mental; Motivación hacia la tarea; Excusa imaginativa; Ausencia de respuesta.

Después de rechazar la hipótesis de igualdad de proporciones y aplicada la *corrección de Bonferroni*, los alumnos que habían realizado la tarea con éxito atribuyeron la causa a las siguientes categorías y subcategorías: capacidad, copiar, pensar, ejecución de la tarea, concentración y callado. Por el contrario, los alumnos que habían fracasado en la realización de la tarea los atribuyeron a: pensar, ejecución de la tarea, concentrado, callado, compañero, familia, estado mental y físico, o no respondían.

Se observa como las atribuciones de capacidad, cansancio o simplemente no responder, disminuyen con la edad, mientras que las atribuciones al esfuerzo y al buen comportamiento, aumentan con la edad.

Se realizó una correlación entre percepciones de las prácticas educativas familiares de los padres vs las madres, según sus hijos, y no se observaron diferencias significativas. El coeficiente de correlación intra-clase muestra que no existe concordancia en los tres conjuntos de prácticas educativas familiares en las puntuaciones de padres e hijos. Es decir, en la puntuación de cada ítem los padres y los hijos no responden lo mismo. La puntuación del CCI es 0, que significa que la concordancia observada es igual a la esperada por azar, por lo que no existe acuerdo en la percepción de las prácticas educativas familiares.

Para determinar el grado de influencia de los comportamientos familiares sobre las atribuciones causales de los hijos, se encontraron 109 influencias significativas (madres el 55% vs padres 45%), que se desglosan así: **Estrategias de afrontamiento del estrés** 57,8%; **Esperanza** 16,5%; **Prácticas Educativas Familiares** 14,7%; **Estilos Atribucionales** 11%. Estas se corresponden en un 60% con su locus de control interno, en un 31% con su locus de control externo y un 9% con la ausencia de respuesta.

Si incluimos la variable independiente "edad", se obtienen 71 influencias significativas (madres el 45% vs padres 55%), desglosadas así: **Estrategias de afrontamiento del estrés** 59%; **Prácticas Educativas Familiares** 17%; **Estilos Atribucionales** 14%; **Esperanza** 10%. Estas se corresponden en un 62% con su locus de control interno, en un 35% con su locus de control externo y un 3% con la ausencia de respuesta.

Finalmente, cara a la intervención sobre las atribuciones causales ante el éxito y el fracaso escolar en función de determinados comportamientos familiares se ha encontrado que:

- El estilo educativo familiar más, frecuentemente utilizado es el equilibrado.
- Las madres con prácticas educativas familiares autoritarias hacen que sus hijos atribuyan sus éxitos al esfuerzo. Los padres con prácticas educativas familiares autoritarias originan en sus hijos la tendencia a atribuir sus fracasos en tareas escolares al mal comportamiento en clase y nunca al cansancio.
- Las madres con prácticas educativas familiares permisivas hacen que sus hijos no atribuyan sus fracasos a su falta de esfuerzo y que atribuyan parte de sus éxitos a su buen comportamiento en el aula; una situación contraria se observa en los padres permisivos. Además aumenta la tendencia de que sus hijos no respondan a las preguntas en la entrevista.
- Las estrategias afrontamiento del estrés de manejo adecuado e inadecuado repercuten de igual forma ante los éxitos y fracasos escolares, lo importante es la cantidad utilizada de un tipo u otro.
- Los estilos atribucionales buenos de las familias repercuten sobre las atribuciones causales internas, ayudando a explicar los fracasos escolares.
- Las familias con más esperanza influyen más en la atribución de los fracasos escolares, decantándose por justificarlos por la influencia de otros agentes educativos y además, ayudan a sus hijos a atribuir el éxito con mayor probabilidad a lo fácil que era la actividad.

## **4. CONCLUSIÓN**

### **4.1. Aportaciones**

#### *Aportaciones teórico-conceptuales:*

- Se ha elaborado un sistema de categorización de las atribuciones causales de éxitos y fracasos escolares, que revisa y amplía el creado por Weiner (1986), y adaptado a las respuestas de los estudiantes de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. En cierto modo Weiner reconoció este hecho manifestando que "Parece que ningún estudio confirma completamente la teoría" (Weiner, 1992, p. 281).
- Los niños y niñas de 3 a 6 años eligen con mayor frecuencia para explicar sus éxitos y fracasos escolares las siguientes categorías: capacidad; esfuerzo; comportamiento en clase; estado físico o mental y ausencia de respuesta.

- La génesis de las atribuciones causales, referidas a los éxitos en tareas escolares, se podría corresponder probablemente con las siguientes categorías y subcategorías, tras la corrección de Bonferroni: capacidad (A) en cuatro años; copiar (B3) en cinco años y concentrado (E1) en seis años. Si se atiende a los fracasos escolares, podrían ser: ausencia de respuesta (K) en tres años; compañero (F1) en cuatro años y concentrado (E1) en seis años.
- Se observa mayor influencia de aquellos comportamientos familiares que no son conscientemente emitidos por los padres, es decir, estrategias de afrontamiento del estrés, estilos atribucionales y esperanza, que aparentemente se corresponden con conductas que los niños aprenden por imitación del modelo paterno o materno, frente a las prácticas educativas familiares, donde los padres sí son conscientes y actúan de forma intencionada sobre la conducta de sus hijos.
- Se confirma que predomina el estilo educativo familiar equilibrado, aunque se desconoce en qué grado es fruto de la deseabilidad social. Se recomienda que el estilo educativo familiar equilibrado sea el más utilizado representando aproximadamente el 60% de la práctica educativa, seguido por el estilo autoritario y permisivo por un 20% cada uno. Se destaca que los padres con actitudes permisivas no influyen demasiado en la educación de sus hijos, según muestran el modelo de bondad de ajuste.
- Las madres tienen mayor número de influencias significativas en todas las variables independientes asignadas. Aunque en estrategias de afrontamiento del estrés no tienen influencia sobre el éxito y tienen toda la influencia sobre el fracaso.
- Es muy positivo que las atribuciones como capacidad, cansancio o - simplemente- no responder, disminuyen con la edad. Mientras que las atribuciones al esfuerzo y al buen comportamiento, aumentan con la edad.
- De la evaluación de los estilos atribucionales de los padres destaca que los niños explican sus fracasos a través de atribuciones causales internas fruto de la influencia que tienen las atribuciones causales positivas de sus padres.
- Cuanta más esperanza muestren los padres hacia el futuro más probabilidad hay de que sus hijos justifiquen sus éxitos y fracasos a través de atribuciones causales externas que están fuera de su control y son inestables, como por ejemplo, la dificultad o facilidad de la tarea, lo cual es sumamente negativo. No obstante, se ignora cual es su trascendencia real ni su justificación teórica.

### ***Aportaciones tecnológico-instrumentales:***

- Actualización lingüística de Román et al. (2011) de las *PEF-Escalas de Identificación de Prácticas educativas familiares* en edades tempranas de Alonso y Román (2003a).
- Adaptación española por Flores y Valdivieso-León (2011) de la *ADSH-Escala de disposición a la esperanza* para Adultos de Snyder et al. (1991).
- Confirmación de la validez estructural de los instrumentos de medida de las variables independientes asignadas. No obstante, hay que tener en cuenta que la muestra objeto de estudio no se ajusta la curva normal.
  - *PEF-Escalas de identificación de Prácticas Educativas Familiares* en niños pequeños. Alfa de Cronbach de la variable latente prácticas educativas familiares es .691.
  - *CSI-Inventario de estrategias de afrontamiento*. No se consiguió ajustar el modelo con el test de razón de verosimilitudes, aunque el más consistente es el modelo de dos factores correlacionados, en este caso, la puntuación total del padre y la madre.
  - *ASQ-Cuestionario de estilos atribucionales*. Alfa de Cronbach de las variables latentes del modelo de dos factores (*ASQ-Madres* y *ASQ-Padres*) son de .633 y .708.
  - *ADSH-Escala de disposición a la esperanza para adultos*. Alfa de Cronbach de las variables latentes del modelo de dos factores (*Esperanza-Madres* y *Esperanza-Padres*) .754 y .712.

### ***Aportaciones técnico-prácticas:***

- Se sugiere incluir en la formación del profesorado un tema sobre el estilo equilibrado, dado que es el que más se asocia con altos rendimientos escolares en el alumnado. Además, se pueden crear programas de educación familiar para el dominio de los tres grandes grupos de prácticas educativas familiares.
- Es comprensible que las atribuciones hacia que una tarea es difícil, aumenten con la edad, pero es preciso que los padres corrijan ese tipo de atribuciones externas en los niños, generando mayoritariamente atribuciones causales internas, estables y controlables.
- ¿Cómo perciben los padres sus propias prácticas educativas familiares?, ¿cómo perciben los hijos las prácticas educativas familiares de sus padres?, ¿qué grado de acuerdo hay entre ambos?. Los datos no correlacionan. La evidencia empírica indica que no existe acuerdo entre lo que perciben los padres y lo que perciben los hijos. Es necesario comprobar si el desacuerdo o falta de concordancia es fruto de la deseabilidad social, problemas de comunicación y comprensión de las instrucciones educativas (control y afecto) entre padres e hijos u otras posibles explicaciones. Además debemos preguntarnos, qué grado de desacuerdo es aceptable/ explicable por los mecanismos de construcción del conocimiento.

- Las familias con mayor puntuación en las estrategias de afrontamiento del estrés (EAE), tanto de manejo adecuado como inadecuado, ejercen influencia sobre los éxitos escolares. Por el contrario, los progenitores con menor puntuación en las EAE, tanto de manejo adecuado como inadecuado, ejercen influencia sobre los fracasos escolares. Se cree que esta circunstancia no es positiva para los niños pues, ¿cómo unos padres que en su mayoría tengan estrategias de afrontamiento inadecuadas pueden ejercer influencia sobre los éxitos?, ¿qué clase de atribuciones causales generarán los niños?. Se esperaba encontrar menos influencias significativas de las estrategias de manejo inadecuadas y diferencias entre las influencias sobre el éxito y el fracaso.
- Se esperaba encontrar (a) menor influencia significativa de las estrategias de manejo inadecuadas que de las estrategias de manejo adecuadas y (b) influencias diferentes sobre el éxito y sobre el fracaso. Pero la evidencia empírica no señala en esa dirección. Los datos indican que es mejor que los padres utilicen cualquier tipo de estrategia –adecuadas e inadecuadas- que no utilizar ninguna. Podría decirse que es mejor que los niños observen que ante las dificultades de la vida cotidiana sus padres utilizan estrategias de afrontamiento que observar una actitud de dejar pasar el tiempo.
- Estos resultados tienen una generalización limitada al haber utilizado muestras no probabilísticas. En principio, sería generalizable únicamente a la muestra objeto de estudio y no a la población en general.

#### **4.2. Limitaciones de la investigación**

- El N de la muestra: quizá debiera ser más numerosa y con mayor diversidad (diferentes ciudades, tipos de colegio, tipos de familia u otras variables contextuales), de forma que las distribuciones se ajusten a la curva normal, permitiendo mayor generalización de los resultados.
- Obtener grupos con el mismo número muestral para cada cuota de edad con el fin de facilitar el estudio estadístico y análisis de los resultados.
- Implicación de las familias. Dada la edad tan temprana de los participantes en la investigación, debiera conseguirse mayor colaboración e implicación por parte de las familias.
- Considerar que la categorización de Weiner no era suficiente para organizar las respuestas dadas por los niños.
- Presencia de deseabilidad social en las familias al responder los cuestionarios.

- En general, los instrumentos utilizados no han presentado inconvenientes, excepto algún pequeño problema con las *PEF-Escalas de identificación de Prácticas Educativas Familiares*.

### **4.3. Propuestas para investigaciones futuras**

La nueva categorización aportada se debe completar con el análisis de las dos dimensiones atribucionales que faltan: estabilidad/inestabilidad y controlabilidad /incontrolabilidad. Se dispone de esos datos pero no se han utilizado en esta investigación. Solo se ha utilizado la información de la dimensión que hace referencia al locus de control interno y externo.

En este estudio se analizó la relación entre cada una de las variables independientes asignadas con la variable dependiente, por este motivo se recomienda ampliar la investigación analizando la relación existente entre las variables independientes asignadas, prestando especial atención a la existencia de multicolinealidad. Y comprobar hasta qué punto las atribuciones causales que los niños eligen para justificar su éxito y fracaso escolar están mediadas por las familias, por el entorno educativo, por factores individuales,...

Además, es necesario replicar si los padres permisivos siguen ejerciendo poca influencia sobre las atribuciones causales de sus hijos.

Se debe analizar más en profundidad cómo las estrategias de afrontamiento del estrés inadecuadas influyen sobre los éxitos y fracasos escolares, pues los resultados obtenidos no permiten ahondar en este aspecto. Y es preciso indagar en la relación entre la mayor puntuación de los padres en “esperanza” (hope) y la utilización por parte de los hijos de atribuciones causales externas.

En futuras investigaciones en esta línea, debiera abordarse la forma en que los estilos educativos familiares influyen en el rendimiento escolar.

Se recomienda también comprobar si el desacuerdo existente entre padres e hijos en relación a las prácticas educativas es fruto de la deseabilidad social, encubrimiento de los hijos o problemas de comunicación y comprensión de las instrucciones educativas (control y afecto). Y conocer qué grado de desacuerdo es el aceptable/explicable por los mecanismos de construcción del conocimiento: conocimiento previo, información nueva y actividad mental del estudiante, u otras razones.

### **PALABRAS CLAVE**

Atribuciones causales; Prácticas educativas familiares; Estrategias de afrontamiento del estrés; Estilos atribucionales; Esperanza en adultos; Educación infantil.



# ABSTRACT

## 1. INTRODUCTION

### 1.1. Justification of the work

In this doctoral thesis, the studies subject is the relationship between young children's causal attributions – as an assigned dependent variable – and family educational practices, stress management strategies, attributional styles, and parent's hope – as assigned independent variables –. Why?

Because empirical works have been hardly found within the framework of Weiner's attribution theory of motivation analyzing this kind of association between the cited variables in a sample of boys and girls, aged between 3 and 6 years. This lack may be due to many causes, but probably the most plausible cause is the difficulty of working with such young children.

In the systematic review of the available knowledge on the subject, numerous empirical studies related to Bernard Weiner's theory were found. Many works with samples of university and secondary education students were found (e.g., Barca, Peralbo, & Brenlla, 2004; Gerring & Zimbardo, 2005; Manassero & Vázquez, 1998; Martín del Buey & Romero, 2003; Martínez, 2009; Matalinares et al., 2010; Miñano & Castejón, 2008; Navarrete & Cuadro, 2007; Navas, Castejón, & Sampascual, 2000; Rodríguez, 2010; Soria, Otamendi, Berrocal, & Caño, 2004; Valenzuela, 2007; Valle, González, Núñez, Rodríguez, & Piñeiro, 1999).

However, although probably more works exist, studies with boys and girls from early childhood education and the first cycle of primary school are limited (e.g., García-Señorán, Conde, & González, 2010; García-Señorán & González, 2009; Legare, Gelman, & Wellman, 2010; Román, 2005; Román & Román, 2006; Valdivieso-León, 2011; Valdivieso-León, Carbonero, & Román, 2011; Valdivieso-León & Román, 2011).

The theoretical review of causal attributions from the perspective of Weiner in students under 11 years of age carried out by Alonso (1983) is a direct antecedent of this work. This study indicated that children under 11 years of age have inadequate knowledge of the variables that determine achievement motivation, they do not perceive whether "capacity" is stable or variable before age 10, they have problems to distinguish between capacity and effort, and they are unable to estimate the effort invested and that it varies before age 7 depending on the outcome– an important circumstance for Weiner, who argued that failure should be attributed to lack of effort-....

It cannot be denied that cognitive processing at early ages is simpler than in adulthood, but this is not incompatible with the possibility of issuing similar inferences as those of adults or making judgments about the causes of academic successes and failures.

This information settled the groundwork for the choice of a sample aged between 3 and 6 years, because we believe that causal attributions are forged at an early age, and we want to determine their evolution. In addition, we shall eliminate another of the existing barriers or criticisms of Weiner's theory: scarce research in natural academic settings and dissociated from laboratory research. Therefore, individualized interviews about the activities carried out in the classroom will be conducted in the schools. In addition, the children's families will help us to find the functional relationships between the different variables.

In the following paragraphs, the choice of and the existing relationship between the different independent variables and the dependent variable will be justified.

Atkinson's (1957) theory of achievement motivation, which leads to Weiner's (1986) causal attribution theory, was linked by Fernández-Abascal, Martín, and Domínguez (2008) to family educational practices, matching the educational styles justified by Diana Baumrind in 1978, indicating that achievement motivation begins in the family between the ages of 3 and 4. Parents are agents who influence their children in the planning of goals through the development of a system of rules that allows individuals to achieve their proposed goals. In addition, these authors argue that the educational style that favors this circumstance falls somewhere between the authoritarian and permissive family educational styles. In other words, a balanced educational style that presents clearly defined rules accompanied by love and autonomy, so that individuals make their own choices.

At the same time, the theory of a youthful Martín Seligman, defended at a Congress in Oxford, was seriously criticised by John Teasdale. Together, they tried to resolve and clarify their differences in search of a common benefit: helping people in need. Two other students, Lyn Abramson and Judy Garber, enthusiastic about Weiner's theoretical postulates in the 1960s- wondering why everyone was not successful-, concluding that **the key was to understand the causes of one's successes and failures**; reinforcement is not what determines one's behavior. Abramson and Garber also harshly criticized Seligman, although they participated in the theoretical reformulation.

Seligman, Abramson, and Garber subsequently confirmed that their theory was similar to Weiner's attribution theory, but it differed in three aspects: (a) habits as the explanation and non-explanation of failure; (b) the existence of three dimensions (permanence, personalization, and manner), and not the first two defended by Weiner; and (c) interest in mental illness and therapy and not only in the individual's achievements. This gave rise to Seligman's (1991) theory of attributional style, sharing part of the theoretical basis provided by Weiner in 1986.

Hope -a construct in which we can find justification for all the circumstances of daily life on a continuum where causes are related to permanent and universal aspects- was also studied by Seligman, which allow us to associate causal attributions with Snyder's (1991) Theory of Hope. The concept of "hope", considered by Snyder (1991) as a basic human coping strategy, permits us to connect it to the relational theory of stress of Lazarus and Folkman (1986), who consider it as a personal process of appraisal and coping with situations.

## **1.2. Objectives of the work**

Within this theoretical-conceptual scenario, the **general goals** proposed in this investigation are: (1) to identify the causes to which young children (3, 4, 5, and 6 years) attribute their successes and failures in academic tasks; (2) to describe how causal attributions change, evolve, or develop from 3 to 6 years of age; (3) to determine the degree of agreement between parents and children in the perception of family educational practices; (4) to identify the degree of influence or association (the functional relationship: causal and/or concomitant) of the following four factors on the causes to which children attribute their successes and failures in various academic tasks: (a) family educational practices, (b) coping strategies, (c) attributional style of parents, and (d) hope; (5) to describe how these influences change or evolve as the children's age increases; and (6) to develop a useful explanatory model to orient and guide psychoeducational interventions, helping to improve causal attributions that promote learning, while eliminating those that interfere.

## 2. METHOD

### 2.1. Participants

A total of 536 subjects participated, 86.5% of them comprising conventional or nuclear 200 family units (father, mother and son or daughter). The sample was non-probabilistic, and incidental sampling was used.

The 200 students (43.5% boys and 56.5% girls) who collaborated attend state-subsidized schools. Their age ranged between 3 and 6 years, distributed equally in all age groups.

In addition, 147 fathers (43.8%), 187 mothers (55.7%), and 2 legal guardians (0.5%) of the 200 students participated: that is, 336 parents out of the possible 400 parents, with an average age of 40 years. Of them, 58.2% have university studies and medium-high socioeconomic status.

### 2.2. Instruments used to operationally define the variables

Assigned independent variables: Family educational practices, Parents' strategies to cope with stressful situations, Attributional styles, and Hope. Assigned dependent variable: Children's causal attributions of academic successes and failures.

Operational definition:

- Family educational practices, measured with the "*PEF-Escalas de identificación de 'Prácticas Educativas Familiares' en niños pequeños*" (PEF-scales to identify "Family educational practices" in small children; Alonso & Román, 2003a; review and linguistic adaptation by Román, Valdivieso-León & Flores, 2011).
- Strategies to cope with stressful family situations, measured with the *CSI-Coping Strategies Inventory* (Tobin, Holroyd, Reynolds & Kigal, 1989; Spanish adaptation by Cano, Rodríguez & García, 2007).
- Parents' attributional styles, measured with the *ASQ-Attributional Styles Questionnaire* (Seligman, 1990, 1991).
- Parents' hope, measured with the *ADHS -Adult Dispositional Hope Scale* (Snyder, Irving & Anderson, 1991; Spanish adaptation by Flores & Valdivieso, 2011).
- Children's causal attributions of academic successes and failures measured with: *Piagetian clinical interview* (Delval, 1995).

### 2.3. Procedure

The sample was collected as a result of a signed collaboration Agreement between the Excellence Research Group (GR179 de Castilla & León) in Educational Psychology and the EDUTALENTO Association of the Vedruna school.

Subsequently, a briefing was held with the parents during which they received a newsletter that described the main aspects of the study. Their collaboration was requested to complete the four assessment instruments and to sign their informed consent, by which they authorized the implementation of a clinical interview with their child about the causes to which he/she attributed academic success or failure.

On the one hand, the parents could respond either using a printed workbook or online —both modes contained four assessment tools. On the other hand, the researcher carried out an individual Piagetian clinical interview with each child in which the child informed about his/her causal attributions and responded to questions about his/her parents' educational practices.

The recordings of the interviews and the family questionnaires' data were then transcribed. The data were analyzed, leading to a new system of categorization and identification of the functional relations between family behaviors and the causal attributions of academic successes and failures in children from 3 to 6 years of age.

Finally, the discussion and conclusions were drafted.

### 2.4. Design and Data Analysis

A mixed methodology was used that integrates qualitative and quantitative aspects. The new categorization system was performed by the *etic method* and the categories were analyzed by experts. The following analyses were performed: descriptive analyses, contrasts of normality, imputation of the *values missing* by the *k-nearest neighbor method* in the sample of parents; the intra-class correlation coefficient (ICC) was calculated; confirmatory factor analyses were conducted to reduce the dimensions of the problem, and multivariate structural equations were performed to summarize the independent variables in one or two latent variables; the influence of the family variables on each category of causal attributions of the academic successes and failures was also measured.

### 3. RESULTS

The new system of causal attributions is made up of 10 categories: Capacity, Effort, Task Difficulty, Classroom behavior, Influence of other educational agents, Mediational instruments, Physical and mental state, Task motivation, Imaginative excuse, and Absence of response.

After rejecting the hypothesis of equal proportions and applying the Bonferroni correction, the students who had successfully completed the task attributed the cause to the following categories and subcategories: capacity, copying, thinking, task execution, concentration and silent. In contrast, the students who had failed to complete the task attributed their failure to: thinking, task execution, concentrated, silent, classmate, family, mental and physical state, or they did not respond.

It is observed that attributions to capacity, fatigue, or simply not responding decrease with age, whereas attributions to effort and good behavior increase with age.

Correlations were calculated of the degree of agreement between parents and children in the perceptions of family educational practices, comparing the perceptions of fathers versus mothers, according to their children, observing no significant differences. The ICC showed a lack of agreement in the three sets of family educational practices in parents' and children's scores. That is, the parents and the children did not give the same response to each item. The value of the ICC is 0, which means that the observed agreement is the same as that expected by chance, so there is no parent-child agreement in the perception of family educational practices.

When analyzing the degree of influence of family behaviors on children's causal attributions, 109 significant influences were found (55% of the mothers vs. 45% of the fathers), which were distributed as follows: **Stress coping strategies** 57.8%; **Hope** 16.5%; **Family educational practices** 14.7%; and **Attributional Styles** 11%. Of them, 60% correspond to children's internal locus of control, 31% to their external locus of control, and 9% to the lack of a response.

When including the independent variable age, 71 significant influences were obtained (45% of the mothers vs. 55% of the fathers), distributed as follows: **Stress coping strategies** 59%; **Family educational practices** 17%; **Attributional Styles** 14%; and **Hope** 10%. Of them, 62% correspond to children's internal locus of control, 35% to their external locus of control, and 3% to the lack of a response.

Finally, with a view to intervention on causal attributions of academic success and failure according to certain family behaviors, we found that:

- The balanced family educational style is the most frequently used.
- Children of authoritarian mothers attribute their successes to effort. Children of authoritarian fathers have a tendency to attribute their academic failures to bad behavior in class and never to fatigue.
- Children of permissive mothers tend to attribute part of their successes to their good behavior at school but they do not attribute their failures to their lack of effort. The opposite situation is observed in permissive fathers. In addition, the increases their children's tendency to not respond to the questions during the interview.
- Appropriate and inappropriate stress management strategies affect academic successes and failures in the same way. What matters is how much adequate or inadequate strategies are used.
- Families' good attributional styles affect children's internal causal attributions, helping to explain academic failures.
- More hopeful families have more influence on the attribution of academic failures, preferring to justify them by the influence of other educational agents. Moreover, these children are more likely to attribute success to the low difficulty of the activity.

## 4. CONCLUSIONS

### 4.1. Most relevant contributions of this research

#### *Theoretical–conceptual contributions:*

- A categorization system of causal attributions of academic successes and failures was elaborated, reviewing and expanding the one created by Weiner in 1986, adapted to the responses of pupils from nursery school and the first cycle of primary education. Weiner acknowledged this fact to a certain extent, stating that "It seems that no study fully confirms the theory" (Weiner, 1992, p. 281).
- Children of both sexes from 3 to 6 years choose the following categories most frequently to explain their successes and failures in school: capacity, effort, behavior in class, physical or mental state, and no response.

- In summary, the genesis of causal attributions, referring to academic success, could correspond to the following categories and subcategories, after the Bonferroni correction: capacity (A) in four years; copying (B3) in five years, and concentrated (E1) in six years. Regarding academic failures, the categories could be: lack of response (K) in three years, classmate (F1) in four years, and concentrated (E1) in six years.
- Greater influence of family behaviors that are not controlled by the family is observed, that is, stress management strategies, attributional styles, and hope, which apparently correspond to behaviors that the children learn by imitation of the paternal or maternal model, in contrast to family educational practices, of which the parents are aware and act deliberately on their children's behavior.
- The predominance of the balanced family educational style is confirmed, although whether this is the result of social desirability is unknown. It is recommended that the balanced family educational style should be the most widely used, representing approximately 60% of educational practice, followed by 20% each for the authoritarian and permissive styles. We underline that fathers with permissive attitudes do not have much influence on their children's education, according to the goodness-of-fit model.
- Mothers have more significant influence in all the assigned independent variables. Although in stress management strategies, they have no influence on success, they have very much influence on failure.
- It is very positive that attributions such as capacity, fatigue or simply not responding decrease with age, whereas attributions to effort and good behavior increase with age.
- When assessing the parents' attributional styles, we underline that the children explain their failures through internal causal attributions, fruit of the influence of their parents' positive causal attributions.
- The more hope shown by parents towards the future, the greater the likelihood that their children will justify their successes and failures through external causal attributions that are unstable and beyond their control, such as, for example, task difficulty, which is extremely negative. However, its actual transcendence and theoretical justification are unknown.

***Technological–instrumental contributions:***

- Linguistic update by Román et al. (2011) of the "*PEF–Escala de Identificación de Prácticas educativas familiares en edades tempranas*" [*PEF–scales to identify family educational practices at early ages*] of Alonso and Román (2003a).

- Spanish adaptation by Flores et al. (2011) of the *ADSH– Adult Dispositional Hope Scale* of Snyder et al. (1991).
- Confirmation of the structural validity of the measuring instruments of the assigned independent variables. However, it should be taken into account that the target sample of the study does not fit the normal curve.
  - PEF - Scales for identification of Family Educational Practices in young children. Cronbach alpha of the latent variable family educational practices is .691.
  - CSI - *Coping Strategies Inventory*. We were unable to fit the model with the likelihood ratio test, although the most consistent model is the model with two correlated factors, in this case, the total score of the father and the mother.
  - ASQ - *Attributional Styles Questionnaire*. Cronbach's alpha of the latent variables of the two-factor model (ASQ-Mothers and ASQ-Fathers) are .633 and .708, respectively.
  - *ADSH - Adult Dispositional Hope Scale*. Cronbach's alpha of the latent variables of the two-factor model (Hope-Mothers and Hope-Fathers) are .754 and .712, respectively.

***Technical–practical contributions:***

- We suggest the inclusion of a lesson on the balanced style in teacher training, as it is the most closely associated with students' high academic achievement. In addition, family educational programs can be created to master the three large groups of family educational practices.
- It is comprehensible that attributions that make tasks more difficult increase with age, but it is necessary for the parents to correct this type of external attributions in their children, generating mostly internal, stable, and controllable causal attributions.
- Families with higher scores on stress management strategies (SMS)— both appropriate and inappropriate management—have influence in academic success. In contrast, parents with lower scores on the SMS—both appropriate and inappropriate management— have influence academic failure. This circumstance is not considered positive for the children, because how can parents whose coping strategies are mostly inadequate exert influence on success? What kind of causal attributions will the children generate? We expected to find fewer significant influences of inadequate stress management and differences among the influences on successes and failures.

These results have limited generalization due to the use of non-probabilistic samples. In principle, they would only be generalizable to the target sample of the study and not to the general population.

## **4.2. Limitations of the research**

- The N of the sample: perhaps a more numerous and more diverse sample (different cities, types of school, types of families or other contextual variables) should have been used, so that the distributions fit a normal curve, allowing greater generalization of the results.
- Groups with the same sample number for each age range should be obtained to facilitate the statistical study and analysis of the results.
- Family involvement. Given the youth of the participants in the investigation, more collaboration and involvement of the families should be obtained.
- Discovering that Weiner's categorization was not sufficient to organize the responses given by the children.
- The presence of social desirability in the families when completing the questionnaires.

## **4.3. Proposals for future research**

The new categorization provided in this study should be completed with the analysis of the two missing attributional dimensions: stability/instability and controllability/uncontrollability, because only the data of the dimension referring to internal and external locus of control were used. Although these data are available, they were not used in the present investigation.

This study analyzed the relationship between each of the assigned independent variables and the dependent variable. Therefore, it is recommended to extend the investigation by analyzing the relationship between the assigned independent variables, paying special attention to the existence of multicollinearity. To what extent are the causal attributions chosen by children to justify their academic success and failure mediated by the families, the educational environment, individual factors...

Verify whether permissive parents continue to exert little influence on the causal attributions of their children.

The way that inappropriate strategies to cope with stress influence academic success and failure should be analyzed in more depth, because the results obtained do not allow us to delve into this aspect. It is also necessary to examine the relationship between parents' higher scores in hope and the children's use of external causal attributions.

Future research in this line should address the way in which family educational styles influence academic achievement.

It is recommended to determine whether disagreement between parents and children about educational practices is the result of social desirability, children's concealment or communication problems and comprehension of the educational instructions (control and affection). Determine also which degree of disagreement is acceptable/explainable by the mechanisms of knowledge construction: prior knowledge, new information and student's mental activity, or other reasons.

### **KEYWORDS**

Causal attributions; Family educational practices; Stress management strategies; Attribution styles; Parent's Hope; Childhood education.



# INTRODUCCIÓN

## 1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

En esta tesis doctoral se somete a estudio la relación existente entre las atribuciones causales de los hijos pequeños -como variable dependiente asignada- y las prácticas educativas familiares, las estrategias de afrontamiento del estrés, los estilos atribucionales y la esperanza de los padres y madres -como variables independientes asignadas-. ¿Por qué?

Porque no se han encontrado apenas trabajos empíricos -dentro del marco de la teoría atribucional de la motivación de Weiner- que hayan analizado este tipo de asociación entre las variables citadas en muestras de niños y niñas, entre los 3 y 6 años. Esta carencia es atribuible a muchas causas, pero la más probable puede que sea la dificultad que tiene trabajar con niños de edad tan temprana.

En la revisión sistemática de los conocimientos disponibles sobre el tema (estado de la cuestión), se han hallado numerosos trabajos empíricos relacionados con la teoría de Bernard Weiner. Son muchos los trabajos encontrados con una muestra de estudiantes universitarios y de educación secundaria (p.e. Barca, Peralbo, Brenlla, 2004; Gerring y Zimbardo, 2005; Manassero y Vázquez, 1998; Martín del Buey y Romero, 2003; Martínez, 2009; Matalinares et al. 2010; Miñano y Castejón, 2008; Navarrete y Cuadro, 2007; Navas, Castejón y Sampascual, 2000; Rodríguez, 2010; Soria, Otamendi, Berrocal y Caño, 2004; Valenzuela, 2007; Valle, González, Núñez, Rodríguez y Piñeiro, 1999).

Sin embargo, son escasos los trabajos -aunque es probable que existan más- con niños y niñas de educación infantil y primer ciclo de primaria (p.e. García-Señorán y González, 2009; García-Señorán, Conde y González, 2010; Legare, Gelman y Wellman, 2010; Román, 2005; Román y Román, 2006; Valdivieso-León, 2011; Valdivieso-León y Román, 2011; Valdivieso-León, Carbonero y Román, 2011).

Un antecedente directo de este trabajo es la revisión teórica de las atribuciones causales desde la perspectiva de Weiner en estudiantes menores de 11 años realizada por Alonso (1983). En dicho estudio se indica que los niños menores de 11 años poseen un conocimiento insuficiente de las variables que determinan la motivación de logro, que no perciben si la "capacidad" es estable o variable antes de los 10 años, que tienen problemas para diferenciar entre capacidad y esfuerzo y que no son capaces de estimar el esfuerzo invertido y que éste varía en función del resultado antes de los 7 años -circunstancia importante para Weiner quien defiende que se debe atribuir el fracaso a la falta de esfuerzo-

,.... No se puede negar que el procesamiento cognitivo en edades tempranas es más sencillo que en la edad adulta, pero eso no es incompatible con la posibilidad de emitir inferencias parecidas a las de los adultos o emitir juicios acerca de las causas de sus éxitos y fracasos escolares.

Quizás trabajos como el de Alonso (1983) minaron las esperanzas de aquellos que quería estudiar las atribuciones causales de los más pequeños. Esta información es la que sentó las bases para elegir una muestra de entre 3 y 6 años, pues creemos que la génesis de las atribuciones causales comienza a forjarse desde una edad temprana y queremos conocer su evolución. Además, se eliminaría una de las críticas que se hacen a la teoría de Weiner: las escasas investigaciones en ambientes académicos naturales, desvinculados de la investigación en laboratorios. Por ello se realizarán entrevistas individualizadas dentro de los centros educativos y sobre las actividades realizadas en el aula. Además, serán sus familias quienes nos ayuden a encontrar las relaciones funcionales existentes entre las diferentes variables.

A continuación, se justifica la elección y relación existente entre las diferentes variables independientes y la variable dependiente.

La Teoría de la motivación de logro de Atkinson (1957) que da paso a la Teoría de las atribuciones causales de Weiner (1986), fue vinculada por Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2008) con las prácticas educativas familiares, ajustándose a los estilos educativos justificados por Diana Baumrind en 1978. Indicando que la motivación de logro se inicia entre los 3 y los 4 años en seno familiar. Los padres son aquellos agentes que ejercen influencia sobre sus hijos en la planificación de metas mediante la elaboración de un sistema de normas que permite conseguir los objetivos que el individuo se ha propuesto. Además, defienden que el estilo educativo que favorece tal circunstancia se encuentra entre el estilo educativo familiar autoritario y permisivo. Es el estilo educativo equilibrado, el que presenta normas definidas acompañadas de cariño y autonomía para que el individuo tome sus propias decisiones.

A su vez, la teoría de un joven Martín Seligman defendida en un congreso en Oxford había sufrido grandes críticas por parte de John Teasdale. Juntos intentaron resolver y aclarar sus diferencias en busca de un beneficio común: ayudar a personas necesitadas. Otras dos estudiantes Lyn Abramson y Judy Garber, apasionadas por los postulados teóricos ofrecidos por Weiner en los años 60 -preguntándose porque no todas las personas alcanzaron el éxito-, llegaron a la conclusión que la clave era conocer las causas de sus éxitos y fracasos; y que no

son los refuerzos los que determinaron su conducta. Abramson y Garber también criticaron duramente a Seligman, aunque participaron en la reformulación teórica.

Posteriormente, Seligman, Abramson y Garber confirmaron que su teoría se aproximaba a la Teoría de la atribución de Weiner pero se diferenciaba en tres aspectos: hábitos de la explicación y no la explicación de su fracaso; la existencia de tres dimensiones (permanencia, personalización y manera) frente a las dos primeras que defendía Weiner y el interés por la enfermedad mental y la terapia y no solo por los logros del individuo. Esto dio lugar a la Teoría de los estilos atribucionales de Seligman (1991) compartiendo parte de la base teórica ofrecida por Weiner en 1986.

La esperanza -un constructo en el que podemos encontrar justificación para todas las circunstancias de la vida cotidiana dentro de un continuo, en el que las causas se relacionan con aspectos permanentes y universales-, también fue estudiada por Seligman lo que permite enlazar las atribuciones causales con la Teoría de la Esperanza proporcionada por Snyder en 1991. El concepto de "esperanza" entendido por Snyder (1991) como una estrategia de afrontamiento básica para el ser humano, permite vincularlo con la Teoría relacional del estrés de Lazarus y Folkman (1986) quienes entienden el mismo como un proceso personal de valoración y afrontamiento de situaciones.

## 2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Dentro de este escenario teórico-conceptual, los **objetivos generales** que se plantean en esta investigación son (1) Identificar las causas a las que -los niños pequeños (3, 4, 5 y 6 años) -atribuyen sus éxitos y fracasos en distintas tareas escolares. (2) Describir cómo cambian, cómo evolucionan o cómo se desarrollan las atribuciones causales entre los 3 y 6 años. (3) Determinar el grado de acuerdo entre padres e hijos en la percepción de las Prácticas educativas familiares. (4) Identificar el grado de influencia o grado de asociación (la relación funcional existente: causal y/o concomitante) que sobre las causas a las que atribuyen sus éxitos y sus fracasos en distintas tareas escolares, tienen estos cuatro factores: (a) Prácticas educativas familiares. (b) Estrategias de afrontamiento de problemas. (c) Estilo atribucional de los padres. (d) Esperanza . (5) Describir cómo cambian o cómo evolucionan esas influencias a medida que se incrementa la edad de los niños. (6) Elaborar un modelo explicativo útil para orientar y guiar la intervención psicoeducativa ayudando a mejorar las atribuciones causales que favorecen el aprendizaje, y eliminando las que interfieren.

### 3. PRESENTACIÓN DEL INFORME CIENTÍFICO

Dentro del campo de la psicología y según la normativa APA en su sexta edición, esta tesis doctoral consta de los siguientes apartados:

En la primera parte (**marco teórico**) se presenta un resumen de la psicología de la motivación y más concretamente de las atribuciones causales focalizando la atención en los trabajos de Bernard Weiner y otras investigaciones que se basan en sus postulados. Todos ellos justifican, orientan y guían los apartados de esta tesis. Seguidamente se encuentra el capítulo que hace referencia a las prácticas educativas familiares y la parentalidad positiva, posteriormente se centra en las estrategias de afrontamiento del estrés y finalmente se ocupa de los estilos atribucionales y la esperanza.

La segunda parte (**trabajo empírico**) consta de los siguientes apartados: método, resultados, discusión (conclusión, limitaciones de la investigación y propuesta para investigaciones futuras). En el apartado de metodología se describen los objetivos generales del trabajo orientados y guiados por la teoría resumida en la primera parte, los participantes, los instrumentos utilizados para definir operativamente las variables, el procedimiento seguido que permite la replicación de este trabajo a otros investigadores, y el diseño metodológico.

Finalmente podrán encontrarse las referencias bibliográficas y los anexos.

# INTRODUCTION

## 1. JUSTIFICATION OF THE WORK

In this doctoral thesis, the studies subject is the relationship between young children's causal attributions -as an assigned dependent variable- and family educational practices, stress management strategies, attributional styles, and parent's hope -as assigned independent variables-. Why?

Because empirical works have been hardly found within the framework of Weiner's attribution theory of motivation analyzing this kind of association between the cited variables in a sample of boys and girls, aged between 3 and 6 years. This lack may be due to many causes, but probably the most plausible cause is the difficulty of working with such young children.

In the systematic review of the available knowledge on the subject, numerous empirical studies related to Bernard Weiner's theory were found. Many works with samples of university and secondary education students were found (e.g., Barca, Peralbo, & Brenlla, 2004; Gerring & Zimbardo, 2005; Manassero & Vázquez, 1998; Martín del Buey & Romero, 2003; Martínez, 2009; Matalinares et al., 2010; Miñano & Castejón, 2008; Navarrete & Cuadro, 2007; Navas, Castejón, & Sampascual, 2000; Rodríguez, 2010; Soria, Otamendi, Berrocal, & Caño, 2004; Valenzuela, 2007; Valle, González, Núñez, Rodríguez, & Piñeiro, 1999).

However, although probably more works exist, studies with boys and girls from early childhood education and the first cycle of primary school are limited (e.g., García-Señorán, Conde, & González, 2010; García-Señorán & González, 2009; Legare, Gelman, & Wellman, 2010; Román, 2005; Román & Román, 2006; Valdivieso-León, 2011; Valdivieso-León, Carbonero, & Román, 2011; Valdivieso-León & Román, 2011).

The theoretical review of causal attributions from the perspective of Weiner in students under 11 years of age carried out by Alonso (1983) is a direct antecedent of this work. This study indicated that children under 11 years of age have inadequate knowledge of the variables that determine achievement motivation, they do not perceive whether "capacity" is stable or variable before age 10, they have problems to distinguish between capacity and effort, and they are unable to estimate the effort invested and that it varies before age 7 depending on the outcome— an important circumstance for Weiner, who argued that failure should be attributed to lack of effort-....

It cannot be denied that cognitive processing at early ages is simpler than in adulthood, but this is not incompatible with the possibility of issuing similar inferences as those of adults or making judgments about the causes of academic successes and failures.

This information settled the groundwork for the choice of a sample aged between 3 and 6 years, because we believe that causal attributions are forged at an early age, and we want to determine their evolution. In addition, we shall eliminate another of the existing barriers or criticisms of Weiner's theory: scarce research in natural academic settings and dissociated from laboratory research. Therefore, individualized interviews about the activities carried out in the classroom will be conducted in the schools. In addition, the children's families will help us to find the functional relationships between the different variables.

In the following paragraphs, the choice of and the existing relationship between the different independent variables and the dependent variable will be justified.

Atkinson's (1957) theory of achievement motivation, which leads to Weiner's (1986) causal attribution theory, was linked by Fernández-Abascal, Martín, and Domínguez (2008) to family educational practices, matching the educational styles justified by Diana Baumrind in 1978, indicating that achievement motivation begins in the family between the ages of 3 and 4. Parents are agents who influence their children in the planning of goals through the development of a system of rules that allows individuals to achieve their proposed goals. In addition, these authors argue that the educational style that favors this circumstance falls somewhere between the authoritarian and permissive family educational styles. In other words, a balanced educational style that presents clearly defined rules accompanied by love and autonomy, so that individuals make their own choices.

At the same time, the theory of a youthful Martín Seligman, defended at a Congress in Oxford, was seriously criticised by John Teasdale. Together, they tried to resolve and clarify their differences in search of a common benefit: helping people in need. Two other students, Lyn Abramson and Judy Garber, enthusiastic about Weiner's theoretical postulates in the 1960s- wondering why everyone was not successful-, reached the conclusion that **the key was to understand the causes of one's successes and failures**; reinforcement is not what determines one's behavior. Abramson and Garber also harshly criticized Seligman, although they participated in the theoretical reformulation.

Seligman, Abramson, and Garber subsequently confirmed that their theory was similar to Weiner's attribution theory, but it differed in three aspects: (a) habits as the explanation and non-explanation of failure; (b) the existence of three dimensions (permanence, personalization, and manner), and not the first two defended by Weiner; and (c) interest in mental illness and therapy and not only in the individual's achievements. This gave rise to Seligman's (1991) theory of attributional style, sharing part of the theoretical basis provided by Weiner in 1986.

Hope -a construct in which we can find justification for all the circumstances of daily life on a continuum where causes are related to permanent and universal aspects- was also studied by Seligman, which allow us to associate causal attributions with Snyder's (1991) Theory of Hope. The concept of "hope", considered by Snyder (1991) as a basic human coping strategy, permits us to connect it to the relational theory of stress of Lazarus and Folkman (1986), who consider it as a personal process of appraisal and coping with situations.

## **2. OBJECTIVES OF THE WORK**

Within this theoretical-conceptual scenario, the **general goals** proposed in this investigation are: (1) to identify the causes to which young children (3, 4, 5, and 6 years) attribute their successes and failures in academic tasks; (2) to describe how causal attributions change, evolve, or develop from 3 to 6 years of age; (3) to determine the degree of agreement between parents and children in the perception of family educational practices; (4) to identify the degree of influence or association (the functional relationship: causal and/or concomitant) of the following four factors on the causes to which children attribute their successes and failures in various academic tasks: (a) family educational practices, (b) coping strategies, (c) parents' attributional style, and (d) hope; (5) to describe how these influences change or evolve as the children's age increases; and (6) to develop a useful explanatory model to orient and guide psychoeducational interventions, helping to improve causal attributions that promote learning, while eliminating those that interfere.

### 3. PRESENTATION OF THE SCIENTIFIC REPORT

Within the field of psychology and in accordance with APA sixth edition guidelines, this doctoral dissertation consists of the following sections:

In the first part (**theoretical framework**), an overview of Psychology of motivation, and more specifically of causal attributions, is presented, focusing on the work of Bernard Weiner and other investigations based on his postulates. All of them justify, orient, and guide the paragraphs of this thesis. Next, is the chapter referring to family educational practices and positive parenthood, subsequently focusing on stress management strategies, and finally dealing with attributional styles and hope.

The second part (**empirical work**) consists of the following sections: method, results, discussion (conclusion, limitations of the investigation, and proposal for future research). The methodology section describes the overall objectives of the work, oriented and guided by the theory summarized in the first part; the participants; the instruments used to operationally define the variables; the procedure followed, which allows replication of this work by other researchers; and the methodological design.

Finally, the bibliographic references and annexes are presented.

**PRIMERA PARTE:**  
**MARCO TEÓRICO**



# 1.- MOTIVACIÓN Y ATRIBUCIONES CAUSALES

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis se encuadra dentro de una de las teorías de la motivación que tuvo gran proliferación de trabajos durante la década de los 80 y 90 del pasado siglo. Concretamente se trata de la “Teoría de las Atribuciones Causales” desarrollada por Bernard Weiner en 1974. Vinculada con los problemas de aprendizaje de las diferentes etapas educativas, así como con las expectativas y causas a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos educativos. Desde este enfoque -según Bornas (1988)- se pretende definir un constructo que se utiliza con demasiada frecuencia, aunque de forma imprecisa (confusión conceptual). Existen multitud de desacuerdos en la interpretación de los conocimientos disponibles, ya que no son asumidos por todos los investigadores.

La motivación no se concibe como un proceso unitario, sino como un fenómeno complejo compuesto por diversos componentes –no explicados en su totalidad por las teorías actuales- al cual se recurre para justificar las bajas calificaciones académicas (González, Núñez y García, 1994). Es preciso identificar -como constructo psicológico- los principales componentes de la motivación.

La motivación es considerada como un constructo difícil de conceptualiza. No obstante, es fundamental revisar distintas definiciones. Según Tolman (1925) citado por Manassero y Vázquez (1998), es un constructo hipotético e incluso inaccesible a la observación directa. Sanz, Menéndez, Rivero y Conde (2009, p. 17) definen la motivación como un “Proceso dinámico e interno (...) nos mueve a realizar unas conductas y a no hacer otras, dependiendo de nuestros motivos expresados como deseos o necesidades”. Por otra parte, González (2008, p. 2) manifiesta que “la motivación despierta, inicia, mantiene, fortalece o debilita la intensidad del comportamiento y pone fin al mismo, una vez lograda la meta”.

A pesar de las discrepancias existe un acuerdo en considerar la motivación como un “conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega, 2002, p. 118;), condicionados a su vez -dentro del ámbito académico- por la imagen que el estudiante posee de sí mismo, las actividades educativas, las actitudes, las expectativas y las representaciones mentales que generan las metas que pretende alcanzar (Beltrán, 1993).

Pues bien, en este capítulo se abordan las siguientes cuestiones: 1. Componentes de la motivación; 2. Génesis de la Teoría de la Atribución; 3. Contribuciones de Bernard Weiner; 4. Relación entre indefensión aprendida y atribuciones causales; 5. Rendimiento escolar y atribuciones causales; 6. Evolución de la motivación y las atribuciones causales en función de la edad.

## 1. COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN

De acuerdo con Román (2005), en la motivación escolar, pueden diferenciarse tres componentes principales. El primero es el *componente motivacional de valor* que hace referencia a las razones por las que el individuo se implica en la ejecución de una actividad. Posteriormente es el *componente de expectativa* que se caracteriza por concentrar dos elementos fundamentales (capacidad y competencia académica) que ejercen influencia sobre las percepciones y creencias individuales. Y finalmente el *componente afectivo* que incluye los sentimientos y emociones que surgen como consecuencia de la realización de una tarea.

### 1.1. El componente de valor

Entre los antecedentes de las teorías de expectativa-valor se encuentra los trabajos de Tolman y Lewin, quienes estudiaron la conducta enfocada a la consecución de metas. Posteriormente, la *Teoría de la Motivación de Logro* de Atkinson (1957, 1966) y McClelland (1961, 1965), señala que las expectativas de éxito y el valor del estímulo son dos determinantes fundamentales de la motivación de logro.

Eccles, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, y Midgley (1983) presentaron un nuevo modelo de elección que situaba las expectativas individuales y los valores como los responsables del rendimiento. Además, distinguieron cuatro aspectos que configuraban el valor de las tareas:

- *Valor de logro*, definido como la importancia otorgada al éxito en una tarea.
- *Valor intrínseco*, interpretado como la satisfacción que obtienen los sujetos por cómo han desarrollado la actividad.
- *Valor de utilidad*, entendido como la influencia que las consecuencias del desempeño actual tienen sobre la consecución de futuras metas.
- *Valor de coste*, aunque menos estudiado es sumamente importante, pues incluye las connotaciones negativas en el compromiso con la tarea, como el esfuerzo necesario para conseguir tener éxito.

Por otra parte, Bandura (1997) distinguió entre dos tipos de expectativas:

- *Expectativas de eficacia*, implican la creencia que realiza un sujeto acerca de su capacidad para ejecutar una determinada actividad.
- *Expectativas de resultado*, son estimaciones acerca del resultado que se espera obtener al realizar una actividad concreta.

Entre las principales líneas de investigación, dentro del campo de la motivación de logro, se encuentran las *metas académicas*, estudiadas por Dweck (1986), Dweck y Leggett (1988) y Hayamizu y Weiner (1991), quienes hacen especial hincapié sobre dos aspectos: aprendizaje y rendimiento. Existe gran

diferencia entre ellos, puesto que los estudiantes desarrollan *metas de aprendizaje* para incrementar su capacidad y *metas de rendimiento* para demostrar su capacidad. En consecuencia y bajo estas directrices se puede afirmar que los estudiantes que sean capaces de utilizar ambos tipos de metas de forma conjunta, con toda seguridad, obtendrán mejores calificaciones porque presentan un mayor grado de motivación que favorece su rendimiento académico.

En relación con lo anterior, Rodríguez (2010) enumera la existencia de tres perfiles motivacionales orientados hacia la adquisición de metas académicas: uno con orientación simultánea entre el aprendizaje y el resultado, que denominó perfil de orientación múltiple, otro con orientación exclusivamente al aprendizaje y un tercero con motivación generalmente baja.

## 1.2. El componente de expectativa

Según Castejón, Navas y Sampascual (1993) y González, Torregrosa y Navas (2002), el esfuerzo y resultado obtenido en el ámbito académico es fruto de las expectativas. Así el componente de expectativa hace referencia a la creencia que posee un individuo acerca de las posibilidades que tiene ejecutar con éxito una tarea, -aun teniendo en cuenta la existencia de numerosos factores que influyen en los aprendizajes-, se puede considerar que la capacidad de aprender es uno de los más importantes. La evidencia empírica avala que la percepción de competencias influye sobre el aprendizaje y la orientación motivacional de los estudiantes.

La *autoeficacia percibida* es entendida como la valoración que el propio individuo hace acerca de su propia capacidad para realizar una actividad, que aunque no ejerce una influencia decisiva sobre el comportamiento interviene y se parece al componente de expectativa. Por el contrario, las *expectativas de resultado*, hacen referencia a la probabilidad de que se produzcan determinadas circunstancias como consecuencia de sus actuaciones.

Entre los años 1960 y 1990, Bernard Weiner llevo a cabo una revisión teórica acerca del componente motivacional en educación. Señaló el *autoconcepto* como la variable principal dentro del proceso motivacional que interviene directamente sobre el componente de expectativa. Sin embargo, continúan las discrepancias en relación al estudio del *autoconcepto* como consecuencia de su naturaleza subjetiva y carácter dinámico, situación que aparece reflejada en el existente confusión terminológica. Las discrepancias afectan incluso al término autoestima, el cual parece formar parte del autoconcepto -aunque diferenciada de él-. Se deduce incluso que la mayor parte de los factores que dirigen la motivación tienen como eje central las percepciones y creencias individuales.

Tras el análisis de estas definiciones, se optó por la que utilizan González-Pianda, Núñez, González-Pumariega y García (1997, p. 277). Estos investigadores entienden el autoconcepto como “el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significados”. Se aprecia como desde un enfoque cognitivo, pretenden conocer cómo los individuos estructuran la información sobre ellos mismos y cómo ésta interfiere sobre procesos psicológicos básicos, es en este momento cuando más que hablar de autoconcepto parece tratarse de *autoconocimiento*.

En 2009, Núñez destacó la existencia de tres conceptos claves del autoconocimiento, en cuanto a implicaciones motivacionales se refiere: los autoesquemas, el autoconcepto operativo y los posibles *selves* (“posibles yoés”, futuras imágenes de sí mismo).

### **1.3. El componente afectivo**

El comportamiento no depende únicamente de los pensamientos, sino hay que tener en cuenta también los sentimientos (Weiner, 2000). El componente afectivo se centra fundamentalmente en las reacciones afectivas y emotivas que experimenta un individuo. Existe un amplio abanico de reacciones que son importantes desde el punto de vista motivacional como el enfado, la ansiedad, la culpabilidad, etc. Si se asocian estas emociones al contexto educativo, interaccionan tanto elementos internos como externos al individuo, pudiendo ser explicadas por los mismos principios que fundamentan la *Teoría de la Atribución de Logro de Weiner* (1974, 1979, 1980, 1985, 1986). Se distinguen tres principales determinantes de las emociones (resultado de la acción, atribución particular realizada y dimensión causal implicada) asociadas con situaciones de éxito.

## **2. GÉNESIS DE LA TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN**

En la década de los cuarenta un grupo de investigadores que colaboran con McClelland en un estudio publicado en 1953 *-The achievement motive-*. En el se encuentran los primeros indicios que culminarán con la creación de un instrumento de medida de la motivación humana.

La *Teoría de las Atribuciones Causales* no sólo es la primera en presentar la *motivación de logro* desde un punto de vista cognitivo, sino que además, ha facilitado el estudio de la motivación durante más de cuatro décadas demostrando un gran apoyo empírico y flexibilidad ante los cambios. Principalmente destacan sus aportaciones en el aprendizaje escolar, sentando las bases de innumerables estudios y programas de intervención (Bueno, 1995; Fernández, 2009).

Esto ha supuesto la acumulación de conocimientos procedentes de investigadores diversos fruto de la relación entre la motivación de logro y las atribuciones causales, principalmente entorno a las razones percibidas acerca del éxito y del fracaso. Además, Navas, Sampascual y Castejón (1995) defienden -tras la comparación con otros estudios- que la teoría de las atribuciones causales de Weiner (1986) presenta resultados parcialmente coherentes con el modelo teórico. No obstante, parece que cuando se atienden cuestiones más amplias a través de métodos correlacionales o se aplican los instrumentos en ambientes naturales los resultados no son tan buenos. Pues es importante señalar que el campo de investigación sobre atribuciones causales en ambientes académicos naturales y desvinculados de la investigación en laboratorios, es escaso, y al parecer Weiner habría eliminado aquellos trabajos que obstruían su investigación.

Se reconoce a Fritz Heider como el padre de la *Teoría de la Atribución*, publicada en 1958. Sus aportaciones proporcionaron soporte en posteriores investigaciones sobre las causas que focalizan la conducta en dirección al éxito. Entre ellas es importante destacar las contribuciones de Julian Rotter, Edward E. Jones, David Konouse, Harold H. Kelley y cómo no, Bernard Weiner, por cuya teoría se orienta y guía este trabajo.

Como afirmó el propio Weiner (1990), las teorías y leyes generadas por los autores anteriormente citados, incluyéndose el mismo, aglutinan las principales contribuciones dentro del campo de las atribuciones causales. Todos ellos han buscado cuáles son los procesos cognitivos que realiza una persona cuando pretende encontrar las causas de una determinada conducta, buscando incansablemente la respuesta a la pregunta ¿Por qué?. Entre ellas además existen los siguientes aspectos en común: mediación entre estímulo y respuesta, interpretación activa de las atribuciones causales, etc.

No obstante, existen otras muchas aportaciones vinculadas a la motivación de logro y las atribucionales causales; por ejemplo: Teoría del aprendizaje de Rotter (1954); Teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957), Teoría de la Motivación de Logro de Atkinson (1957); Teoría de la Consistencia Cognitiva de Abelson y Reosenberg (1958); Teoría de la Motivación por Competencias de White (1959).

## **2.1. Contribuciones de Julian Rotter**

Rotter es considerado como un gran teórico del aprendizaje que influyó fundamentalmente sobre el modelo conductual-cognitivo, manteniendo aspectos del conductismo radical de Skinner. A su vez, comparte muchos aspectos teóricos

con Lewin, Bandura y Atkinson. Su principal aportación aparece en su libro *Social learning and clinical psychology* (1954), donde introduce la *Teoría del Aprendizaje Cognoscitivo* o *Teoría del Aprendizaje Social* que es considerada por muchos autores, entre ellos Arnau, Weiner o Fanelli como fundamental dentro de la psicología de la motivación.

Según Conde (2009), la Teoría del Aprendizaje Cognoscitivo, entiende que los modelos básicos de comportamiento se aprenden como resultado de la interacción del sujeto con el ambiente y que para cubrir las propias necesidades se requiere el contacto con otras personas. Dicha teoría consta de cuatro variables: potencial de conducta o fuerza motivacional, valor del refuerzo, factores situacionales y expectativas generalizadas. Pese a la relevancia que obtuvo con la difusión del concepto de fuerza motivacional, posteriormente introdujo (en 1962) y reformulo en 1966 el concepto de "locus de control", entendido como un rasgo central de la personalidad, que se define como las creencias que posee el sujeto acerca de su capacidad para actuar sobre su conducta y los sucesos acaecidos en su vida.

## **2.2. Contribuciones de Fritz Heider.**

De acuerdo con Román (2005), el psicólogo austriaco Fritz Heider aunque criticado, es considerado como el principal teórico y responsable del interés por esta área. Consiguió otorgar importancia a las teorías cognitivas y al estudio de los procesos atribucionales, pues con anterioridad no existían apenas trabajos que hubiesen analizado las hipótesis establecidas por la población acerca de las causas que influían en sus propios comportamientos.

Heider quien es considerado por Weiner (2008) como un gigante de las ciencias sociales por sus contribuciones a la teoría de las atribuciones causales, abrió en el año 1958 una línea de investigación sobre la atribución buscando una explicación para justificar la tendencia que tienen las personas de hallar las causas que provocaron los sucesos que ocurren a su alrededor, principalmente de los inesperados o extraños (Conde, 2009). Lo que realmente buscaba era identificar las explicaciones e interpretaciones que guiaban el comportamiento del ser humano - no la conducta objetiva-, a través de descripciones sencillas cargadas de información y utilizando el sentido común.

Una de las aportaciones más importantes de Heider a la Teoría de la Atribución es la *descripción de los procesos implicados en la atribución causal*. Considera que las personas pretenden relacionar los efectos y causas de manera lógica, analítica y simultánea, pues la atribución no es más que la relación entre un suceso y sus causas (Marín, Grau y Yubero, 2002).

Asimismo, Conde (2009) justificó la conducta a partir de dos factores, dividiendo la explicación causal, por un lado, en *causas personales* o *disposicionales* compuestas por factores inherentes a la persona (p.e. la habilidad y el esfuerzo), y por otro lado, en *causas ambientales* o *situacionales* que son aquellos factores que afectan al individuo (p.e. suerte o dificultad de la tarea). Y es la combinación de los factores internos y externos la que determina el comportamiento y la conducta.

En una revisión de trabajos, García (2006), matiza que estas precisiones sobre las causas personales y ambientales, nos adentran en el concepto de “poder” que - en palabras de Heider- sería la relación que se establece entre los factores de capacidad y entorno.

### **2.3. Contribuciones de Edward Jones y David Konouse**

En la década de los sesenta, Edward Jones y David Kanouse retomaron las ideas de Heider con la finalidad de crear una teoría que combinase la información previa que tenían las personas con sus atribuciones causales. Indicaron, con más exactitud que Heider, cómo el observador deduce las causas de la conducta del actor, y al contrario de éste, estudiaron únicamente las atribuciones causales donde el actor era consciente de los resultados y demostraba que podía producir los efectos deseados, dejando de lado las causas ambientales.

Sus hallazgos se recogen en la *Teoría de las inferencias correspondientes*, consistente en analizar la forma en que las personas consiguen una explicación disposicional de los comportamientos concretos de otras personas. En otras palabras, indica que el proceso de atribución tiene como objetivo inferir que la conducta observada y la intención que la originó se corresponde con los rasgos de personalidad propios del individuo (Marín et al., 2002).

El modelo de Jones y Davis (1965), pretende eliminar las causas improbables, orientando la búsqueda de la atribución a partir de patrones de intención implícita o explícita. La intención no se concibe como un factor probable por la ignorancia de las consecuencias y la causalidad. Jones y David defendían que era más probable que las personas buscasen la causa si el resultado no era el esperado, sin embargo para Kelley -de quien se hablará posteriormente-, la falta de consenso generaba una atribución personal (Weiner, 1988).

No obstante, determinados comportamientos no reflejan la personalidad real y conviene tener presentes algunos factores externos (p.e. espontaneidad, deseabilidad social, nivel de implicación,...) que determinan la conducta final del individuo. Sin olvidar, que las diferencias atribucionales como consecuencia del foco de atención, la percepción e interpretación de la conducta, etc. generan sesgos dentro del proceso atribucional provocando resultados discordantes.

Por otra parte, Jones y Nisbett en 1972, elaboraron la *Teoría de las Perspectivas Divergentes*. Compararon las tendencias atribucionales de actores y observadores por separado, descubriendo que con frecuencia no coincidían. El actor se centraría en atribuciones situacionales (externas), más que el observador, y por el contrario, el observador, más que el actor, expresaría atribuciones disposicionales (internas), aunque no se han encontrado referencias suficientemente contrastadas al respecto. Sin embargo, en las atribuciones de logro escolar, los actores atribuyen sus éxitos y fracasos a su capacidad y esfuerzo, que son precisamente causas personales.

#### **2.4. Contribuciones de Harold H. Kelley**

Dentro de la teoría de las atribuciones causales, se encuentra el modelo diseñado por Kelley (1967), basado en el *principio de covariación*. La covariación entre variables indica la existencia de relación entre ellas, pero no necesariamente causalidad, puesto que para que se de causalidad es necesario que dicha relación se mantenga a lo largo del tiempo. Este modelo ha tenido mayor acogida dentro de las relaciones sociales, aunque su diseño gráfico "Las ocho celdas del cubo de atribución" se focaliza únicamente en el contexto escolar. El sujeto puede determinar el resultado de un evento, atendiendo a tres fuentes de información atribucional: especificidad, consistencia y consenso (Bueno, 1995; Conde, 2009). En otras palabras, el modelo se obtuvo a partir de un análisis correlacional entre dos variables: una dependiente (atribución como resultado de la acción) y otra independiente (especificada, consistencia y consenso).

Se evidencia un gran acuerdo en la existencia de tres fuentes de información atribucional con un predominio mayor del factor de consistencia –busca si una misma conducta apareció en situaciones semejantes en el pasado-. Ese historial de experiencias previas permite entender la relación causal y hacer inferencias causales inmediatas razonablemente aceptables, esto fue denominado por Kelley como *esquema atribucional* y definido como "el modo de pensar de una persona acerca de las causas plausibles relacionadas con un efecto dado, que le ayuda a hacer atribuciones causales basándose solo en esa limitada información" (Kelly, 1973, pág. 114).

### **3. BERNARD WEINER: TEORÍA ATRIBUCIONAL DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO**

En el contexto de las teorías centradas en la motivación humana se destacan las aportaciones de Bernard Weiner quien sienta las bases de lo que se convertiría en una teoría general de la motivación. Es considerado como el creador de la *teoría atribucional de la motivación de logro*, la cual ha desarrollado posteriormente en toda su extensión y se encuentra avalada en la actualidad por una gran cantidad de evidencia empírica (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; González et al., 1996; Manassero y

Vázquez, 1995; Rodríguez, 2010; Torre y Godoy, 2002; Valle et al., 2002; Weiner, 1986). Empezó en 1974, estudiando las reacciones que experimentaron los alumnos ante los resultados académicos teniendo en cuenta los trabajos de Rotter y Heider, llegando incluso a intentar completar el modelo de Kelley. Según Weiner (2010) sus referentes teóricos son Stanley; Stanford; Terman; Marquis y Atkinson.

El modelo motivacional de Weiner (1986) y sus investigaciones utilizan los postulados básicos de la *Teoría Atribucional* junto con los principales modelos teóricos sobre la *Motivación de Logro* para dar explicación a la conducta de logro a partir de las atribuciones causales percibidas y que consecuencias, tanto cognitivas como afectivas, se pueden desencadenar. Al parecer, Weiner (1978, p. 3), manifestó que “la teoría general de la motivación tenía importantes implicaciones para la comprensión del pensamiento y del comportamiento en el aula”. Por tanto, depende el tipo de atribuciones que realice el sujeto influirá más o menos sobre las expectativas de éxito y fracaso futuras, así como sobre su autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar (Weiner, 2004).

Según Manassero y Vázquez (1998), la teoría de Weiner combina por un lado elementos de atribución causal y por otro, emociones, y es por este motivo por el que su autor la considera una teoría motivacional.

### **3.1. Modelo de la motivación de logro**

Weiner, a partir de 1986, avanza en su concepto de motivación de logro y entiende la motivación como un proceso en el que interaccionan diferentes constructos, entre los que destaca el autoconcepto y los procesos de atribución, ambos fundamentales para explicar del rendimiento académico (González et al., 1994). Por otro lado, Weiner (1985) considera la motivación y las emociones como determinantes directos e indirectos de la conducta del sujeto.

Weiner quien adoptando el enfoque de expectativa por valor, basado en los trabajos de Atkinson (1966) -su referente más claro-, dice que la motivación de una persona dependerá de las expectativas o importancia que de a los resultados de éxito o fracaso. Esta teoría de la atribución pretende dar una explicación plausible de cómo todo individuo necesita buscar una explicación de los resultados que provoca su comportamiento y comprender por qué ocurren las cosas (Pardo y Alonso, 1990). Para este autor, los elementos fundamentales de la motivación de logro son el deseo de alcanzar el éxito y de evitar el fracaso, unido a las consecuencias positivas o negativas derivadas del resultado obtenido (Covington, 2000; González y Valle, 2006; Rodríguez, 2010; Valle y González, 1998).

La teoría atribucional de la motivación de logro es una teoría basada en la expectativa y el valor de la meta. Ambos componentes sólo pueden comprenderse si funcionan de forma conjunta de tal forma que, la ausencia de uno ellos ocasionaría la pérdida de motivación frente a la tarea. Para Weiner los alumnos presentan una motivación frente a la tarea después de generar distintas interpretaciones, explicaciones o juicios de los resultados obtenidos.

El proceso atribucional comienza con un resultado, pero solo se desencadena cuando dicho resultado es inesperado, negativo o importante (Núñez, 2009; Valle, González, Núñez, Rodríguez y Piñeiro, 1999). Además, de acuerdo con el trabajo de Manassero y Vázquez (1995) el proceso de atribución causal, perteneciente al modelo motivacional de Weiner, es una secuencia motivacional que comienza cuando un sujeto consigue un resultado que puede ser positivo (éxito) o negativo (fracaso) y que deriva en la aparición "emociones independientes de la atribución". Esto se traduce en que el sujeto experimenta unos sentimientos de felicidad ante el éxito y de frustración o tristeza frente el fracaso.

En este proceso influyen numerosos factores, entre ellos, las informaciones concretas y las reglas de asignación causal, que terminan atribuyendo el origen a una determinada causa. En ocasiones, según Navas et al. (1995), la interpretación de los resultados (positivo o negativo) se considera arbitraria.

### **3.2. Antecedentes causales**

Basándonos en Castro (2002), el momento de adscripción causal para Weiner (1986) se puede entender en términos de estímulo-organismo-respuesta. Los *antecedentes* estarían formando parte del estímulo, el organismo serían los *procesos cognitivos atribucionales* que el sujeto utiliza y la respuesta serían las *consecuencia* que se derivan de la atribución.

Los antecedentes causales provocan determinadas emociones, que han sido analizadas y explicadas ampliamente por diferentes autores, entre ellos se destacan Weiner y Graham, (1989), que hacen referencia a las emociones sociales.

En relación a los antecedentes causales se encuentran tres tipos de procesos cognitivos de atribución causal que ejercen influencia sobre las expectativas del sujeto tanto a nivel cognitivo como afectivo (González et al., 2002; Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez y González-Pumariega, 1996): 1. La información específica que posee el sujeto acerca de sus actuaciones; 2. El conocimiento de las reglas de causalidad; 3. Las tendencias hedónicas.

Según Manassero y Vázquez (1995) dependiendo de la atribución causal que haya generado la persona y las consecuencias psicológicas que haya experimentado, se produce una repercusión sobre el estado motivacional y las expectativas, determinando la conducta futura de logro. En el modelo de Weiner se resalta el papel de las emociones, e indirectamente el poder de las causas antecedentes que las desencadenan, pues pueden llegar a actuar como guía de la conducta futura.

### **3.3. Factores causales a los que se vinculan las atribuciones**

En un primer momento Weiner (1972) dijo que dependiendo de cuales sean las causas a las que se atribuya el éxito o fracaso escolar, pueden derivarse importantes consecuencias psicológicas. Núñez (2009) matiza que algunos investigadores creen que los factores causales no funcionan como justificación sino que se utilizarían como excusas, principalmente cuando se ha fracasado.

Bernard Weiner (1974) analizó las atribuciones de los alumnos para explicar sus éxitos y fracasos escolares en contextos de logro. Concluyendo que existen multitud de causas a las que recurrir para explicar los resultados de éxito o fracaso. Las causas más frecuentes para explicar el rendimiento dentro del contexto académico -con gran acuerdo ente los investigadores-, son: *la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte*, no obstante, existen otros factores causales como son, por ejemplo, el estado de ánimo, el cansancio, la ayuda del profesor, etc. (Alonso, 1991; Barca et al., 2004; García, 2006; Manassero y Vázquez, 1998; Navas, Castejón y Sampascual, 2000; Navas et al., 1995; Talou, Borzi, Sánchez e Iglesias, 2004; Weiner, 1979, 1986, 1990, 2010).

Estas atribuciones causales no tienen en si mismas implicaciones motivacionales directas (Pintrich y Schunk, 2006). No obstante, Valenzuela (2007), indica que algunos tipos de atribuciones repercuten de forma positiva sobre las expectativas de éxito escolar y que están relacionadas con la motivación de logro.

En este momento, cabe preguntarse ¿cómo los estudiantes asignan cada una de estas causas según obtengan éxito o fracaso escolar?. Con frecuencia, -aunque existen excepciones- cuando un estudiante tiene éxito lo asocia con la existencia de una alta capacidad, que ha trabajado mucho, que la tarea era fácil o que ha tenido buena suerte, sin embargo, cuando un estudiante fracasa relaciona dicho acontecimiento a la existencia de baja capacidad, falta de esfuerzo, que la actividad era difícil o bien que ha tenido mala suerte. Por otro lado, para los estudiantes es la postura o forma de pensar más fácil y donde realmente no plantean ningún conflicto interno.

### 3.4. Dimensiones atribucionales.

El número de atribuciones que una persona puede hacer no es infinito. Sin embargo, en la literatura aparece una gran diversidad de taxonomías, aunque en todas las clasificaciones hechas hasta el momento existen elementos comunes y reciben el nombre de dimensiones atribucionales o dimensiones causales. La elaboración de una clasificación se convierte en un actividad difícil, tediosa y monótona que precisa analizar cada una de forma individual, pero absolutamente necesaria. Estas dimensiones atribucionales están relacionadas según el lugar de la causalidad (interna o externa), sus estabilidad en el tiempo (estable o inestable) y su controlabilidad (controlable o incontrolable).

Las dimensiones atribuciones constituyen el elemento clave del modelo de Weiner (1985) y surgen de su inquietud por encontrar una forma científica de medir cuantitativamente las distintas atribuciones causales (Bornas, 1988; Román, 2005). Navas et al. (1995) defienden que son las dimensiones y no las causas las que determinan las expectativas. Y Miñano y Castejón (2008) señalaron que son las dimensiones atribucionales las que dotan a las atribuciones del sentido necesario para tener significado psicológico. Además Weiner (2010) dijo que, la estabilidad causal aumenta o reduce el nivel de esperanza y que el objetivo fue aproximarse al conocimiento de las causas que influyen en el resultado a través de los mecanismos de afecto y esperanza.

Inicialmente, Weiner únicamente identificó dos dimensiones bipolares de causalidad para los éxitos y fracasos escolares: el *origen o locus de control* y la *estabilidad*, posteriormente incluye la *controlabilidad*. Además, dijo que la importancia de las atribuciones causales no residía en la causa en sí misma, sino en las diferentes características que poseía cada una de ellas. En consecuencia, Weiner propone que cuando los estudiantes hacen atribuciones, estas se pueden organizar en tres dimensiones causales (Weiner, 1979; Weiner 1986).

Tras la lectura de diversos autores entre ellos Barca et al., 2004; Bueno, 1995; Castro, 2002; González y Valle, 2006, p. 181-182; Miñano, 2009; Nuñez, 2009,... se definen las tres dimensiones causales:

- **Dimensión interna-externa.** Lugar donde se encuentra la causa. Si se considera interna o externa al suceso que lo provoca. Si se atiende la dimensión desde el punto de vista de la persona que hace la atribución, cualquier factor causal puede considerarse que está dentro de la persona (locus de control interno), p.e. la capacidad y el esfuerzo, o fuera de la persona (factor de control externo), p.e. la suerte y la dificultad de la tarea. Al parecer “la localización causal es la dimensión principal del pensamiento causal” (Weiner, 1995, p. 7).

- **Dimensión estabilidad-inestabilidad.** Consistencia temporal de la causa que ocasiona ese suceso. Una causa estable es aquella que se percibe como inalterable a través del tiempo, p.e. la capacidad pues se cree que nuestros niveles de capacidad permanecen constantes a pesar del paso del tiempo. Sin embargo, las variaciones que se producen en el rendimiento nuestro rendimiento hacen que varíe de una ocasión a otra será debido a la influencia de otros factores causales de naturaleza inestable, como p.e. el esfuerzo. Para Weiner (1986) es la estabilidad de la causa a través del principio de expectativa y sus consecuencias, y no su locus de control, quien ayuda a explicar los cambios en las expectativas.
- **Dimensión controlable-incontrolable.** Percepción del grado de control que el agente tiene sobre una determinada causa, así como la posibilidad de modificarla. Es importante no confundir esta dimensión con la interna/externa pues no necesariamente las causas internas se consideran controlables. Un ejemplo sobre el que no se puede ejercer ningún control son los niveles de capacidad, al contrario ocurre con ciertos factores externos.

Además, algunas investigaciones añaden dos dimensiones más, que no parecen tener la suficiente relevancia para que se tengan en cuenta (Bueno, 1995):

- **Globalidad:** si eso ocurre en todos los sitios o sólo en determinados lugares.
- **Intencionalidad:** si se hace premeditadamente o no.

Se destaca el trabajo de Manassero y Vázquez (1995) quienes buscaron la relación entre las atribuciones causales y las expectativas en una muestra de 573 estudiantes de entre 15 y 16 años. Se comprobó que considerando un sistema pentadimensional -compuesto por las tres principales dimensiones de Weiner más la intencionalidad y la globalidad-, se confirma la importancia de la estabilidad en el cambio de expectativas, circunstancia que comparten con Weiner dentro de la Teoría de la Atribución Causal. Además, se observó que estas dos últimas dimensiones son variables independientes emergentes, con correlaciones parecidas a las obtenidas en la variable estabilidad, o incluso con una correlación mayor en su relación con las variables de cambio de expectativas, -que son generadas por las personas ante los éxitos y los fracasos en el ámbito escolar-.

### 3.5. Relación entre dimensiones causales y factores causales

Como se ha señalado anteriormente, Weiner (1986) creía que la lista de éxitos y fracasos puede ser infinita, por ello era requisito indispensable crear un esquema clasificatorio o taxonomía de las causas, donde se reflejen las similitudes y diferencias subyacentes de las causas que son identificadas facilitando así su comparación y comprensión.

La teoría de Weiner da prioridad a la *causalidad percibida* sobre la *causalidad real*. Lo importante no es lo que causó el resultado sino lo que esa persona piensa que lo causó y en que dimensión causal lo incluye el sujeto, y no la organización de las dimensiones según el investigador (Navas et al., 1995; Sampascual, Navas y Castejón, 1994).

Todas las atribuciones de los estudiantes podrían clasificarse en tres dimensiones causales (interna/externa, estable/inestable, controlable/incontrolable) que el sujeto le asigna a cada una de las atribuciones causales que influirán en su conducta, su afecto y sus expectativas futuras de logro (Weiner, 2000). La importancia de la relación entre las causas atribucionales y las dimensiones es que la motivación, las emociones, las expectativas y la autoestima de los estudiantes se verán afectadas en cierta forma por la interpretación que se haga de las atribuciones. Las dimensiones atribucionales, permiten relacionar causas con las reacciones afectivas, psicológicas y conductuales que se producen como resultado de las atribuciones.

En resumen (Tabla 1), la dimensión de locus de control distingue las causas internas (capacidad y esfuerzo) de las externas (suerte y dificultad de la tarea). La dimensión de estabilidad distingue las causas duraderas (capacidad, dificultad de la tarea) de las causas variables (suerte, esfuerzo). La dimensión de controlabilidad distingue las causas que están bajo el control del actor (esfuerzo) de las causas que no se pueden controlar (suerte, capacidad y dificultad de la tarea).

Tabla 1.

Principales causas de éxito y fracaso según las tres dimensiones causales

Dimensiones causales	Factores causales			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Internalidad-Externalidad	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad-Inestabilidad:	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad-Incontrolabilidad	Incontrolable	Incontrolable	Controlable	Incontrolable

Nota. Fuente: González y Valle, 2006, p. 182.

Existen patrones atribucionales adaptativos que favorecen la motivación y de patrones desadaptativos que la inhiben. Lo realmente importante no es tanto que en un determinado momento se atribuya un resultado a una causa determinada, sino cuando existe una tendencia más o menos generalizada a realizar determinadas atribuciones que resultan sumamente perjudiciales (Alonso, 1991). Los resultados de la investigación realizada por Matalinares (2010) demuestran que existe una relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje.

Dependiendo del patrón atribucional se observa como la motivación aumenta cuando el estudiante atribuye sus éxitos a su esfuerzo (causa interno, estable e incontrolable) o al capacidad (causa interno, inestable y controlable). La motivación también mejora cuando el estudiante atribuye sus fracasos a causas internas, inestables e controlables, pues el sujeto se creará capaz de modificar las causas que han provocado ese resultado, pero si por el contrario lo atribuye a factores externos, esto le permite eludir su responsabilidad (p.e., «la tarea era muy difícil» o «tuve muy mala suerte»).

Para finalizar añadir que el poder descriptivo de los *sesgos atribucionales*, -entendidos como esquemas simples para explicar la realidad (p.e. la tendencia a atribuir los éxitos a causas internas y los fracasos a causas externas protege al sujeto)-, es superior a la capacidad explicativa que Weiner en 1986 proporcionó a los antecedentes y dimensiones causales (Navas et al., 1995). De ahí que Bueno y Beltrán (1993), sugiriesen hasta 23 categorías de causas distintas con el fin de dar cabida a los resultados encontrados y que Navas, Castejón y Sampascual (1993) justificasen la existencia de causas vinculadas a los estados de ánimo y la motivación por las tareas académicas.

#### **4. RELACIÓN ENTRE INDEFENSIÓN APRENDIDA Y ATRIBUCIONES CAUSALES.**

Según Weiner (1986) conocer las expectativas futuras acerca del rendimiento académico depende de si el sujeto atribuye dicho resultado a causas estables. Sin embargo, el sujeto tendrá dudas sobre lo que sucederá en el futuro si las causas a las que atribuye sus resultados académicos son inestables. De la misma forma, cuando un sujeto atribuye a causas controlables sus éxitos o fracasos, como puede ser el esfuerzo invertido en una tarea, provoca una motivación intrínseca que genera un incremento en su rendimiento. En caso contrario, si lo atribuye a causas incontrolables, como pueden ser la suerte o el azar, su rendimiento disminuirá (Torre y Godoy, 2002). Todo lo anterior puede desencadenar la aparición de la indefensión aprendida.

Según Bueno (1995), Seligman en 1975 definió la indefensión aprendida como un estado psicológico, que aparece cuando el sujeto percibe que los sucesos son incontrolables, donde no existe vinculación entre la respuesta voluntaria y el resultado y se considera una conducta pasiva frente a un acontecimiento negativo que se podía modificar con la intervención del sujeto, pero cree que no puede hacer nada para cambiarlo. Este concepto aplicado al proceso de enseñanza aprendizaje, es un estado de desmotivación que implica una predisposición negativa para aprender.

Peterson (1992) establece tres criterios para identificar la existencia de la indefensión aprendida en un sujeto: la pasividad, el historial de incontrolabilidad y la mediación cognitiva de los déficits observados.

Además, existen tres dimensiones de las atribuciones causales responsables directas de la indefensión o falta de control: internabilidad, estabilidad y controlabilidad. Por otra parte, dependiendo a que dimensiones causales se atribuyan los éxitos y fracasos escolares tendrá consecuencias en el rendimiento académico futuro, llegando incluso a generar indefensión aprendida. Y además, las consecuencias de la indefensión aprendida afectan a diversos componentes: motivacional, cognitivo, emocional, la autoestima y la competencia, que definen un tipo de población indefensa pues todos los eventos son por una causa interna, estable imposible de modificar y que afecta a todo tipo de contextos.

Finalmente, la doctora Fernández (2009) dijo que si la atribución causal es interna, la autoestima del individuo se vería alterada, mientras que si la atribución causal es externa, la autoestima permanecería intacta. Brewin concluyó en 1985 que ese patrón atribucional puede provocar la aparición de síntomas depresivos y que junto a sucesos negativos, genera individuos vulnerables a la indefensión.

## **5. ATRIBUCIONES CAUSALES Y RENDIMIENTO ESCOLAR.**

El concepto de locus de control implica que el sujeto puede considerarse a sí mismo como el responsable de su propio rendimiento. Lo que significa un locus de control interno. Por el contrario, pensar que el responsable de su rendimiento es otra causa que no está bajo su control, que significa que su locus de control es externo. Por otra parte, las expectativas de rendimiento de los padres y del profesor ejercen mucha influencia sobre los resultados académicos.

Según Bornas (1988) los trabajos realizados en torno a los años setenta, y en especial los de Dweck, aportaron entre sus principales conclusiones que enseñar a los niños a atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo era positivo, pues a largo plazo su perseverancia ante las dificultades y su rendimiento mejoró. Tal circunstancia, indica que realizar atribuciones causales y conocer las mismas favorecen la predicción del rendimiento escolar.

Existen diferencias individuales dentro de la motivación de logro, que según Álvaro et al. (1990), basándose en los trabajos de Weiner, se deben a las variaciones que se producen en la elección de las atribuciones causales por parte de los sujetos. Aquellos con alta motivación seleccionarán mayoritariamente la capacidad como causa de sus éxitos y su falta de esfuerzo para sus fracasos, y viceversa, los sujetos con baja motivación tenderán a atribuir el éxito a factores

externos y el fracaso a la falta de capacidad. Dependiendo de su elección repercutirá de diferente forma a nivel cognitivo, afectivo, llegando incluso a alterar el rendimiento académico.

De acuerdo con Navas et al. (2000), tras las críticas encontradas de teoría atribucional de Weiner (modelo ampliamente investigado y difundido), que hacen referencia a que se trata de un modelo experimental que se aleja de las situaciones cotidianas, a pesar de su coherencia teórica, decidieron poner a prueba el modelo global en contextos reales de aula y contrastar los resultados poco halagüeños encontrados en otras investigaciones. Comprobaron que las secuencias atribucionales propuestas por Weiner carecen de validez generalizable en las aulas y relevancia predictiva del rendimiento académico.

Al mismo tiempo Martín del Buey (2000), en su *Programa Integrado de Acción Tutorial* -para alumnos de educación secundaria-, considera obligatorio que cualquier programa formativo incluya los siguientes cuatro núcleos: autoconcepto y autoestima, motivación, atribuciones y expectativas. Situación que corroboran Martín del Buey y Romero (2003), pues los resultados de su estudio muestran que el mejor predictor del rendimiento académico futuro son las expectativas y que estas juegan un papel fundamental dentro del ámbito educativo.

Las investigaciones de Barca et al. (2004), con la escala SIACEPA, se centraron en la diferencias atribucionales existentes entre los estudiantes de educación secundaria de Galicia con alto y bajo rendimiento. Afirmaron que la motivación es un factor que favorece el rendimiento, siempre y cuando, los alumnos atribuyan sus éxitos a factores internos y controlables. Por otra parte, el rendimiento disminuye cuando se atribuyen los éxitos a factores externos e incontrolables. Al igual que en investigaciones anteriores encontraron que los estudiantes con alto rendimiento achacan su éxito a su capacidad y esfuerzo, y su fracaso a una falta del mismo. Por otro lado Barca, González, Brenlla, Santamaría y Seijas (2000), en los estudiantes con bajo rendimiento se observa una tendencia a realizar atribuciones a su falta de capacidad y esfuerzo, lo cual creen que es motivo de la escasa atención y formación del profesorado y que interviene el factor suerte. Lo cierto es que existen diferencias significativas en prácticamente todos los factores multi-atribucionales estudiados.

Como destacan García-Señorán, Conde y González (2010) y García-Señorán y González, (2009) se aprecian discrepancias entre los alumnos con mayor rendimiento académico. Estos centran la importancia en el esfuerzo, en entender bien las tareas y en saber hacerlas. Mientras que los estudiantes con bajo rendimiento piensan que lo importante es haberlas realizado antes y en la suerte.

En una investigación de Navarrete y Cuadro (2007), detectaron que los estudiantes con mejor rendimiento atribuían sus resultados académicos a la capacidad y el esfuerzo, mientras que aquellos con peor rendimiento tendían a atribuirlo a cuestiones externas. En cambio Rodríguez (2010) buscaba la relación entre los perfiles motivacionales y el rendimiento académico.

Durante la validación de una escala de motivación de logro, Manassero y Vázquez (1998) encontraron poca influencia de la *suerte* y los *errores del profesor* en la construcción de las atribuciones causales dentro del contexto académico. Así como la poca influencia sobre la calificación final y rendimiento de los estudiantes.

Martínez (2009) analizó las expectativas de los estudiantes de secundaria con bajo rendimiento académico, encontrando que sus atribuciones a un locus control externo son frecuentes y se encuentra vinculado con desesperanza, baja motivación para el estudio, bajo desarrollo personal y problemas en las relaciones personales con padres, profesores y compañeros.

Para Brenlla (2004), parece imposible delimitar los factores que inciden de forma directa e indirecta sobre el rendimiento, pero destaca que la capacidad y el esfuerzo son dos elementos fundamentales para conseguir un buen rendimiento académico. En consecuencia, Valle, González, Núñez y González-Pienda (1998), se adelantaron al mostrar la aparente ausencia de relación significativa entre los enfoques de aprendizaje -caracterizados por diferentes motivos y estrategias-, y el rendimiento o resultados académicos.

En otro estudio comprobamos como aquellos docentes que exigen poco a sus estudiantes –sea por la razón que sea- provocan un efecto negativo sobre la atribución de esfuerzo (Valenzuela, 2007).

Es por todo esto que Weiner insiste en que los alumnos deben de atribuir tanto sus éxitos como sus fracasos a factores internos, inestables y controlables, sin olvidar uso de buenas estrategias de aprendizaje para conseguir un buen rendimiento.

## **6. EVOLUCIÓN MOTIVACIONAL Y ATRIBUCIONAL EN FUNCIÓN DE LA EDAD.**

Muchos –entre los que me incluyo- se han preguntado que ocurre cuando los niños están encantados y son en su mayoría felices al concluir la educación primaria y terminan desilusionados al finalizar la educación secundaria o el bachillerato. Se cree que la clave reside en la exigencia académica, la presión de padres y profesores y el elemento sancionador que encierran las evaluaciones. Las maestras de infantil preguntan a sus niños si creen que deben de modificar sus fichas, permitiéndoles equivocarse. Sin embargo, a medida que crecen se observa un ambiente más estructurado, donde aparece la ansiedad y la preocupación.

La motivación de los estudiantes varía con cada edad y etapa evolutiva. A mayor edad más capacidad para las atribuciones internas favorecedoras del aprendizaje. En educación infantil parecen motivarse a partir de los incentivos externos ofrecidos tanto por la familia como por la escuela. Según Acosta (1998), si los recursos educativos seleccionados por la escuela son adecuados provocarán en los estudiantes “vivencias de aprendizaje” que modificarán los incentivos externos en motivaciones internas. Defiende literalmente que “la motivación interna no está, en absoluto, excluida de las edades tempranas” (p. 60).

En función de sus capacidades los niños seleccionan las actividades, movidos por el interés y la curiosidad, en su deseo por demostrar que son autónomos.

Los estudios de Weisz y Stipek (1980) confirmaron que el concepto de internalidad aumenta con la edad. En ese mismo año Yussen y Kane (1980) comprobaron que los niños de primero de primaria creen que el aumento de capacidad se consigue con esfuerzo.

Tal y como se comentó en la introducción, la revisión teórica de Alonso (1983) acerca de las atribuciones causales antes de los 11 años, manifestaba la existencia de diferencias significativas como consecuencia de la edad. Entre ellas destacamos la incapacidad para realizar expectativas realistas y diferenciar entre capacidad y esfuerzo. Seguramente esto último sea fruto de diferencias metodológicas en la investigación, con respecto a las llevadas a cabo por Kuny Nicholls, donde no se observaron tales discrepancias. Es importante destacar que, los niños pequeños tienden a percibir la capacidad como causa inestable que cambia como consecuencia del proceso de aprendizaje.

En Román (2005, 2006) se pretendía identificar como se desarrollan las atribuciones causales de los niños con edades comprendidas entre 3 y 5 años. Como principales conclusiones –aunque con un nivel de generalización limitado– se destaca el predominio de atribuciones causales externas e inestables para explicar los éxitos y fracasos escolares; que la variable género no interacciona con las dimensiones causales y que las principales causas según la edad son: en tres años la ausencia de respuesta, en cuatro años el esfuerzo y en cinco años la capacidad. En su estudio sugieren que en futuros trabajos se correlacionen las atribuciones causales con las "Prácticas Educativas Familiares".

En los trabajos de García-Señorán et al. (2010) y García-Señorán y González, (2009) las conclusiones muestran que los estudiantes de primaria atribuyen el éxito de las tareas escolares principalmente al esfuerzo, al estudio y a poner atención, lo que significa que presentan un locus de control interno, que puede ser estable y controlable a lo largo del tiempo.

En el estudio piloto de Valdivieso-León (2011a,b), participaron 22 familias (padre, madre e hijo/a), con niños y niñas en edades comprendidas entre los 3 y 6 años. Entre las principales conclusiones destacan que el estilo educativo de la familia no parece determinar las causas a las que los niños de 3 a 6 años atribuyen su éxito y fracaso escolar; ni ser la razón de la estabilidad ni de la controlabilidad de dichas causas. Además, puede observarse que la causa predominante es el esfuerzo, que la controlabilidad e inestabilidad se relacionan con estrategias de coping y que son pocos los sujetos que mantienen como causa de su éxito, la misma que justifica su fracaso. Asimismo, la edad no determina la combinación entre el locus de control, la estabilidad y controlabilidad de las causas de los éxitos y fracasos escolares.

Además, González et al. (2002), encuentran diferencias en las metas educativas (de aprendizaje, de logro y de refuerzo social), según la etapa educativa entre educación primaria y secundaria, aunque se encuentran elementos comunes entre ellas.

Legare, Gelman y Wellman (2010), en Michigan y Texas, en un estudio realizado explican que cuando se produce un resultado de éxito o fracaso académico en edades tempranas, cuya causa no es consistente con los conocimientos previos provoca en los niños una búsqueda incansable de razonamiento causal, localizando las mismas en el locus de control interno. Según estos autores, las explicaciones de los niños funcionan al servicio del descubrimiento.

La lectura de diferentes documentos, fechados muchos de ellos con anterioridad a los años ochenta, obliga a tomar como referente a Navas et al. (1995), quienes recogen en su artículo una revisión teórica al respecto de los aspectos evolutivos del locus del control interno. Este parece aumentar con la edad y los niños de los primeros ciclos de primaria creen que la capacidad y la inteligencia se puede mejorar a base de esfuerzo.

Según Covington (2000), los estudiantes de primaria, a diferencia de los estudiantes de secundaria, no presentan ningún problema al atribuir el éxito o el fracaso escolar al esfuerzo o la falta del mismo. Por otro lado, los estudiantes de secundaria en ocasiones consideran que si los éxitos se atribuye al esfuerzo puede perjudicar su autoestima académica, pues se trataría una falta de capacidad, aunque esto no sea cierto, principalmente cuando tras un esfuerzo importante no obtienen el resultado deseado. Incluso se pone en peligro la imagen que otros estudiantes tienen de ellos y eso produce un intenso malestar en los adolescentes, para los cuales la opinión de sus iguales a esta edad es fundamental.

Aunque Navas et al. (1995; 2000) sugirieron que las atribuciones causales y sus dimensiones no predecían al rendimiento académico, las conclusiones de Miñano y Castejón (2008), acerca de la capacidad predictiva de la inteligencia y el autoconcepto indicaron que los sujetos capaces de regular su proceso de aprendizaje, influyen directamente en el mismo. Creen que es importante evaluar el rendimiento previo, sus estrategias de aprendizaje, etc, de forma diferente en función de alto o bajo rendimiento. Estos mismos autores afirman que son cuatro las variables (atribuciones causales, autoconcepto, metas académicas y estrategias de aprendizaje) que explican hasta el 50% de la varianza del rendimiento académico.

En ese mismo año, Pérez y Poveda (2010) realizaron un estudio relacionando el aprendizaje cooperativo y las atribuciones causales comprobando que el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo favorece las atribuciones causales internas e inestables. Llama la atención que no sea hacia causas internas y estables como p.e. la capacidad, y creen que es porque los estudiantes al no ser adolescentes valoran más el esfuerzo que la capacidad.

Finalmente, en un estudio de Redondo, Inglés, García y Fernández (2014) con estudiantes de secundaria, descubrieron que los estudiantes con una conducta socialmente responsable facilitan el aprendizaje escolar y el desarrollo intelectual, atribuyendo sus éxitos a causas internas y fracasos a su falta de esfuerzo, excepto las chicas quienes también creían que era por una falta de capacidad, fundamentalmente en el área de matemáticas.

## RESUMEN

Es difícil imaginar una teoría unificada de la motivación, ya que se trata de un fenómeno sumamente complejo. La motivación consta de tres grandes componentes: valor, expectativa y afectivo. Existen diversos enfoques teóricos que faciliten la comprensión del fenómeno motivacional en su conjunto.

Se considera a Heider como el padre de la teoría de la atribución. Pero es fundamental tener en cuenta las aportaciones de Jones, Kanouse, Kelley y por supuesto Weiner, quien sienta las bases de lo que se convertiría en una teoría general de la motivación y creador de la teoría atribucional de la motivación de logro. Para Weiner lo importante son las explicaciones que el individuo busca para justificar su conducta, concluyendo que las causas más frecuentes en el contexto académico fueron *la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte*. Se establece la existencia de tres dimensiones causales: locus de control, estabilidad y controlabilidad.

Se destaca la relación entre las dimensiones causales y la indefensión aprendida y entre las atribuciones causales y el rendimiento académico.

Por último, se comentan los cambios que se producen y diferencias que se encuentran en la motivación y las atribuciones causales como consecuencia del desarrollo evolutivo de los estudiantes.

## 2.- PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

### INTRODUCCIÓN

La familia es fundamental dentro de la sociedad humana -independientemente del tipo de familia (Román, Martín y Carbonero, 2009)- porque todas las personas viven inmersas en una red de relaciones familiares (Viguer y Serra, 1998). La familia es la pieza clave sobre la cual se construyen nuestras vidas, tanto desde una perspectiva biológica –permitiendo la reproducción de la especie- como desde una perspectiva social que permite la transmisión de cultura (Musitu, Román y Gracia, 1988).

Las Naciones Unidas entienden la familia como "la unidad básica de la sociedad" y la considera como un medio esencial para conservar y transmitir valores culturales (1994, p. 11).

Un clásico como es Vigotsky (1979), manifestó que el vínculo psico-afectivo que existe dentro de la familia, contribuye de forma transferencial a incentivar el desarrollo cognitivo y la adquisición de nuevos aprendizajes, como consecuencia del traspaso de conocimientos, capacidades y estrategias de quienes las poseen, en este caso los padres, hacia los hijos que son quienes las reciben.

Este capítulo se recoge las siguientes cuestiones: 1. Conceptualización de familia. 2. Prácticas y estilos educativos familiares. 3. Parentalidad positiva; 4. Investigaciones sobre prácticas educativas familiares.

### 1. CONCEPTUALIZACIÓN

#### 1.1. Concepto

La palabra familia es un término de origen latino *famulus* -que significa esclavo o sirviente-. En la época romana la familia estaba encabezada por el *pater*, quien en una sola persona agrupaba todo el poder.

Posteriormente, se entiende por familia "la unidad fundamental y primaria donde el ser humano se va haciendo persona, es la primera escuela donde se descubren las formas básicas de la vida social y en la que aprenden a relacionarse con el otro" (Pérez, 1998, p. 7). Esta autora completa su definición indicando que es "la institución en la que el ser humano encuentra las posibilidades de desarrollo y perfeccionamiento más íntimo y profundo" (Pérez, 1999, p. 82).

Una definición jerárquica de la familia es la que establece el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2012), que señala que la familia es un grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas, incluyendo al conjunto de ascendientes, descendientes y colaterales, -así como sus hijos o descendencia-. Así mismo, hace referencia al origen del término de familia añadiendo el número de criados, aunque no vivan dentro de su casa.

La Organización Mundial de la Salud define la familia (citado en Estrella y Suárez, 2006, p. 40) como “los miembros del hogar emparentados entre sí, hasta un grado determinado por sangre, adopción y matrimonio, el grado de parentesco utilizado para determinar los límites de la familia dependerá de cada caso”.

Asimismo, Gutiérrez (1989) manifiesta que las relaciones futuras se encuentran determinadas por los pensamientos y sentimientos que generarán las interacciones actuales entre los diferentes miembros de la familia. En consecuencia, la familia puede considerarse como un sistema social.

Con el tiempo el concepto de familia ha ido cambiando de acuerdo con el desarrollo que ha experimentado el subsistema familiar y los diversos enfoques científicos. Es imposible que exista una única definición, ya que vivimos en una sociedad multicultural en constante evolución, con múltiples posibilidades y todas ellas inicialmente válidas.

## **1.2. Establecimiento de vínculos afectivos**

Se considera a la familia como la unidad básica de desarrollo humano, que desarrolla la acción socializadora del niño durante los primeros años. La tarea se lleva a cabo a través de la comunicación, la interacción entre sus miembros y el afecto, para lograr la consecución de diferentes objetivos siempre vinculados a dos acciones el control y el afecto.

La familia entendida desde un punto de vista social, es un conjunto de personas unidas por diversos grados de parentesco, entre los que se diferencian los *vínculos de afinidad* que surgen a partir de un acto reconocido socialmente, p.e. el matrimonio, los *vínculos afectivos*, los *vínculos de consanguinidad* existentes entre padres e hijos, etc.

El grupo familiar se caracteriza por contribuir a la formación de la personalidad mediante el establecimiento de vínculos afectivos entre los miembros de la familia. Para López (1993), el apego es el sentimiento positivo hacia otras personas, que se manifiesta de forma estable y va acompañado de interacciones sociales favorables. Diferencia tres componentes del apego:

- **Componente emocional:** son los sentimientos y pensamientos de felicidad, alegría, angustia, seguridad, ansiedad, etc. que los miembros de la familia experimentan como consecuencia de su relación. Según Henao y García (2009), la acción parental, es uno de los ejes que posibilitan la formación y desarrollo de componentes emocionales infantiles.
- **Componente conductual** presenta diversas manifestaciones: *tendencia a la proximidad con las figuras de afecto* –los niños con sus padres, la pareja tiende estar unida y buscar momentos de intimidad, en la edad adulta los diferentes miembros de la familia buscan momentos para pasar tiempo juntos-; *contacto físico* -expresiones de afecto como besos, abrazos, caricias, etc.-; *miedo a los extraños* -conducta presente entre los más pequeños quienes rechazan situaciones en las que desaparece su figura de apego, manifestando su rechazo mediante el llanto-; *contacto sensorial privilegiado* –miradas, gestos o palabras que solo tienen significado para los miembros de la familia y que están cargados de contenido-.
- **Componente cognitivo:** son los pensamientos subyacentes o modelo mental que se genera fruto de la relación entre los miembros de la familia (p.e. recuerdo de la figura de afecto; percepción de disponibilidad incondicional; percepción de eficacia; expectativas,...)

Dentro del sistema familiar, cualquier cambio que se produzca en uno de sus miembros repercutirá sobre los demás, porque unos dependen de otros, esto se denomina “compromiso personal de reciprocidad”. El nivel de reciprocidad varía en función de la edad de los diferentes componentes de la unidad familiar, observando bastante desigualdad en el subsistema formado por los padres e hijos.

Y es que la familia cumple diferentes funciones: construye personas adultas; enseña a afrontar retos y asumir compromisos y responsabilidades; favorece el encuentro intergeneracional; establece una red de apoyo social para superar las diversas transiciones de la vida (Rodrigo y Palacios, 1998).

#### **1.4. Tipología familiar**

Han sido muchos los autores (Gervilla, 2002; Gimeno, 1999; Rodrigo y Palacios, 1998; Suares, 2002; Valdivia, 2001) que han realizado diversas clasificaciones de la tipología familiar. Basándonos en Gimeno (1999), Musitu et al. (1988), Román (2009), Suares (2002), Valdivia (2001) sugerimos la siguiente clasificación atendiendo a diferentes criterios:

#### **a) Perspectiva biológica**

- *Familia nuclear*. Está constituida por el padre, la madre y los hijos nacidos o adoptados (si los hay). Se caracterizan por convivir en una vivienda común, sin más parientes, y compartir las cargas económicas. La Comisión Nacional de la Familia la denomina “familia simple” o “círculo familiar”.
- *Familia extensa*. En esta tipología, se incluyen además de la familia nuclear otros grados de parentesco, hasta tres generaciones, entre los ascendientes y descendientes. Conteniendo incluso algunos tipos de familias no normativas donde existen dificultades para establecer el límites que conforman la unidad familiar, p.e. mononucleares, familias sin hijos, reconstituidas,...
- *Familia de origen*. Es la familia en la que se nace y de la cual procedes.
- *Familia de procreación*. Es la constituida por una pareja y los hijos que tengan, -a su vez constituye una familia de tipo nuclear-.

#### **b) Perspectiva psico-sociológica**

- *Familia adoptiva*. Los hijos se obtienen a través de una adopción o acogimiento familiar.
- *Familia educadora*. Aquella unidad familiar que se encarga del cuidado y educación de menores pertenecientes a otra familia, que no pueden hacerse cargo de ellos por diferentes circunstancias.

#### **c) Perspectiva estructural**

- *Familia nuclear intacta*. Se constituye tras la unión de una pareja cuya función es el desarrollo de la misma a través de la interacción hombre-mujer.
- *Familia reconstituida*. Formada por una pareja con o sin hijos comunes, más los hijos de uniones conyugales anteriores de uno o ambos miembros de la pareja. Por ello, cada individuo aporta una trayectoria propia al núcleo familiar. A partir de esa unión las tareas relativas a la paternidad y maternidad son compartidas, de esta forma se adoptan como hijos propios los aportados por el otro miembro de la pareja. Al mismo tiempo, Suares (2002) denomina este tipo de familia como “familia extensa” término acuñado por la terapeuta familiar Phoebe Prosky y apunta que esta tipología familiar existe como consecuencia del aumento significativo de divorcios. A su vez se considera una “familia biparental” pues este término incluye la familia reconstituida.

- *Familia monoparental*: Constituida por uno de los padres y sus hijos. Este tipo de familia surge por diferentes razones: madres solteras, anulación o separación matrimonial, etc.

Además, Suares (2002) informa de las denominadas “*relaciones sin nombre*”. Formadas por las nuevas construcciones familiares cada vez más usuales, pero a las que la sociedad todavía no les asignó un nombre “oficial”, p.e. los llamados “*amantes amigos*” que se refiere a las relaciones intensas, no ocasionales, con gran compromiso afectivo, que no conviven ni tienen proyecto de convivir y menos aún de procrear. Además, dentro de este apartado incluye las llamadas “*relaciones de pareja*”, tipología utilizada entre la “gente joven”, para definir un estatuto social equiparable al matrimonio tradicional -sin reconocimiento legal-.

### 1.5. Subsistemas familiares

Musitu et al. (1988), definen la familia como un conjunto de individuos que interaccionan con cierta regularidad y continuidad, y cuya relación posee características sistémicas. Cada miembro de la familia es considerado como una unidad independiente, pero que pertenece al pequeño subsistema familiar (Gutiérrez, 1989). Se diferencian tres subsistemas:

- El *subsistema de los esposos*, compuesto por dos adultos que acordaron crear una familia. Entre ellos aparecen conductas que favorecen la expresión de la intimidad, aceptan mutuamente la conducta del otro, negocian y buscan solución ante los problemas que aparecen.
- El *subsistema de los padres*, se forma con la finalidad de cuidar y criar a los hijos. Los padres desempeñan esta labor con gran responsabilidad, para ello es necesario establecer un conjunto de normas que guiarán la crianza, permitiendo a los niños predecir lo que va a ocurrir y conocer lo que se espera de ellos. El desarrollo de los niños produce modificaciones en la interacción familiar, pues los padres les conceden mayor libertad en la toma de decisiones pero les exigen mayores responsabilidades.
- En el *subsistema de los hermanos*, permite al niño aprender a negociar conflictos, compartir, cooperar,... Además, experimentan la competición entre iguales y establecen su autonomía personal, buscando reconocimiento y respeto.

## 2. PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

Como diría Rich (2002, p. 53) "la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente". Además no se debe olvidar la influencia de diferentes factores como el colegio, la presencia de otras figuras de apego como pueden ser los abuelos, el temperamento, etc. Según Maccoby y Martin (1983), cuando los niños comienzan su etapa educativa acceden con una serie de conocimientos previos que han adquirido del entorno familiar y social, y en muchos casos su único agente educativo hasta los 3 años es la familia.

### 2.1. Socialización en la familia

"La socialización es un *proceso interactivo* del que forman parte activa las niñas y niños, y los agentes socializadores" (Alonso y Román, 2003a, p. 5). La familia facilita la adaptación social y un desarrollo adecuado de la personalidad de sus miembros, facilitando los procesos de socialización.

Por otra parte, Musitu et al. (1988), teniendo en cuenta las aportaciones de diferentes estudios (Beavers, 1981; Epstein, Bishop y Levin, 1978; Lewin, 1979; etc.), indican que existen seis dimensiones que permiten una *interacción familiar óptima* y son: estructura, afecto, control conductual democrático, comunicación clara y directa, y transmisión de valores y sistemas externos con límites claros y permeables.

Asimismo, las *relaciones parentales* han sufrido fuertes modificaciones y han evolucionado notablemente. Como consecuencia de este fenómeno para Viguer y Serra (1998) la familia y la escuela conciben la infancia como un periodo evolutivo con diferencias de tipo psicológico, social y emocional, que la distinguen de la edad adulta. Los menores –quienes son hijos y alumnos- precisan de una educación y preparación que les permita su integración en el medio social. La escuela favorece tanto la culturización como la socialización, mientras que la familia se ocupa del componente emocional y afectivo, así como de la función socializadora que comparte con la escuela. En Vila (2000), se insiste que el desarrollo infantil no se consigue en un único contexto, el escolar, sino que es compartido con la familia.

Según Millon (2000), el tipo de vínculo afectivo y manejo de las normas, incluyendo el temperamento y actitudes que tienen los padres hacia los niños, generan estilos comportamentales y actitudinales adaptados o desadaptados. Estos últimos son desde el punto de vista psicológico, la base para el desarrollo de posibles patologías dentro del área de la personalidad.

## 2.2. Estilos educativos familiares

Los estilos educativos familiares son "esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar" (Coloma, 1993, 48).

En el estudio de Darling y Steinberg (1993), señalan que es posible identificar el estilo educativo familiar, únicamente observando la conducta de los menores, a esto se le denomina "coherencia transituacional" -práctica bidireccional entre padres o madres e hijos o hijas-. Y afirman que, las prácticas educativas que utilice la familia afectarán al desarrollo de sus hijos, con independencia de las características psicológicas que presenten los menores. Por otra parte, los estilos educativos familiares dependen de la autovaloración que realice el sujeto, como se relacione con los demás y que estrategias de afrontamiento utilice (Henao, Ramírez y Ramírez, 2007).

De acuerdo con los diferentes autores que han investigado en relación con los estilos educativos familiares, han surgido diversas tipologías que hacen referencia a los distintos estilos de socialización familiar (Alonso y Román, 2003; Baumrind, 1966, 1971, 1978; Cabrera, Guevara y Barrera, 2006; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Rodrigo y Palacios, 1998).

La psicóloga Diana Baumrind (1966, 1967, 1968, 1971, 1972, 1978, 1991a, 1991b, 1996, 1997) durante los últimos treinta años ha investigado sobre la socialización familiar, y no cabe duda que su trabajo, supone un punto de inflexión dentro la psicología familiar. Entre sus principales objetivos pretendía descubrir si algunos estilos educativos de los padres correlacionaban con la aparición de determinados comportamientos en los niños.

En concreto Baumrind en 1978 realiza un análisis de los estilos comportamentales y desarrolla una tipología con los tres estilos principales, que se mantienen hasta la actualidad, que recogieron Cárdenas y Córtes (2009, p. 2):

- *Estilo autoritario*, caracterizado por altos niveles de control y un manejo inadecuado de los afectos, que se centra en el control, en el respeto a la autoridad y en la falta de comunicación.
- *Estilo equilibrado, autorizador o democrático*, se caracteriza por altos niveles de control conductual, pero con altos niveles de afecto e implicación, donde lo importante es la comunicación, el apoyo y la participación conjunta.
- *Estilo permisivo*, representado por reglas poco claras y flexibles, por ello existe un control conductual laxo y alta carga afectiva.

Sin embargo, se acepta la existencia de un cuarto estilo denominado *estilo indulgente*, caracterizado por gran implicación pero bajo nivel de exigencia.

Alonso y Román (2003b, p. 44) reformularon los estilos educativos familiares de MacCoby y Martín (1983) a partir de los estilos educativos de Baumrind (1971), y describieron la combinación entre el afecto y control (ver Tabla 2), así como las características propias de cada estilo educativo familiar apoyándose en los trabajos de Palacios y Rodrigo (1998).

Tabla 2.  
Estilos educativos y bidimensionalidad

	Afecto y comunicación	
	Alto	Bajo
Alto	Estilo democrático	Estilo autoritario
Bajo	Estilo permisivo	Estilo negligente

A continuación, se definirán los estilos educativos familiares a partir de la taxonomía realizada por Alonso (2002) y Alonso y Román (2003a, 2003b y 2005):

- **Estilo autoritario.** Se caracteriza por una baja expresión de afecto y comunicación y alta en cuanto a exigencias y control, con escasa sensibilidad y empatía, centrado en la perspectiva casi exclusiva del adulto. Los padres utilizan el poder y diferentes técnicas disciplinarias para inhibir en los niños las conductas indeseables. Prevalece por encima de todo el cumplimiento de normas.
- **Estilo equilibrado.** Se asemeja al *estilo autorizador* propuesto por Diana Baumrind, o al denominado *estilo democrático*. Se caracteriza por alto nivel de afecto y comunicación, donde los padres muestran interés por las cosas de sus hijos. Presentan un sistema de normas claro, estable y adaptado a las posibilidades de los niños, sin eliminar las exigencias. Las normas son firmes pero no rígidas, lo que permite razonarlas siempre que sea preciso. Es un estilo flexible con las necesidades de los hijos, que favorece la aparición de conductas deseables en los niños.
- **Estilo permisivo.** Se caracteriza por predominio de la expresión de afecto y bajos niveles de exigencia y control. Los padres tienden a adaptarse a las necesidades y exigencias de sus hijos pretendiendo satisfacerlas. Alonso y Román (2003b) destacan las conductas de sobreprotección y sistema de normas poco consistente, manifestándose los padres delante de los niños como débiles y vulnerables.
- **Estilo negligente.** Se identifica por bajos niveles de afecto y comunicación, aunque, a veces aparecen actitudes de exceso de control, o ausencia total del mismo. Se observa una falta de implicación por parte de los padres, con escasa sensibilidad a las necesidades e intereses de sus hijos.

En definitiva, parece que aquellas familias que educan mediante estilos equilibrados favorecen el desarrollo integral de los menores. En relación con los estilos autoritarios y permisivos, se considera que la primera es más adecuada. Pues la permisiva impide al menor el establecimiento de rutinas y afecta de forma negativa a su desarrollo, al no existir un modelo adulto de referencia.

Se puede afirmar que mediante la observación de las prácticas educativas familiares se consigue distinguir la dinámica familiar. La realidad evidencia que los padres y madres no presentan estilos educativos puros, que existe cierta tendencia a manifestar uno u otro, y que sus prácticas educativas comparten características de diferentes estilos educativos familiares. Son los padres los responsables de la educación de sus hijos y de como esta repercute sobre su desarrollo, personalidad y rendimiento académico (Henaó et al., 2007).

### 3. PARENTALIDAD POSITIVA

Como se ha manifestado anteriormente, la familia desempeña en la sociedad una función de socialización, educación y protección de la infancia, pretendiendo el desarrollo integral del individuo intentando prevenir las conductas desadaptadas, tanto en el ámbito familiar, personal, escolar y social.

Son muchos los grupos de investigación, tanto de ámbito nacional como internacional, que se han ocupado del estudio de la familia y generado programas y guías para el desarrollo adecuado de las funciones parentales. Estos son algunos ejemplos de Investigadores Principales españoles: María José Rodrigo López, con el *Programa Educar en positivo* (2012); Peré Amorós Martí, con el *Programa Aprender juntos, crecer en familia* (2011); Raquel-Amaya Martínez González, con el *Programa-Guía para el desarrollo de las competencias emocionales, educativas y parentales* (2009); María Victoria Hidalgo García, con el *Programa de Formación y apoyo familiar* (2007), etc.

Toda esta preocupación ante las situaciones de riesgo infantil y su negativa influencia sobre el desarrollo integral del individuo, así como la importancia de promover prácticas educativas familiares saludables, han derivado en una *Recomendación Rec* (2006/19) del Comité de Ministros del Consejo Europa a los Estados Miembros de la Unión Europea, con la finalidad de promover Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva, para garantizar los derechos del niño dentro de la familia y favorecer el desarrollo potencial del niño y su bienestar, lo cual mejorará la calidad de vida de las familias y cuya repercusión originará beneficios a nivel social.

Tomando la definición de parentalidad positiva ofrecida por la *Recomendación Rec* (2006/19, p. 2) es el "conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, (...), que proporciona reconocimiento personal y la orientación necesaria que lleva consigo la fijación de límites a su comportamiento"

La *Recomendación* pretende que los Estados miembros sean conscientes de la necesidad de facilitar a los padres las herramientas de apoyo suficientes para ayudarles frente a sus importantes responsabilidades en la crianza y educación de sus hijos (Martín-Quintana, Máiquez Chaves, Rodrigo López, Byrne, Rodríguez y Rodríguez, 2009).

En la *Recomendación Rec* (2006/19) se diferencia entre:

- *Ejercicio de la parentalidad*: "son las funciones propias de los padres/madres relacionadas con el cuidado y la educación de los hijos. El ejercicio de la parentalidad se centra en la interacción padres-hijos y comporta derechos y obligaciones para el desarrollo y realización del niño" (p. 2).
- *Ejercicio positivo de la parentalidad*: "se refiere al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño" (p. 3).

Los objetivos de la *Recomendación Rec* (2006/19) son: creación de las condiciones necesarias para el fomento del ejercicio positivo de la parentalidad; la eliminación de barreras para el ejercicio positivo de la parentalidad; la promoción de un ejercicio positivo de la parentalidad mediante la concienciación y a adopción de todas las medidas necesarias para hacerlo efectivo.

La organización *Save the Children* (2012, p. 2-3), resume en los 10 principios sobre la parentalidad positiva y el buen trato:

1. Los menores tienen derecho al cuidado y guía apropiados.
2. La parentalidad positiva se basa en conocer, proteger y dialogar.
3. El vínculo afectivo es determinante.
4. El afecto debe demostrarse abiertamente para que los menores se sientan queridos.
5. Las normas y límites son importantes y les dan seguridad.
6. Los menores deben participar en el proceso de toma de decisiones y sentirse responsables.
7. Se les sanciona cuando se portan mal, pero no de cualquier forma.
8. El cachete, el insulto, la amenaza o los gritos no son eficaces ni adecuados para educar a los menores.

9. Los conflictos pueden resolverse sin violencia
10. Para que los menores estén bien, los padres tienen que estar bien.

Cada vez es mayor la demanda y necesidad que presentan las familias de formación para aprender a educar a sus hijos. Esta realidad también aparece plasmada en la Recomendación (2006/19) y destaca entre sus directrices algunas orientaciones dirigidas a los profesionales, entre ellas existen dos puntos que tienen relación directa con nuestro trabajo: "aumentar la confianza de los padres en sí mismos, mejorando sus competencias y su potencial y motivándoles a informarse y formarse", y "posibilitar a los niños la comunicación de sus sentimientos y necesidades, en concreto, a niños muy pequeños y niños con dificultades comunicativas" (p. 9).

En Martínez y Becedóniz (2009) y Martín-Quintana et al. (2009), se describe una sociedad compleja principalmente por las nuevas tecnologías, la diversidad cultural y la incorporación de la mujer al mundo laboral. Por otra parte, hacen referencia a los cambios -cada vez más frecuentes- en las estructuras familiares, como resultado de los procesos de divorcio y creación de familias reconstituidas. Por todo esto la tarea educativa es cada vez más complicada. Lo más importante es continuar con las investigaciones bajo el marco de la parentalidad positiva y la formación en educación familiar (ver figura 1).

Los dos marcos de actuación (centros docentes y profesorado, y entidades sociales) que se observan en el modelo para el desarrollo de la parentalidad positiva de Martínez (2007, 2008 a,b,c), pretenden colaborar con las familias con una doble finalidad, por un lado educativa y por otro comunitaria, que facilite la prevención de conflictos tanto en el ámbito familiar como social.

Finalmente, otra prueba de la relevancia de esta Recomendación (2006/19) se encuentra en el informe elaborado por González y Román (2013) dentro de los proyectos de *Save the children* titulado "¿Quién te quiere a ti?. Guía para padres y madres: Cómo educar en positivo", esta guía supone una herramienta a disposición de las familias de forma gratuita con pautas y consejos para educar sin violencia física ni psicológica, prevaleciendo por encima de todo los derechos de los niños. Esta guía explica cómo se siente el niño dependiendo de su edad y ofrece las pautas de actuación para los padres en función de su comportamiento. Las tres claves principales son: conocer y entender a los niños, ofrecerles seguridad y estabilidad y favorecer el diálogo.



Figura 1  
Modelo de desarrollo de la parentalidad positiva  
Nota. Fuente: Martínez (2007, 2008 a,b,c)

#### 4. INVESTIGACIONES SOBRE PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

Alonso y Román (2005), tras diseñar las *Escalas PEF*, evaluaron las prácticas educativas familiares y el grado de asociación con la autoestima de los hijos. Descubrieron que las familias con estilos equilibrados o autorizadores crían menores que presentan un aumento en sus niveles de autoestima, y además los padres tenían una visión de sus hijos como respetuosos, obedientes y cumplidores. Posteriormente, un estudio de Isaza y Henao (2006), confirma estos resultados y además añaden que los niños y niñas criados en familias con un estilo educativo equilibrado presentan mayor desempeño social. Al contrario ocurre con los niños procedentes de familias permisivas y autoritarias quienes desarrollan menos sus habilidades sociales afectando a su competencia social.

Entre las aportaciones de Alonso-Fernández (2005) se destaca que el funcionamiento familiar influye sobre la autoestima, la depresión, el apoyo familiar y las conductas delictivas.

Ocurre del mismo modo, con las líneas de investigación planteadas por Richaud De Minzi (2005), quien correlaciona los estilos educativos parentales con variables como la depresión y la ansiedad, en una muestra con sujetos de entre 8 y 12 años. Entre las principales conclusiones describen cómo los niños pertenecientes a familias con estilo equilibrado, perciben que sus padres respetan sus decisiones y que se sienten orgullosos de ellos, presentando menor predisposición hacia estados de depresión y soledad. Asimismo, utilizan estrategias de afrontamiento adaptativas ante la resolución de problemas, mayores niveles de comprensión emocional y empatía, repercutiendo esto en un incremento de sus habilidades sociales. Por otro lado, los niños criados en familias con un estilo autoritario buscan apoyo en personas externas al núcleo familiar y manifiestan rasgos de inseguridad, sentimientos de abandono y depresión. Por su parte, Cuervo (2010), destaca la importancia de la familia para promover la aparición de conductas prosociales y de autorregulación emocional, con la finalidad de prevenir problemas de salud mental en la infancia como ansiedad, agresividad, baja autoestima, depresión, etc.

Además, un estudio realizado en Brasil por Santos y Vitaliano (2005) muestra que los niños con bajo rendimiento académico con frecuencia provienen de ambientes familiares desfavorecidos, con menos nivel socio-económico y padres sin apenas estudios. Por el contrario, los estudiantes con alto rendimiento académico en su mayoría proceden de familias en las que reciben incentivos y apoyo a lo largo de su desarrollo, y lo más importante, las madres participan en las reuniones escolares.

Otra investigación realizada por Chan y Chan (2005) en el instituto de educación de Hong Kong con 285 estudiantes de educación, demostró que existía una relación significativa entre el estilo parental autoritario y la orientación de logro de esos estudiantes. Las investigaciones previas indicaban un impacto de los estilos educativos familiares sobre el desarrollo cognitivo, emocional y social de los hijos.

Para Henao et al. (2007, p. 238), el estilo democrático, "posee estrategias que permiten la formación de personas más competentes, responsables, seguras, adaptables, creativas, curiosas, socialmente hábiles, íntegras, propositivas y emprendedoras, con más posibilidad de asumir retos y están dispuestas a liderar procesos".

Posteriormente, en la investigación de Torío, Peña e Inda (2008) -en la que participaron 2.965 familias- se encontró que la mayoría de los padres tenían un estilo educativo familiar democrático, en ocasiones permisivo y en determinadas áreas se comportaban de forma autoritaria. Posteriormente, estos autores generaron programas de formación para padres y ofrecer orientación psicopedagógica a las familias, con el fin de modificar y mejorar las prácticas educativas que estuviesen utilizando. Asimismo, otros estudios también dedican sus esfuerzos a la creación de programas de escuela de padres, como por ejemplo el trabajo de Vega y De Dios (2006) donde se constató que el sentido de pertenencia a un grupo optimiza los recursos psicosociales. Los padres y madres tras la formación se sienten capacitados para generar un clima familiar que les permita utilizar las pautas de socialización más apropiadas.

Por otra parte, la investigación de Henao y García (2009), quienes tras retomar las hipótesis planteadas por Baumrind (1967, 1968, 1970), buscaron la relación entre la influencia de determinados comportamientos parentales y algunas características socioemocionales de los niños y niñas. Confirmaron que aquellas familias que hacían uso del control, acompañado de altas dosis de amor, -lo cual se corresponde con una práctica educativa equilibrada-, se encontraban frente a niños responsables y estables. Además encontraron diferencias entre las prácticas educativas de los padres frente a las de las madres, siendo estas quienes se encargaban de generar hábitos y rutinas en los niños. Justificaron su hallazgo, explicando que la madre durante los primeros años de vida tiene mayor presencia, verbalización y exigencia que la figura paterna. Aunque, Alegre (2012) comprobó que la inteligencia emocional de los niños está más influenciada por las estrategias educativas relacionadas con las emociones que con los estilos educativos propios de sus madres.

Para Román (2009), las investigaciones indican que la familia no se define por su estructura, modelo, forma o tipo, sino por sus funciones. Obviamente existe una gran diversidad de estructuras familiares y por ello resulta imprescindible orientar la investigación, hacia la identificación de las variables productoras de satisfacción familiar. Es decir, que lo importante no es el tipo de familia, sino los factores que interfieren en su dinámica familiar.

Al mismo tiempo, los investigadores (Román, Martín y Carbonero, 2009) en *Psicología de la Educación Familiar* han identificado un grupo de factores a los que denominan “principios optimizadores” del sistema familiar, que en interacción aumentarían las posibilidades de satisfacer las necesidades de los

hijos –y de la propia pareja-, independientemente del tipo de familia. Son los siguientes: expresividad afectiva, comunicación familiar, satisfacción de necesidades, integración comunitaria, organización familiar, transmisión de normas, cohesión familiar y adaptabilidad familiar.

## RESUMEN

La familia se define como “la unidad fundamental y primaria donde el ser humano se va haciendo persona, es la primera escuela donde descubre las formas básicas de la vida social y en la que aprende a relacionarse con el otro” (Pérez, 1998, p. 7). Actualmente predomina la familia conyugal o nuclear formada por el marido, la esposa y todos sus hijos, quienes se independizarán y formarán su propia familia. Además, la familia se organiza de forma jerárquica, con el único fin de que cada miembro se ocupe de una serie de obligaciones y disfrute de sus derechos (Román, 2009; Román et al., 2009). Por otra parte, se observa como las relaciones parentales han evolucionado y sufrido fuertes modificaciones, donde el niño continua siendo hijo y alumno, al que hay que educar y preparar para su posterior inserción social.

Dentro de la familia se establecen vínculos afectivos en relación con tres componentes: emocional, cognitivo y conductual.

Existen muchos tipos diferentes de familia que se pueden clasificar según sus *lazos biológicos* (familia nuclear, familia extensa, familia de origen y familia de procreación), según sus *vínculos familiares psico-sociológicos* (acogimiento familiar, familia adoptiva y familia educadora) o según su *estructura* (familia nuclear intacta, familia horizontal y familia monoparental). Igualmente, se puede organizar la familia en tres subsistemas: esposos, padres y hermanos.

Además, los estilos educativos familiares, que según la taxonomía realizada por Alonso (2002) y Alonso y Román (2003a, 2003b y 2005) se subdividen en cuatro: *estilo autoritario*, *estilo equilibrado*, *estilo permisivo* y *estilo negligente*.

La sociedad siente preocupación ante las situaciones de riesgo infantil y su negativa influencia sobre el desarrollo integral del individuo, así como la importancia de promover prácticas educativas familiares saludables. Todo ello ha derivado en una Recomendación Rec (2006/19) del Comité de Ministros del Consejo Europa a los Estados Miembros de la Unión Europea, con la finalidad de promover Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva.

La parentalidad positiva es el "conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, (...), que proporciona reconocimiento personal y la orientación necesaria que lleva consigo la fijación de límites a su comportamiento" (*Recomendación Rec, 2006/19, p. 2*).

Finalmente, es menester destacar que la evidencia empírica (experimental y correlacional) -hasta el momento- apunta hacia la necesidad de trabajar con las familias para optimizar sus prácticas educativas familiares (sobre todo las que producen altos grados de satisfacción familiar), como medida de prevención frente de futuros problemas que puedan aparecer en el entorno familiar, escolar, personal o social de sus hijos e hijas.

### **3.- ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS**

#### **INTRODUCCIÓN**

Es obvio que todo el mundo ha experimentado y habla con frecuencia del estrés, no obstante, pocas personas conocen realmente lo que es. Ante la existencia de múltiples definiciones se observa la dificultad de definirlo. Son muchos los autores que han investigado este constructo, se destacan entre ellos, Chorot y Sandín, 1987; Fernández-Abascal, 1997; Lazarus, 2000; Lazarus y Folkman, 1986; Rodríguez-Marín y Neipp-López, 2008; Selye, 1956;...

Lo que marcó el inicio de las investigaciones en torno al concepto de estrés fue el estudio de la respuesta biológica del organismo frente a los acontecimientos vitales. Sin embargo, se prestará mayor atención a las estrategias de afrontamiento del estrés y particularmente las utilizadas por las familias pues influyen en el desarrollo de los menores.

A continuación, se realizará un recorrido histórico de las investigaciones acerca del estrés y se definirá dicho constructo. Posteriormente, se delimitará lo que son las estrategias de afrontamiento del estrés, así como la evolución de los instrumentos de medida en este campo. Y finalmente, se analizará la relación entre la conducta adaptativa y la familia y el afrontamiento del estrés.

#### **1. RECORRIDO HISTÓRICO DE ESTRÉS**

A finales del siglo XVII, el físico y biólogo Robert Hooke, realizó una importante contribución formulando un análisis de ingeniería sobre el estrés, vinculado con el diseño que debería hacerse en diferentes estructuras y construcciones. Esto indica que el concepto de estrés fue adoptado de la física.

En el análisis de Hooke se consideraron básicos tres elementos: carga (fuerza externa), estrés (área sobre el que se aplica la carga) y tensión (deformación de la estructura producida por la combinación entre carga y estrés). En el siglo XX, Willian Osler aplicó los conceptos de la física para explicar el comportamiento humano, pues comparó el estrés con el trabajo duro y la tensión con las preocupaciones. De esta forma, hacía responsables al estrés y la tensión de las enfermedades coronarias y problemas psicosomáticos.

Las aportaciones de Hooke y Osler, influyeron en los modelos del estrés desarrollados durante el siglo XX, donde se concebía la carga como una fuerza externa ejercida sobre el individuo -análoga a un estímulo externo estresante- y la tensión como respuesta al estrés (Labrador y Crespo, 1993).

La psicología adaptó y adoptó los conceptos de estrés y tensión. Entendiendo al estrés como un input externo y la respuesta al mismo como un output. Además, para Lazarus (2000) la tensión hace referencia a la transformación orgánica producida por el estrés.

## 2. CONCEPTUALIZACIÓN Y FUENTES DE ESTRÉS

En 1937, Bensabat manifestó que el estrés no es un fenómeno nuevo porque ha permitido la supervivencia del ser humano a través de su adaptación al medio. Posteriormente, Selye (1956, p. 53) definió el estrés como aquella “respuesta específica en sus manifestaciones pero inespecífica en sus causas, presentando una pluralidad de causas externas e internas”. Concepción que no se mantuvo posteriormente, porque el organismo no responde a todos los estímulos de forma inespecífica. Por otro lado, Lazarus y Folkman (1986, p. 43) definieron el estrés psicológico como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar”. Lazarus, en los años 60 del siglo pasado, contrario a la concepción del estrés como respuesta o estímulo, considera el estrés como un proceso inevitable y que las personas presentan grandes diferencias en su adaptación.

Para Selye (1956; 1976; 1985), el estrés es una “respuesta general del organismo ante cualquier estímulo estresor o situación estresante”. Para este autor todo lo anteriormente descrito se denomina “episodio estresante”, esto significa que el sujeto se encuentra con una situación que le demanda un esfuerzo y eso requiere de una cantidad de recursos de afrontamiento de tipo biológico, psicológico y social. Con el fin de realizar un análisis más detallado del episodio estresante se tienen en cuenta cuatro variables que influyen sobre el estímulo estresor: culturales, sociales, psicológicas y físicas.

Se podría decir que el estrés es toda aquella respuesta que se adopta cuando el sujeto se encuentra ante situaciones que generan un conflicto.

Definir el estrés puede suponer una tarea difícil pues se trata de un fenómeno o proceso psicobiológico sumamente complejo. En este sentido, cabe reseñar que apenas se ha alcanzado un acuerdo acerca de su definición, aunque parece que los investigadores coinciden en entender el estrés como una “transacción” entre la persona y el ambiente. El modelo “*transaccional del estrés*” señala que esas transacciones permiten a la persona detectar las discrepancias entre las demandas de la situación y sus recursos psicológicos, biológicos o sociales (Rodríguez-Marín y Neipp-López, 2008).

Durante la década de los ochenta aparecieron nuevas perspectivas, aunque la más influyente fue el *Modelo transaccional o interaccional* de Lazarus y Folkman (1984 y 1986). En este modelo el estrés fue considerado como un proceso dinámico donde se producía una interacción entre el sujeto y el contexto. Independientemente de las características objetivas, el suceso es estresante en la medida en que lo perciba el sujeto. Esto mismo viene a corroborar los resultados de Rodríguez, Zamora y Nava (2009) quienes encontraron una correlación alta entre la dimensión efectiva y valorativa, esto significa que lo que las personas entienden por estrés y la valoración de la situación como amenazante se corresponde en la mayoría de los casos. Aunque un estudio de Rodríguez, Ocampo y Nava (2009) indican que estas dos dimensiones presentan cierta autonomía funcional entre sí, pues hay en los resultados de su investigación algunas correlaciones bajas entre las dimensiones efectiva y valorativa.

Aun reconociendo la importancia del modelo de Lazarus y Folkman (1986), presenta limitaciones, porque no se explican cuáles son los mecanismos fisiológicos implicados en la respuesta del estrés ni cómo su modificación influye en el desarrollo de trastornos asociados al estrés. Posteriormente, Labrador (1992) buscó la relación entre las respuestas al estrés y la aparición de los trastornos psicofisiológicos.

Por otra parte, se encontró el *Modelo procesual del estrés* de Sandín (1995) en el manual de Belloch, Sandín y Ramos (2009). El modelo trataba de organizar las diferentes variables que de forma directa o indirecta se relacionaban con el estrés y que influían en la creación de un estado psicopatológico como consecuencia del mismo. Este modelo se estructura sobre siete pilares: 1. Demandas psicosociales; 2. Evaluación cognitiva; 3. Respuesta al estrés; 4. Afrontamiento; 5. Características personales; 6. Características sociales; 7. Estatus de salud.

La evaluación cognitiva fue conceptualizada por Lazarus y Folkman (1984; 1986), como un proceso mental que mediatiza la aparición del estrés y otras emociones. Esta valoración puede ser primaria (implica reconocer que existe un problema y analizar las consecuencias a nivel individual) y secundaria (el sujeto revisa si dispone de los recursos necesarios para reducir las consecuencias de la situación). Esta valoración secundaria se corresponde con la capacidad de afrontamiento -también denominada Coping-, concepto que se desarrollará más adelante.

Finalmente, desde una perspectiva interconductual Rodríguez (2010), afirma la existencia de tres criterios que definirían el estrés permitiendo su estudio: la naturaleza funcional de la situación, los niveles de aptitud funcional del comportamiento y sus diferentes dimensiones. En su trabajo enfatiza el carácter individual de las reacciones de estrés y sugiere que a partir de estos criterios se elabore una taxonomía de situaciones genéricas para estudiar las diversas reacciones, pues las considera parte de un comportamiento más complejo.

Otro aspecto muy importante son las respuestas ante el estrés, pues éste produce cambios fisiológicos al mismo tiempo que provoca efectos cognitivos, emocionales, comportamentales y sociales. En un primer lugar, se produce una *activación fisiológica* (aumento de la presión sanguínea, tasa cardiaca, del pulso, la respiración,... así como la disminución de la actividad intestinal, etc.). Después, se originan las *respuestas cognitivas* que se caracterizan no sólo por percibir los estímulos estresores como amenazantes, sino también implica la incapacidad para concentrarse y aparición de pensamientos intrusivos y repetitivos. Posteriormente, aparecen las *reacciones emocionales* frente al estrés, entre las que se incluyen el miedo, la ansiedad, la excitación, la ira, la depresión, etc. Y finalmente, el estrés provoca la aparición de las *respuestas comportamentales*, que se pueden resumir en tres básicamente: aproximación (lucha), evitación (huida) e inmovilización (Rodríguez-Marín y Neipp-López, 2008).

## 2.1. Fuentes de estrés

Son muchas las clasificaciones que se han elaborado en relación con el estrés. Selye por su parte dividió el estrés en dos grandes bloques: eutress –o estrés positivo- y distress –o estrés negativo-. Además defendió que sufrir estrés es inevitable e incluso beneficioso para resolver las situaciones de la vida cotidiana y que la total liberación del estrés solo significaba la llegada de la muerte.

Existe una amplia variedad de fuentes que provocan estrés que pueden clasificarse en tres grandes grupos (Rodríguez-Marín y Neipp-López, 2008; Sarafino, 1990):

1. *Fuentes personales.* Son situaciones de conflicto, que aparecen cuando se generan simultáneamente dos o más tendencias de respuesta pudiendo ser estas incompatibles. Tanto si el conflicto se resuelve como si se queda sin resolver puede generar tensión. La enfermedad es una de las fuentes de estrés personal más importantes.

2. **Fuentes familiares.** Las relaciones familiares son una fuente frecuente de estrés. Son los acontecimientos críticos (nacimiento o fallecimiento de algún miembro de la familia), estados de tensión excesiva (enfermedad crónica), comunicación y clima familiar, etc. La investigación evidencia que existe una gran correlación entre el clima familiar y la aparición de conductas problemáticas en los hijos pequeños como respuesta a una situación de estrés.
3. **Fuentes sociales.** Son múltiples los contextos sociales que con frecuencia producen estrés. Entre los adultos el contexto laboral parece ser el estresor más importante (demandas de trabajo, desempeño de roles, relaciones interpersonales y grupales, ascensos laborales, así como la pérdida del empleo o la jubilación). Sin embargo, el contexto académico es fundamental durante la infancia y la adolescencia.

## 2.2. Acontecimientos potencialmente estresantes

Para Jaureguizar y Espina (2005), existen toda una serie de situaciones potencialmente estresantes como son la incertidumbre, la incontabilidad, el cambio, la falta de información, la sobrecarga de canales de procesamiento, la falta de conducta para manejar la situación y la falta de apoyo social, que pueden provocar alteraciones a nivel fisiológico, cognitivo y emocional.

Para Lazarus y Folkman (1984; 1986), existen dos tipos de factores que influyen en la evolución de un acontecimiento hasta percibirlo como estresante, y son los siguientes:

1. **Factores personales,** son los aspectos cognitivos, motivacionales, de personalidad y hábitos comportamentales. Dentro de los cognitivos destacan las "*creencias*" entendidas como los pensamientos previos acerca del control de la situación, que han sido adaptados a partir de situaciones sociales y culturales. Por otro lado, se encuentran los "*compromisos*", que muestran aquello que es realmente importante para cada sujeto. Ambos determinan las reacciones emocionales y las estrategias de afrontamiento que posee el individuo, siendo la base que permitirá evaluar los resultados. Los factores personales están relacionados directamente con las atribuciones causales. Además, existen otros factores como la personalidad y el comportamiento que influyen sobre la creencia de si un acontecimiento es estresante o no.

2. *Factores situacionales*, son las características y dimensiones objetivas del acontecimiento. Se diferencia si el acontecimiento estresante por "pérdida" o por "castigo", y si las dimensiones objetivas de la situación son de (Rodríguez-Marín, 1995; Rodríguez-Marín y Neipp-López, 2008):

- Valencia (su potencialidad estresante inherente).
- Controlabilidad inherente de la situación.
- Mutabilidad (posibilidad de que la situación cambie por sí misma).
- Ambigüedad (el grado en que la situación en sí misma carece de información suficiente como para poder comprenderla).
- Potencialidad de ocurrencia o recurrencia de la situación.
- Momento cronológico respecto al ciclo vital.

### 3. AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS

#### 3.1. Concepto de afrontamiento

El término afrontamiento es la traducción del concepto inglés *Coping*, que hace referencia a la acción de afrontar, hacer frente a un peligro,... Por otro lado, el concepto de afrontamiento resulta clave para entender el estrés. Según Sandín y Chorot (2003), la conceptualización del afrontamiento parece liderada por Lazarus, Folkman y su equipo.

El concepto de afrontamiento, aparece entre 1940 y 1950 en el área de la psicología, para el tratamiento y seguimiento de diferentes enfermedades. Se estudió en dos ámbitos: por un lado en la experimentación con animales y por otro en la teoría psicoanalítica del ego (Vargas, 2009). Asimismo, este término fue utilizado por los psicólogos en la década de 1960 y 1970 para hacer referencia al combate, derrota o manejo de situaciones estresantes de la vida (Lazarus, 2006).

Las investigaciones advierten que las definiciones de afrontamiento deben incluir la necesidad de invertir los esfuerzos necesarios para manejar las demandas estresantes, independientemente del resultado. Según Lazarus y Folkman (1984, p. 141; 1986) definieron el afrontamiento como "aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo". Posteriormente, el planteamiento teórico evolucionó hacia una teoría de las emociones y se ha orientado hacia posiciones constructivistas y cualitativas (Lazarus, 2000).

Después, Rodríguez-Marín, López-Roig y Pastor (1990) consideraron que el afrontamiento es un proceso donde el sujeto pretende resistir y vencer las

demandas que plantea el acontecimiento estresante, permitiéndole restablecer de nuevo el equilibrio y adaptarse a la nueva situación.

El afrontamiento de situaciones estresantes puede darse de acuerdo a dos dimensiones (activo o pasivo) donde cada una de ellas posee sus propias estrategias de afrontamiento (Martín, Jiménez y Fernández-Abascal, 2000). Utilizar un afrontamiento pasivo implica evitar o escapar de la situación problemática e indica una falta de compromiso con la situación estresante. Por el contrario, el afrontamiento activo conlleva aquellas actuaciones para hacer frente al problema, como por ejemplo, interpretar de forma positiva la situación estresante para que sea menos desagradable, minimizar el impacto del problema, regular las emociones, etc. Además, existen dos formas de entender el estrés y su afrontamiento: (1) manejo del estrés de tal forma que no influye en tu vida cotidiana y (2) controlar de forma pasiva aquellos sentimientos o emociones que provocan la aparición de una situación estresante.

Para Rodríguez et al. (2009), la mayoría de los investigadores que definen el estrés y su afrontamiento lo hacen desde una perspectiva cognoscitiva, donde lo importante no es como las personas reaccionen, sino la representación cognoscitiva que se forman de las situaciones estresantes. Es decir, que las reacciones emocionales surgen de la interpretación que el propio individuo hace de la situación estresante y no de la situación en sí misma (Martín et al., 2000).

En este momento, es importante diferenciar dos conceptos que con frecuencia se utilizan de forma indistinta, es decir, se trata de distinguir entre *estilos de afrontamiento* y *estrategias de afrontamiento*. Partiendo de las ideas de Fernández-Abascal (1997) se definen a continuación cada uno de ellos:

- *Estilos de afrontamiento*, se encargan de agrupar las diferentes tendencias personales que se utilizan para afrontar una situación. Asimismo, son los responsables de la elección de unas u otras estrategias de afrontamiento y si estas son estables o no en el tiempo, o generalizables a todo tipo de acontecimientos.
- *Estrategias de afrontamiento*, son los procesos específicos que se utilizan en cada situación. Estos a diferencia de los estilos de afrontamiento pueden variar drásticamente dependiendo cual fue el acontecimiento estresante que los desencadenó.

Autores como Fernández-Abascal (1997) o Pelechano (2000), consideran que ambos conceptos son complementarios, pues los estilos de afrontamiento establecen la forma de pensar y actuar del individuo y las estrategias de afrontamiento analizan cada situación en particular para actuar de una forma específica si la forma de resolver la situación no fuese la adecuada.

A continuación, se recogen algunas investigaciones que han estudiado las estrategias de afrontamiento del estrés.

Los trabajos de Campos, Iraurgi, Páez y Velasco (2004), centran su importancia en encontrar aquellas formas de afrontamiento que son adaptativas, es decir, aquellas que mejoran la respuesta del organismo, aumentan las respuestas emocionales subjetivas positivas y reducen las negativas, mejoran el rendimiento, favorecen la autoestima, etc.

Además, se debe tener en cuenta las estrategias que posea la persona para hacer frente a la situación, porque determinarán el tipo de respuesta ante el estrés. (Labrador y Crespo, 1993). Posteriormente, Bezerra y Corrêa (2008), matizan que la elección individual de las estrategias de afrontamiento del estrés está vinculada con factores tanto internos como externos, como por ejemplo la salud, las creencias, el nivel de responsabilidad, etc.

Existen una amplia gama de *recursos de afrontamiento*, -entendidos como las capacidades que posee el sujeto para enfrentarse a las demandas que genera el acontecimiento estresante-. Entre los diferentes recursos de los cuales se dispone, cabe distinguir entre físicos o biológicos, psicológicos o psicosociales, culturales y sociales (Rodríguez et al., 2009; Rodríguez-Marín, 1995). Las personas necesitan disponer de un gran número de recursos de afrontamiento para poder superar y afrontar los acontecimientos estresantes que se presentan en su día a día.

Por su parte, Castaño y León del Barco (2010), encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la conducta interpersonal de la personalidad y las estrategias de afrontamiento del estrés. Por ello destacan la importancia de profundizar en las relaciones existentes entre estas dos variables pues consideran que son dos aspectos de la personalidad a tener en cuenta tanto en la evaluación clínica como en la intervención psicológica.

### **3.2. Respuestas de afrontamiento**

Los trabajos Rodríguez-Marín y Neipp-López (2008) indican que las respuestas ante el estrés pretenden la recuperación del equilibrio biopsicosocial del organismo. En función del grado de consciencia que tenga el individuo de sus respuestas se considerarán respuesta de afrontamiento. Estos autores apuntan hacia la necesidad de reducir el desequilibrio entre demandas y recursos que surgen como consecuencia del estrés. Además, realizaron una taxonomía de las respuestas de afrontamiento que puede verse en la figura 2 a partir de las aportaciones de Lazarus y Folkman (1986), Lazarus (2000) y Rodríguez-Marín (1995).

Es evidente que el repertorio de respuestas de afrontamiento es amplio. Dicho repertorio se concibe como un proceso dinámico, multidimensional y biopsicosocial mediante el cual los individuos tratan de paliar las consecuencias que genera una situación estresante. En función del acontecimiento o problema se modifica la elección de las estrategias de afrontamiento que los individuos van a utilizar (Rodríguez, et al., 2009; Rodríguez-Marín, 1995; Rodríguez-Marín y Neipp-López, 2008;).

Las revisiones teóricas realizadas por estos autores, aportan significado y clasifican cada una de las respuestas de afrontamiento estrés:

#### ***Según el foco***

- El *afrontamiento centrado en la emoción* se usa para controlar las emociones, implica procesos defensivos que pueden alterar el significado del resultado.
- El *afrontamiento centrado en el problema* se usa para controlar la relación la persona y su circunstancia mediante la búsqueda de soluciones alternativas del problema, la toma de decisiones o la acción directa (Folkman y Lazarus, 1984; Lazarus y Folkman, 1986).

Ambos conceptos no excluyen el uno al otro, pues ofrecen una estructura teórica coherente que facilita la comprensión del afrontamiento del estrés.

#### ***Según el método***

- El *afrontamiento activo o aproximativo*, son estrategias de confrontación y enfrentamiento de la situación estresante que generan distrés.
- El *afrontamiento evitativo*, son estrategias cognitivas o comportamentales que permiten escapar o evitar el problema.
- El *afrontamiento pasivo*, conlleva no hacer nada, solo se duda o se espera.

#### ***Según el tipo de proceso***

- El *afrontamiento comportamental*, es un intento de tomar decisiones y cambiar la situación problemática, mediante conductas que presupone adecuadas.
- El *afrontamiento cognitivo*, es un intento de tratar los problemas mediante cogniciones. Algunos autores incluyen la aceptación o la resignación.

#### ***Según el momento***

- *Las respuestas anticipatorias o preventivas*, se ejecutan antes de que ocurra el acontecimiento estresante. Mediante la solución de problemas, el sujeto se prepara para sobrellevar la situación e intentará recuperar su equilibrio.
- *Las respuestas restaurativas*, son acciones que ocurren tras el suceso estresante. Requieren el uso de estrategias cognitivas o comportamentales para enfrentarse al problema a medida que se producen los acontecimientos.

#### ***Según el grado de amplitud y generalidad***

- Respuestas generales/globales
- Respuestas específicas

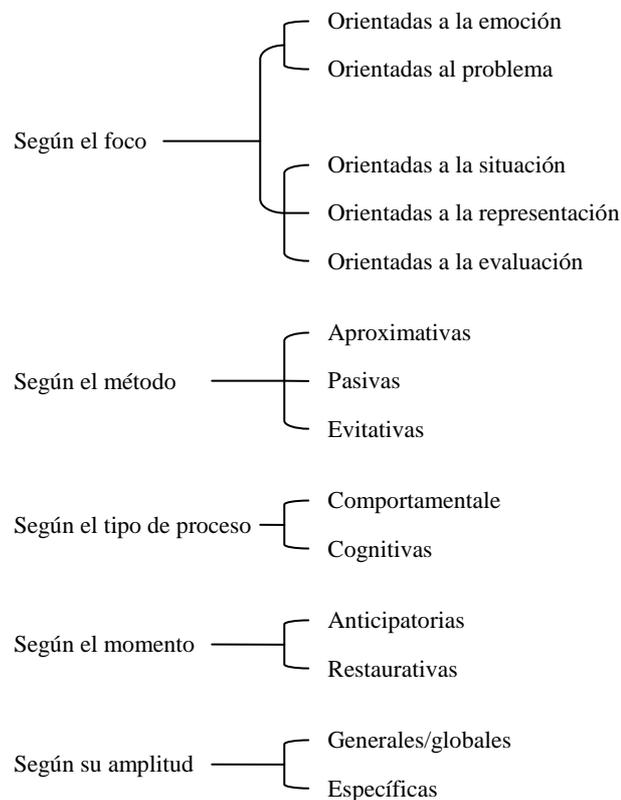


Figura 2

*Taxonomía de las respuestas de afrontamiento.*

Nota. Fuente: Rodríguez-Marín y Neipp-López (2008, p. 56)

### 3.3. Medición operativa de las estrategias de afrontamiento del estrés.

Muchos investigadores han intentado poner nombre a las estrategias del estrés y diseñado diferentes instrumentos con los que intentar definir, clasificar y organizar un sistema de categorías que aglutinase todas las dimensiones de afrontamiento del estrés que referían los sujetos de sus investigaciones. Circunstancia que concuerda con lo dicho por Lazarus y Folkman (1991, p. 336) quienes afirman que los instrumentos que miden el afrontamiento, de manera general, son inespecíficos. Aunque, Navas, Quiroz, Vega y Soria (2010), vieron en sus niveles de fiabilidad y análisis de regresión múltiple de la “Escala de modos de afrontamiento” de Folkman y Lazarus (1986) y Lazarus y Folkman (1991), que no es posible demostrar que el afrontamiento sea multidimensional, es decir, que sería unidimensional.

A continuación se presentan algunos ejemplos de investigaciones donde consideran las estrategias de afrontamiento del estrés como un constructo multidimensional.

En primer lugar, se hace referencia al modelo diseñado por Lazarus que puede completarse con el *Modelo del estrés-afrentamiento* adaptado de Cox y McKay (1976). En el instrumento diseñado por Lazarus (1985) denominado *Ways of Coping Questionnaire* (WCQ) se establecieron 8 posibles dimensiones. Por otra parte, Rodríguez-Marín, Terol, López-Roig y Pastor (1992) en su versión española del cuestionario de Lazarus - *Cuestionario de Formas de Afrontamiento de acontecimientos estresante (CEA)*-, consideraron 11 posibles dimensiones de las estrategias de afrontamiento del estrés que son los siguientes: Pensamientos positivo; Culpación de otros; Pensamiento desiderativo; Búsqueda de apoyo social; Búsqueda de soluciones; Represión emocional; Contabilización de ventajas; Religiosidad; Autoculpación; Resignación; Escape.

Asimismo, la *Escala de Estrategias de Coping* (EEC) de Charot y Sandín (1987) definió 9 dimensiones de afrontamiento. Y los trabajos de Sandín y Chorot (2003), validaron de forma preliminar el *Cuestionario de Afrontamiento del Estrés* (CAE), cuyos resultados avalaban una estructura factorial compuesta por 7 elementos que se corresponden según ellos con los siete estilos básicos de afrontamiento.

El *Inventario de Estrategias de Afrontamiento* (CSI), de Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal (1989) en su adaptación española en 2006 (Cano, Rodríguez y García, 2007) contemplan la existencia de 8 estrategias de afrontamiento del estrés, que se enumeran a continuación: Resolución de problemas; Autocrítica; Expresión Emocional; Pensamiento desiderativo; Apoyo social; Reestructuración cognitiva; Evitación de problemas; Retirada social. Este inventario fue reevaluado por Navas, Ollua, Vega y Soria (2010), donde se hallaron diferencias respecto a la versión inglesa, manteniendo una estructura factorial semejante a la traducción castellana únicamente en primer orden, aunque se encontraron niveles fiabilidad, y una estructura factorial de tercer orden más congruente con el estudio original.

Skinner, Edge, Altman y Sherwood (2003) consiguieron agrupar más de 100 estilos de afrontamiento, definiendo 13 categorías de estrategias de *coping* que recogían toda la información que habían recopilado.

#### **4. ESTRÉS Y AFRONTAMIENTO COMO CONDUCTA ADAPTATIVA**

El estrés como se indicaba anteriormente es un constructo complejo, que se subdivide en tres fases. Inicialmente se encuentra ante una situación potencialmente peligrosa, posteriormente se produce una interpretación a nivel cognitivo que considera el suceso como amenazante y por último, se desencadena una activación en el organismo que provoca una respuesta en forma de ansiedad como consecuencia de la presencia de una amenaza. Para Valdés y Flores (1985), el afrontamiento se compone de tres mecanismos: adaptativo, lucha e inhibición.

Muchos investigadores y entre ellos Rodríguez-Marín y Neipp-López, (2008), denominan "episodio estresante" a la existencia de una situación o estímulo estresor que exige al individuo la realización de un esfuerzo y que implica la utilización de recursos de afrontamiento de diversa índole (biológicos, psicológicos, sociales,...). Sobre el estímulo estresor influyen variables culturales, sociales, psicológicas y físicas.

El desequilibrio que se produce en el organismo –que se denomina homeostasis-, se produce como consecuencia de la percepción e interpretación que hace el sujeto del estímulo estresor o bien por las características propias del estresor. Es en este momento cuando el organismo reacciona generando respuestas adaptativas, automáticas, en su mayoría conscientes y orientadas hacia una finalidad concreta. Toda esa activación que se produce en el organismo genera consecuencias positivas y negativas, lo que es a su vez, una *respuesta adaptativa* que prepara al organismo para enfrentarse a una situación de peligro.

Hans Selye, observó los cambios que experimentaba el cuerpo humano ante situaciones de estrés. Sus investigaciones sobre el estrés llevadas a cabo en los años 50, creían en la existencia de estresores universales y respuestas generales e inespecíficas que se dan de igual forma en diferentes sujetos, lo que generaba diferentes patrones de conducta. Sin embargo, las investigaciones posteriores han demostrado que su teoría tenía importantes limitaciones y pronto observaron la existencia de diferencias individuales en relación con la forma en que las personas reaccionaban frente a un mismo estresor.

Además, cuando esa situación estresante se prolonga, aparece la respuesta de "lucha o huida" que inicia toda una serie de reacciones fisiológicas que Selye denominó *Síndrome General de Adaptación*. Este síndrome predice como el ser humano que esta sometido a un estímulo estresante experimenta tres estados o fases consecutivas en su comportamiento: alarma, resistencia y agotamiento.

Teniendo en cuenta la aportación de Selye y según Labrador y Crespo (1993), Ocaña (1998) y Rodríguez-Marín y Neipp-López (2008) el Síndrome General de Adaptación se divide en tres estadios:

- *Reacción de alarma*, al romperse el equilibrio todos los sistemas de organismo se enfrentan al estresor. Pero el organismo no puede mantener esa intensa movilización por mucho tiempo entrando en la segunda fase.
- *Fase de resistencia*, en ella el nivel de activación permanece alto, continua la reacción fisiológica, el cuerpo se defiende y busca recuperar un equilibrio. En esta fase pueden aparecer pequeños problemas de salud.
- La *fase de agotamiento o claudicación* aparece cuando la activación fisiológica se prolonga tanto, que las reservas de energía del organismo para resistir ante el estímulo estresor se debilitan. En esta fase es muy probable la aparición de enfermedades y en algunos casos incluso la muerte.

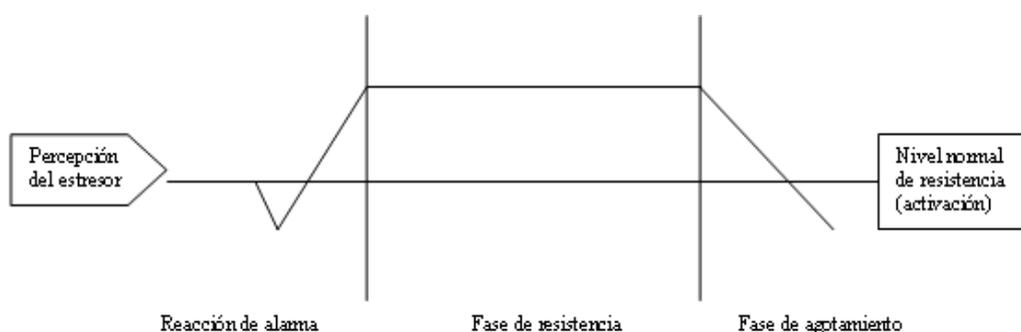


Figura 3  
 Síndrome General de Adaptación  
 Nota. Fuente: Selye (1956)

A continuación, se pretende concretar el afrontamiento como conducta adaptativa. Cuestión que según Rodríguez-Marín y Neipp-López (2008), no es tarea fácil, aunque diferentes estudios han intentado extraer los principios generales de las consecuencias del afrontamiento, haciendo hincapié en las conductas de aproximación y de evitación. Se conoce la existencia de diversos factores importantes como pueden ser que la “eficacia adaptativa” que puede ser evaluada en los ámbitos fisiológico, psicológico o social. Además, es fundamental el momento temporal en el que se produce la respuesta, así como el contexto en que se utiliza un determinado tipo de estrategia de afrontamiento. Y por último, no se debe olvidar la coherencia entre las condiciones objetivas del contexto y la conducta de afrontamiento que se lleva a cabo en esa situación problema.

## 5. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y FAMILIA

Ruben Hill (1958) dio un paso más incluyendo la familia, más concretamente el afrontamiento familiar y teoría del estrés familiar. Para Hill un acontecimiento estresante es aquel que genera demandas dentro del sistema familiar por encima del sistema individual.

El modelo teórico explicativo ABC-X de Hill (1958) sentó las bases para el estudio del estrés en ámbito familiar, entendiendo el mismo desde un punto de vista lineal, causal y mecanicista. Modelos más actualizados rechazan el corte lineal y apuestan por una visión multidimensional del estrés familiar.

Siguiendo a Olson, McCubbin, Barnes, Larsen, Muxen y Wilson (1989) se destacan tres temas básicos: el afrontamiento como proceso, la eficacia del afrontamiento, y por último el afrontamiento familiar y/o individual.

Según Ruano y Serra (2000), los investigadores han estudiado el estrés individual más que el estrés familiar, como consecuencia de la complejidad que posee este último. Entre los principales motivos se destaca que la familia es una entidad en sí misma con su propia realidad subjetiva y que algunas estrategias son más importantes que otras dependiendo de lo que haya ocurrido. Las investigaciones han revelado que la estrategia de afrontamiento familiar no se origina en único instante sino que se modifica progresivamente a lo largo del tiempo. Por ello es importante la funcionalidad del sistema familiar (Macías, Madariaga, Valle y Zambrano, 2013).

Ruano y Serra (2000, p. 200) consideran el afrontamiento familiar como “algo más que las respuestas familiares a un estresor, es decir, como un grupo de interacciones dentro de la familia y transacciones entre la familia y la comunidad”, encontrando los siguientes resultados al trabajar con familias: las estrategias de afrontamiento que más usaron y consideraron útiles fueron las de reestructuración cognitiva y obtención de apoyo social, no existían diferencias en cuanto al sexo y son las familias con estudios universitarios quienes creyeron que la reestructuración es la estrategia más útil frente al resto de categorías.

Dentro del ámbito familiar el subsistema que más estrés soporta es el formado por el padre y la madre, pues se tienen que ocupar de cubrir las necesidades de los hijos (Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez, 2009).

Investigaciones como las de Sidebotham (2001) o Bonds, Gondoli, Struge-Apple y Salem (2002) destacaron que estar expuesto a altos niveles de estrés (mala relación marital, hogar desestructurado, personalidad de los menores, conflictos laborales, dificultades en la conciliación de la vida familiar y laboral, etc...) repercute de forma negativa en el desarrollo y comportamiento de los niños, pues no se utilizan unas prácticas educativas familiares adecuadas y con tendencia equilibrada. Se observa como las dinámicas familiares se caracterizan por la ausencia de comunicación y afecto, incluso pueden aparecer escenas de maltrato infantil. Por otro lado, en trabajos como los de Willinger, Diendorfer-Radner, Willnauer, Jorgl y Hager (2005) se presta atención a la relación entre el apego y el estrés, donde destacan que los padres con altos niveles de estrés exhiben un estilo de apego inseguro. Por todo lo anterior, Rodrigo y Palacios (1998) indicaron que la exposición continuada a factores estresantes conlleva no cubrir de forma adecuada las necesidades de los hijos.

En un estudio de Pérez, Lorence y Menéndez (2010), correlacionaron el contexto familiar –una de las variables analizadas fue la percepción de competencia- y su contribución con el nivel de estrés asociado a las prácticas parentales. Estos autores descubrieron que las variables que más influyen sobre el estrés parental son: trabajar fuera de casa, el número de hijos y considerar su crianza como una situación difícil de afrontar. Además, destacan que tener una actitud positiva, optimista y esperanzada en la educación y cuidado de los hijos disminuye la posibilidad de sufrir estrés parental.

En Singer e Irvin (1989), se encuentra una descripción del modelo de entrenamiento en habilidades para ayudar a los padres a enfrentarse al estrés. En las sesiones que se celebraron utilizaron estos cuatro elementos: autocontrol, relajación, modificación de cogniciones y apoyo social. Es necesario matizar que la población que recibió esta formación estaba compuesta por padres cuyos hijos tenían algún tipo de discapacidad y es innegable que soportan mayores niveles de estrés de forma continuada, que aquellos padres con hijos sin discapacidad.

Otros autores que trabajaron con estrés y familia fueron Pérez, Menéndez e Hidalgo (2014), quienes analizaron los niveles de estrés asociados al rol parental y las estrategias desempeñarlo. La muestra estaba compuesta únicamente por mujeres que en su mayoría presentaba síntomas de estrés clínico. Las estrategias de afrontamiento utilizadas con mayor frecuencia fueron las centradas en el problema. Entre las principales conclusiones se encuentra que el nivel de riesgo a nivel social estaba relacionado con el estrés parental al que estaban expuestas.

Además, Martín et al. (2000), afirman existen diferencias significativas en relación con la edad para la utilización de los métodos de afrontamiento evitativos y activos, lo cual puede interceder en la dinámica familiar. Pues los sujetos de mayor edad tienden hacia métodos activos y por el contrario, el grupo de menor edad prefiere los métodos evitativos. Asimismo, Dell’Aglío y Hutz (2002) sugieren que la edad y las personas involucradas en una situación de estrés pueden afectar en la elección de la estrategia a utilizar y esto se puede entender como un proceso de afrontamiento situacional.

## **RESUMEN**

Al parecer las contribuciones de Selye y Lazarus y Folkman en el campo del estrés han proporcionado la sustentación teórica necesaria para otras investigaciones.

Se recuerda que el estrés para Lazarus y Folkman (1986) es el resultado de la relación que existe entre un individuo y su entorno, el cual es considerado como amenazante poniendo en peligro su equilibrio orgánico, psicológico, social, etc.

Existe una gran variedad de fuentes de estrés procedentes en su mayoría de la familia, la persona y la sociedad. Al mismo tiempo, se observan diferentes niveles estresantes (acontecimientos vitales importantes, tensiones vitales persistentes y estrés producido por problemas cotidianos) y acontecimientos potencialmente estresantes de origen personal o situacional.

Se ha conceptualizado el afrontamiento, diferenciando entre estilos y estrategias de afrontamiento. Es necesario recordar que los recursos de afrontamiento son las capacidades que posee una persona para hacer frente a las demandas que surgen a partir de un acontecimiento estresante. Estos recursos se pueden orientar en torno a cinco aspectos: la perspectiva cognitiva, el método, el tipo de proceso, el momento y la amplitud.

El afrontamiento para Valdés y Flores (1985) se compone de tres mecanismos: adaptativo, lucha e inhibición. En este momento se plantea si se puede entender el afrontamiento del estrés como una conducta adaptativa, se hace referencia al *Síndrome General de Adaptación* y se explican sus tres fases: alarma, resistencia y agotamiento.

Finalmente, Hill (1958) introduce un elemento más -la familia- en el estudio de las estrategias de afrontamiento del estrés. Se concibe a la familia como una unidad compleja que utiliza unas u otras estrategias dependiendo del suceso y donde el núcleo que más peso soporta del afrontamiento son los padres. La educación de los hijos y su bienestar genera grandes cantidades de estrés de forma continuada sin contar con otros factores como el trabajo, la comunidad,...

## 4.- ESTILOS ATRIBUCIONALES Y ESPERANZA

### INTRODUCCION

Los *estilos atribucionales* –según la teoría de Martín Seligman (1991)- y la *esperanza* –según la teoría de Charles Richard Snyder (1991)-, son dos constructos psicológicos que se encuadran dentro de la Psicología Positiva.

La psicología positiva se define como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Stern, Park y Peterson 2005).

Por otra parte, los “estilos atribucionales” se centran en buscar los patrones de explicación habituales que los sujetos realizan ante sucesos vitales positivos y negativos, permitiendo a su vez medir el nivel de optimismo/pesimismo y la resistencia frente a la indefensión (Aramburu-Zabala, 1997). Asimismo, el constructo de “esperanza” es entendido por Snyder et al. (1991) como una motivación del ser humano. La esperanza y el optimismo son dos elementos que desde la Psicología positiva se consideran disposiciones positivas que fomentan el bienestar.

Por todo ello en este capítulo se abordarán las siguientes cuestiones: 1. Los estilos atribucionales en el marco teórico optimista-pesimista de Peterson y Seligman (1984) y en el optimismo disposicional de Scheier y Carver (1985); 2. La Esperanza según Snyder et al. (1991); 3. Investigaciones sobre estilos atribucionales y la esperanza.

### 1. ESTILOS ATRIBUCIONALES.

Las personas poseen un discurso interno denominado atribución causal, estilo atribucional o modelo explicativo que les ayuda a dar respuesta a la pregunta ¿Por qué suceden las cosas?.

El estilo atribucional lo define Hernangóme (2002, p. 236) como “la predisposición hacia un determinado tipo de explicaciones (optimistas o pesimistas)”, asimismo, señala que es probable que comience a configurarse en la edad preescolar, que es precisamente cuando el niño aprende el estilo atribucional de sus padres –por ello se incluye esta variable dentro de esta tesis doctoral-.

Cuando se pretende conceptualizar los estilos atribucionales se observa que existen al menos dos posturas teóricas independientes, pero a su vez complementarias. Por un lado, se encuentra el planteamiento *teórico pesimista-optimista* de Peterson y Seligman (1984) y por otro el concepto de *optimismo disposicional* de Scheier y Carver (1985).

Existe la posibilidad de entender el optimismo como un recurso psicológico. Esta concepción surge a partir de la reformulación de la teoría de la indefensión aprendida de Abramson, Seligman y Teasdale (1978) como una forma de explicar las respuestas de afrontamiento ante las circunstancias negativas que ocurren en la vida cotidiana. Esto permite recordar que el concepto de *estilo atribucional* está vinculado a la *teoría de la indefensión* de Seligman (1975) -que no se desarrolla en este capítulo porque fue explicado en el capítulo 1: "Motivación y atribuciones causales"-.

### **1.1. Modelo teórico pesimista-optimista de Peterson y Seligman.**

Los estilos atribucionales se conceptualizan como integrados por dos polos opuestos, que ha definido y diferenciado con claridad Martín Seligman. Este investigador es considerado como uno de los mayores especialistas en el estudio de las diferencias entre optimismo y pesimismo.

El optimismo se define como la preferencia por ver y juzgar los acontecimientos bajo el prisma más favorable (Avia y Vázquez, 1999; González-Arratia y Valdez, 2013; Seligman, 2006a; Vázquez y Hervás, 2009). Por su parte Fredrickson (2009), considera que el optimismo es uno de los elementos más importantes para favorecer el bienestar y la felicidad. Además, se ocupa de las expectativas de control sobre los resultados, de predecir si conseguiremos los resultados deseados y de conocer cual es nivel de eficacia personal.

Por el contrario, el pesimismo -según Seligman (2006b)- hace referencia a sujetos que creen que los sucesos desagradables son casi permanentes, no se consideran capaces de modificar la situación y se atribuyen a sí mismos y a su falta de capacidad como la causa de sus fracasos.

Peterson y Seligman (1984) establecen en su *Teoría del pesimismo-optimismo* las diferencias entre el *Estilo Explicativo Pesimista* (EEP) entendido como la predisposición a justificar los sucesos negativos ocurridos en la vida, con una causa interna, estable en el tiempo y con efecto globalizado en todos

los contextos de la vida. Por el contrario, el *Estilo Explicativo Optimista* (EEO) se define como la tendencia a explicar los acontecimientos negativos con una causa externa, inestable en el tiempo y específica para esa situación.

Las personas optimistas por regla general tienen más esperanza y autoestima, son más constantes, mantienen un buen sistema inmunológico, presentan una actitud más activa ante las dificultades, toman decisiones y generan mayor cantidad de soluciones para conseguir una red de apoyo afectivo y social. En situación contraria se encuentran los pesimistas, quienes poseen una autoestima baja, tendencia a la depresión, se dan por vencidas con facilidad, presentan en muchas ocasiones problemas de salud, falta de iniciativa, etc. En dosis pequeñas el pesimismo puede ser incluso adaptativo ayudando a evaluar los riesgos de la situación a la que se enfrenta el sujeto (Seligman, 1991).

Las emociones que caracterizan a las personas optimistas son p.e. el entusiasmo, la confianza, el coraje, la esperanza, etc., en cambio, los sentimientos que describen a las personas pesimistas son p.e. la sensación de fracaso, de impotencia, de culpa, etc.

Los estilos explicativos o atribucionales, son una forma más o menos estable de ver como algo que ocurrió en el pasado influye en cómo se justificará un suceso que ocurra en el futuro. Se establece una cierta tendencia o patrón a la hora de buscar las causas de un acontecimiento. Sin entrar en la teoría de Weiner (1986) –con la que posee grandes similitudes–, existen diferentes causas en función de si se hacen atribuciones a la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea, la suerte, etc. Las causas que aportan los sujetos se organizan en torno a cuatro dimensiones: locus de control, estabilidad, controlabilidad y globalidad. Estas dimensiones a su vez se pueden categorizar en torno a tres aspectos: personalización, permanencia y penetración.

Es importante señalar que los sujetos pesimistas tenderán hacia causas internas, estables y globales, mientras que los individuos optimistas realizarán atribuciones externas, inestables y específicas.

## 1.2. Modelo teórico de Scheier y Carver

El optimismo para Scheier y Carver (1985) es un aspecto clave de la personalidad. Consideran el optimismo como una característica disposicional de la personalidad que intercede o intermedia entre los acontecimientos externos y la interpretación personal que hace el sujeto, presentando una tendencia hacia la obtención de resultados favorables. Además, estos autores diferencian entre un optimismo disposicional y un optimismo situacional.

La **personalidad**, es una organización dinámica -interna del individuo- de los sistemas psicofísicos que generan patrones característicos de conducta, pensamientos y sentimientos (Carver y Scheier, 1997, p. 71). Existen numerosas teorías de personalidad que estos autores agrupan en estas perspectivas: disposicional, biológica, psicoanalítica, neanálitica, del aprendizaje, fenomenológica y de la autorregulación cognoscitiva.

El **Optimismo disposicional**, es una creencia estable y generalizada, de que ocurrirán cosas positivas (Scheier y Carver 1987, p. 70). En otras palabras, consiste en una forma constante de enfrentar los acontecimientos en la que siempre se espera tener buenos resultados. Es un estilo de afrontar la vida que implica una disposición positiva (Seegerstrom, McCarthy, Caskey, Gorrs y Murray, 1993). Autores como Martínez-Correa, Reyes del Paso, García-León y González-Jareño (2006), han diferenciado el optimismo disposicional –el cual posee una definición operativa más amplia- de los conceptos de control y autoeficacia.

El **Optimismo situacional**, es un mecanismo que se pone en marcha de forma puntual ante una situación estresante concreta y que hace más liviano su afrontamiento (Seegerstrom et al., 1993).

El modelo teórico desarrollado por Scheier y Carver (1985) asume que ante las dificultades -las expectativas positivas que posee el individuo fruto de su optimismo disposicional- aumentan los esfuerzos para permitirle alcanzar sus metas. Por el contrario, las expectativas desfavorables reducen o incluso eliminan los esfuerzos e intenciones del sujeto por alcanzar sus objetivos (Castro, 2009).

Para Scheier y Carver (1982), la confianza en uno mismo para afrontar los obstáculos que van apareciendo a lo largo de la vida y esperar obtener los mejores resultados, favorecen los procesos de ajuste vital de los individuos.

Finalmente, según Eysenck (1994) en psicología -y más concretamente dentro de la psicología de la salud-, están convencidos que existen factores de personalidad que inciden de forma positiva o negativa sobre la calidad de vida y el bienestar de las personas.

Son muchos los trabajos que avalan la repercusión del optimismo disposicional sobre la salud, favoreciendo tanto el bienestar psicológico como físico. Asimismo, el optimismo disposicional es considerado como predictor de enfermedad (Cantarero, López, Torollo y Crespo, 2014; Morales, Arenas et al., 2011; Mroczek, Spiro, Aldwin, Ozer y Bossé, 1993).

Investigaciones como las de Chico (2002), Scheier y Carver (1985), encontraron que aquellos sujetos con un mayor nivel de optimismo manifestaban menor malestar físico percibido. También se encontró menor percepción del dolor en pacientes con artritis reumatoide en el trabajo de Treharne, Kitas, Lyons, y Booth (2005), o mejor pronóstico en la recuperación de pacientes coronarios y oncológicos en estudios como los de King, Rowe, Kimble y Zerwic (1998); Schou, Ekeberg, Ruland, Sandvik y Karesen (2004).

### **1.3. Definición operativa de los estilos atribucionales.**

Para la definición operativa de los estilos atribucionales se ha utilizado muy frecuentemente el *Cuestionario de estilos atribucionales* de Seligman (1990, 1991), que es una adaptación del *Cuestionario de Estilo Atribucional* de Peterson, Semmel, Von Baeyer, Abramson, Metalsky y Seligman (1982). Este instrumento consta de cuatro subescalas de acuerdo con estos cuatro aspectos clave (permanencia, profundidad, esperanza y personalización), que reflejan si los estilos atribucionales son estables/inestables, globales/específicos, esperanzados/desesperanzados e internos/externos. Todos ellos se centran en los patrones de explicación habituales o cotidianos que los sujetos realizan ante sucesos vitales positivos y negativos. Si se combinan permiten medir el nivel de optimismo/pesimismo. La integración de estos dos conceptos podría dar como resultado la resistencia frente a la indefensión.

Por otro lado, se encuentra el Test de orientación Vital (LOT) -*Life Orientation Test*-, de Scheier, Carver y Bridges (1994) que es un instrumento que mide el optimismo disposicional como constructo unidimensional. Este instrumento ha sido adaptado a diferentes lenguas, en nuestro país se dispone de la versión española de Otero, Luengo, Romero, Gómez-Fraguela y Castro (1998).

## 2. ESPERANZA

La teoría de la Esperanza de Snyder (Snyder, 1994, 2000, 2002; Snyder, Irving y Anderson, 1991), ha generado un extenso marco teórico alrededor del constructo “*esperanza*”.

La esperanza es una fortaleza que se desarrolla desde la infancia (Snyder, 2000). Al parecer, los niños y adolescentes tienden a desarrollar la disposición a la esperanza que han observado en sus padres, y tiene sentido, pues como dice una célebre frase del poeta inglés Charles Colton “la imitación es la forma más sincera de adulación” de los hijos con sus padres.

### 2.1. Conceptualización de esperanza

De acuerdo con la teoría de Snyder et al. (1991, vease también en Snyder, 2000a; 2000b) este constructo psicológico es un estado motivacional positivo basado en la interacción de dos componentes: *Agency* y *Pathways*. Según Rand y Chevens (2009), Snyder conceptualizó la esperanza como aquella capacidad percibida de poder producir las vías, caminos o rutas necesarias para alcanzar los objetivos propuestos y conseguir motivarse para utilizar esas vías.

En otras palabras Snyder (2000), considera la esperanza como la capacidad de: generar metas claras y asequibles; encontrar y elaborar rutas que permitan alcanzar los objetivos planeados (*pathways thinking*); impulsarse hacia la utilización de las rutas generadas (*agency thinking*); reformular los obstáculos para poder superarlos.

En este momento es necesario conceptualizar o definir los siguientes componentes, para facilitar la comprensión de este constructo (Martínez, Cassaretto y Herth, 2012; Papantoniou, Moraitou, Katsadima y Dinou, 2010; Snyder, 2005):

- *Pathways thinking* –pensamiento orientado a caminos-, son las rutas que generamos para conseguir los objetivos previstos. Las metas se encuentran vinculadas a diversos conceptos en nuestra mente, que crean caminos y planifican los pasos necesarios para lograrlas. No obstante, en ocasiones aparecen obstáculos que obligan al sujeto a pensar rutas alternativas para alcanzar sus objetivos. Aquellos sujetos con alto nivel de esperanza se creen capaces de encontrar sin dificultad el camino que les permita alcanzar la meta, y además serán capaces de generar un mayor número de vías alternativas ante los problemas.

- *Agency thinking* –pensamiento orientado a la agencia-, es el componente motivacional de la esperanza, entendido como la capacidad percibida para continuar por el camino marcado para conseguir una meta. Es la motivación para comenzar una acción y continuar por el camino necesario para conseguirla. Este componente informa de la existencia de una posible energía que mueve la acción para alcanzar las metas que perseguimos, y que Papantoniou et al. (2010) denominan fuerza de voluntad. Las personas con alto nivel de esperanza se creen capaces de iniciar y mantener los esfuerzos necesarios hasta la consecución de sus metas.

Para Snyder (2005), existe un tercer componente en esta teoría que es el **desarrollo de metas**, que lo concibe como “anclas mentales de pensamiento esperanzador” que se construyen a corto y largo plazo, sin tener en cuenta su magnitud, y que si esos objetivos son realmente importantes o significativos mantendrán la atención del sujeto hasta su total consecución.

Todos los componentes definidos son igual de importantes a la hora de conseguir una meta, incluso si alguno de ellos falla se podrían no alcanzar los objetivos.

## **2.2. Efectos positivos**

Para Carr (2007), la esperanza es un mediador entre los procesos de salud y de enfermedad. Asimismo, Rand y Cheavens (2009) indicaron que aquellas personas con altos niveles de esperanza suelen predecir los síntomas ante la pérdida de salud, lo que supone una actitud preventiva ante el riesgo de enfermar.

La revisión teórica realizada por Martínez, Cassaretto y Herth (2012) recoge las principales investigaciones donde se han estudiado las repercusiones que tienen los altos niveles de esperanza sobre las personas. Entre los principales efectos positivos de los altos niveles de esperanza se encontró que: los sujetos presentan mayor bienestar psicológico; favorece los hábitos de vida saludables; previene la sintomatología depresiva, la aparición de ideación y riesgo de suicidio; disminuye los niveles de ansiedad; favorece la búsqueda y proporciona estrategias de afrontamiento adecuadas frente en los enfermos con discapacidad visual, lesión medular, fibromialgia,...; mejora la calidad de vida de los pacientes con cáncer y problemas cardiacos; en pacientes

terminales funciona como un mecanismo de aferrarse a la vida sin la negación de la llegada de la muerte; favorece la adaptación emocional favoreciendo la sensación de bienestar; está relacionada con el incremento en el rendimiento académico y la consecución de logros a nivel educativo; etc.

### **2.3. Definición operativa de la esperanza.**

Tras el modelo teórico sobre esperanza (Snyder, 1991) y de acuerdo con Snyder (2002), para la definición operativa del constructo esperanza se desarrollaron tres instrumentos -que gozan de altos niveles de fiabilidad y validez-.

En primer lugar, la *Escala de Esperanza- Rasgos para adultos* (Adult trait Hope Scale) de Snyder et al. (1991) consta de 4 ítems para *Hope Agency*, 4 ítems para *Hope Pathways* y 4 ítems distractores. Posteriormente, la *Escala de estado de esperanza* (State Hope Scale) de Snyder, Sympson, Ybasco, Borders, Babyak y Higgins (1996) se compone de 6 ítems, 3 ítems para cada subescala de esperanza (*Agency* y *Pathways*). Finalmente, la *Escala de esperanza para niños* (*Children Hope Scale*) de Snyder et al. (1997) se aplica solo en niños con edades comprendidas entre los 8 y 16 años, y esta formada por 3 ítems que miden el componente *Agency* y 3 ítems que miden el componente *Pathways*.

### **3. INVESTIGACIONES SOBRE ESTILOS ATRIBUCIONALES Y ESPERANZA.**

En un trabajo de Henangóme (2002), se buscaron las variables que influían en la génesis del optimismo, constatando que no existen trabajos al respecto en niños menores de seis años. Según esta autora es importante educar a los niños en el optimismo, pues parece prevenir la depresión infantil, aporta las herramientas necesarias para paliar diversos problemas de índole psicológico, inmunológico, físico,... y promueven conductas que permiten obtener calidad de vida a largo plazo. Ante la pregunta de si se nace optimista o se aprende a serlo, encontramos diferentes respuestas con una cierta tendencia a la existencia de factores genéticos y hereditarios que predisponen al sujeto a ser más o menos optimista. Esta cuestión es apoyada por Seligman, Reivich, Jaycox y Gilham (1999), aunque por supuesto no se niegan la influencia del ambiente, y los psicólogos estudian la parte sobre la que se puede intervenir. Las variables que parecen influir sobre el optimismo y la forma de relacionarse con los demás, son: el apego, la exploración y la necesidad de control (autodeterminación).

En el estudio realizado por Camuñas y Miguel-Tobal (2005) buscaron la relación entre las dimensiones de estilo atribucional -presentadas por Abramson et al. (1978)- y la depresión. Entre las principales conclusiones se destaca: que existe relación entre la depresión y las atribuciones características de la indefensión, es decir, internas, estables y globales frente a acontecimientos negativos. Aquellos sujetos que puntúan alto en depresión presentan altas puntuaciones dentro de la escala "Puntuación de Indefensión" y "Compuesto Negativo". Estos resultados a su vez confirman las conclusiones de Johnson y Miller (1990), quienes manifestaron que altos niveles de depresión podrían predecirse a partir de la existencia de un estilo atribucional negativo.

Por su parte, Enrique (2004), comparó veteranos de guerra -con y sin el *Síndrome de Estrés Postraumático*- con población sin vinculación militar, encontrando en los veteranos con estrés postraumático una relación entre este síndrome y los estilos atribucionales pesimista o desadaptativo, así como altos niveles de neuroticismo y bajo nivel de extraversión. Todo esto genera -a su vez- mayor nivel de ansiedad, problemas en el control de impulsos, inestabilidad emocional y dificultades en las relaciones sociales.

Los resultados del estudio de Chico (2002), mostraron como el optimismo disposicional era un predictor significativo de las estrategias de afrontamiento del estrés, incluso una vez controladas las variables de neuroticismo y afectividad negativa. Este hallazgo es muy importante, pues autores como Bolan y Cappeliez (1997) o Vickers y Vogeltanz, (2000), indican que esas dos variables -y más concretamente el optimismo- se solapan con el neuroticismo, poniendo en duda su capacidad predictora frente a las estrategias de afrontamiento.

Asimismo, la investigación de Martínez-Correa et al. (2006) pretendía relacionar el optimismo/pesimismo disposicional con diferentes categorías de síntomas somáticos autoinformados, encontrando que el optimismo previene la aparición de quejas somáticas mientras que el pésimo aumenta el informe de síntomas físicos. Los autores creen que esta relación se explica por la utilización diferencial de la autocrítica -estrategia de afrontamiento del estrés propia del pesimismo-.

En la investigación de Fernández (2001), no se observan diferencias significativas en la variable desesperanza entre sujetos con y sin delirios. Al contrario ocurre en la variable esperanza donde los sujetos con delirios alcanzan mayor nivel que los sujetos sin delirios. Además, se perciben

diferencias significativas en la variable desesperanza cuando compararon sujetos con y sin depresión, siendo estos últimos quienes sufren mayor desesperanza -como era de esperar-, al contrario de lo que ocurre en la variable esperanza.

Por otra parte, los resultados del informe de investigación de Bragagnolo, Rinamundo, Cravero, Formía, Martínez y Vergara (2002) advierten que la muestra formada por estudiantes de psicología se identifica como moderadamente desesperanzada, muy pesimista, con baja percepción de controlabilidad sobre eventos positivos, altos niveles de depresión y autoestima moderada. Lo cual implica mayor vulnerabilidad frente a factores de tipo social y un mayor desequilibrio entre aspiraciones y posibilidades. Aunque, lo realmente preocupante -fuera a parte de los resultados tan negativos- es que serán profesionales de la salud y como esto puede afectar a futuros pacientes y alumnos. Por ello es necesario replicar el estudio con otras poblaciones, incluso con otros instrumentos.

Asimismo, Soria, Otamendi, Berrocal, Caño y Rodríguez (2004, p. 476) examinaron si las atribuciones de incontrolabilidad son a su vez determinantes de las expectativas de desesperanza. Encontrando que “ni la globalidad ni la estabilidad predecían expectativas de desesperanza, si bien atribuir los acontecimientos negativos a causas incontrolables las incrementaba significativamente”. Por ello, recomiendan incorporar una nueva dimensión atribucional que se ocupe de la percepción de no contingencia para favorecer la predicción de las expectativas de desesperanza.

En los trabajos de Bailey y Snyder (2007) se comprobó que existía relación entre la esperanza y la satisfacción con la vida, pues encontraron correlaciones positivas entre *agency, pathways* y satisfacción con la vida en adultos. Además, Bailey, Eng, Frisch y Snyder (2007), demostraron que la esperanza y el optimismo estaban relacionados con la satisfacción con la vida y la calidad de vida. Sin embargo, Vuyk (2013) no encontró correlación entre las subescalas de esperanza y satisfacción con la vida, siendo esto incongruente con las investigaciones anteriormente citadas, por lo que sugiere realizar investigaciones adicionales.

En Grecia, Papantoniou et al. (2010) estudiaron la relación entre el control de la acción y la disposición a la esperanza en estudiantes universitarios, y definieron estos constructos como volitivo y motivador respectivamente. Estos constructos se encuentran relacionados con la consecución de metas. Metas

hacia las que los estudiantes dirigen la motivación necesaria por el mejor camino, para conseguir los objetivos establecidos, junto con el dialogo interno y la capacidad de generar estrategias alternativas para la consecución de dichas metas. Además, identificaron el impacto del control de la acción y la disposición a la esperanza frente al uso de estrategias de aprendizaje autorregulado y el logro académico.

Finalmente, Rand, Martin y Shea (2011) realizaron un estudio longitudinal buscando la conexión entre esperanza y optimismo, y el rendimiento académico y la satisfacción con la vida entre universitarios de derecho de primer año. Los resultados indican por un lado que la esperanza –pero no el optimismo- predice mejor el rendimiento académico, y por otro lado, tanto la esperanza como el optimismo únicamente ayudaron a predecir si al final del primer trimestre existirá un mayor satisfacción con la vida.

## RESUMEN

La idea principal que quiso transmitir Martín Seligman en su discurso como presidente de la APA fue que la psicología no sólo debe preocuparse de reparar aquello que esta mal, sino que también tiene que apoyar a los sujetos para desarrollar y optimizar sus fortalezas, virtudes, emociones positivas y proyectos de vida, favoreciendo su bienestar incluso en situaciones de estrés (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

La psicología positiva, se puede definir como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, que permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Seligman, 2003). Para realizar una medición operativa de este constructo se utiliza un instrumento denominado VIA -*Value in Action*- de Peterson y Seligman (2004).

Se definen los estilos atribucionales como “la predisposición hacia determinado tipo de explicaciones (optimistas o pesimistas)” (Hernangóme, 2002, p. 236). Se analizó esta variable desde dos enfoques teóricos independientes aunque relacionados: 1. La teoría *pesimista-optimista* de Peterson y Seligman (1984) donde se diferenciaba entre Estilo Explicativo Pesimista (EEP) y el Estilo Explicativo Optimista (EEO); 2. El concepto de *optimismo disposicional* de Scheier y Carver (1985) donde se distinguía entre personalidad, optimismo disposicional y optimismo situacional.

La definición operativa de los estilos atribucionales se puede realizar a partir de dos instrumentos: *Cuestionario de estilos atribucionales* de Seligman (1990, 1991) y *Test de orientación Vital (LOT) -Life Orientation Test-*, de Scheier, Carver y Bridges (1994).

El concepto “esperanza” es considerado como un factor psicológico multidimensional. Para Snyder (2000) es la capacidad percibida de poder producir las vías o los caminos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos y conseguir motivarse para utilizar esas vías. Dentro de este constructo encontramos tres componentes: desarrollo de metas, *pathways thinking* y *agency thinking*. Se indican los principales efectos positivos de los sujetos con alto nivel de esperanza.

Para evaluar la esperanza se han desarrollado diferentes instrumentos: *Escala de Esperanza- Rasgos para adultos (Adult trait Hope Scale)* de Snyder et al. (1991); *Escala de estado de esperanza (State Hope Scale)* de Snyder et al. (1996); *Escala de esperanza para niños (Children Hope Scale)* de Snyder et al. (1997).

Se realiza una revisión de algunas investigaciones relacionadas con los estilos atribucionales y la esperanza.

Por último se ha señalado que todos merecemos una vida feliz y plena, y las investigaciones demuestran que la psicología positiva pueden contribuir de modo significativo a lograr este objetivo (Park, Peterson y Sun, 2013).

SEGUNDA PARTE:  
**ESTUDIO EMPÍRICO**



## 5.- MÉTODO

### 1. OBJETIVOS.

***Objetivo 1: Identificar las causas a las que -los niños pequeños (3, 4, 5 y 6 años) - atribuyen sus éxitos y fracasos en distintas tareas escolares.***

Tipos de causas que se identificaron con una *Entrevista clínica semi-estructurada* sobre atribuciones causales de Román (2005) a los niños coincidiendo con la Teoría de Weiner (1986): 1-Capacidad, inteligencia, aptitudes; 2-Dificultad de las tareas; 3-Esfuerzo, trabajo, perseverancia; 4-Suerte, azar y 5.- Otras (estado de ánimo, cansancio,...).

Dimensiones -o componentes- de las atribuciones causales de los niños que se midieron mediante entrevista grabada de 30-40 minutos: 1-Ubicación de las causas (locus de control): interno/externo. 2-Estabilidad (en el tiempo) de las causas: estables/inestables. 3- Controlabilidad de las causas: controlables/ incontrolables. 4-Globalidad de las causas: en todas la materias/en algunas materias escolares.

***Objetivo 2: Describir cómo cambian, cómo evolucionan o cómo se desarrollan las atribuciones causales 3 a 6 años.***

Describir la evolución de las causas (locus de control interno o externo), grado de estabilidad y el grado de control a los que los niños y niñas de 3 a 6 años atribuyen sus éxitos y fracasos escolares.

***Objetivo 3: Determinar el grado de acuerdo entre padres e hijos en la percepción de las Prácticas educativas familiares.***

Determinar el grado de acuerdo entre lo que perciben los padres y sus hijos en relación con las Prácticas educativas familiares atendiendo a sus estilos autoritarios, equilibrados y permisivos. Se utilizaron los siguientes instrumentos: "Escala para Hijos-H2 " y "Escala para adultos-A2", ambas en versión abreviada, revisada y adaptada lingüísticamente por Román, Valdivieso-León y Flores (2011).

***Objetivo 4: Identificar el grado de influencia o grado de asociación (la relación funcional existente: causal y/o concomitante) que sobre las causas a las que atribuyen sus éxitos y sus fracasos en distintas tareas escolares, tienen estos cuatro factores: (a) Prácticas educativas familiares. (b) Estrategias de afrontamiento de problemas. (c) Estilo atribucional de los padres. (d) Esperanza***

Identificar la función moduladora que esas cuatro variables del comportamiento familiar ejercen sobre las atribuciones causales en niños de 3 a 6 años.

(a) *Prácticas educativas familiares* medidas con las PEF - Escalas de identificación de las "Prácticas Educativas Familiares" de Alonso y Román (2003a). Revisión y adaptación de Román, Valdivieso-León y Flores. (2011): 1-Autoritarias; 2-Equilibradas y 3-Permisivas.

(b) *Estrategias de afrontamiento de problemas*, medidas con el **CSI: Inventario de Estrategias de Afrontamiento** de Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal (1989) en su adaptación española en 2006 (Cano, Rodríguez y García, 2007): 1-REP-Resolución de problemas; 2-AUT-Autocrítica; 3-EEM-Expresión Emocional; 4-PSD-Pensamiento desiderativo; 5-APS-Apoyo social; 6-REC-Reestructuración cognitiva; 7-EVP-Evitación de problemas; 8-RES-Retirada social.

(c) *Estilo atribucional de los padres* medido con el **ASQ-Attributional Style Questionnaire (Cuestionario de estilos atribucionales)** de Seligman (1990; 1991):

1-Optimista

2-Pesimista.

(d) *Esperanza de los padres* medida con el **ADHS-Adult Dispositional Hope Scale (Escala de Disposición a la Esperanza para Adultos)** de Snyder, Irving y Anderson (1991) Adaptación española Flores y Valdivieso-León (2011):

1-Agency (goal-directed energy)

2-Pathways (planning to meet goals)

**Objetivo 5: Describir cómo cambian o cómo evolucionan esas influencias a medida que se incrementa la edad de los niños.**

Describir la evolución de las influencias las cuatro variables de comportamiento familiar (prácticas educativas familiares, estrategias de afrontamiento del estrés, Estilo atribucional y esperanza) a medida que incrementa la edad de los niños.

**Objetivo 6: Elaborar un modelo explicativo útil para orientar y guiar la intervención psicoeducativa (profesores y familias) ayudando a mejorar las atribuciones causales que favorecen el aprendizaje, y eliminando las que interfieren.**

## 2. PARTICIPANTES

Es este estudio han participado 236 familias (padre, madre e hijo o hija) entre las cuales se han seleccionado 200. Las 36 restantes se descartaron teniendo en cuenta los siguientes criterios de exclusión:

1. Los estudiantes que no hubiesen respondido ni a las Prácticas Educativas Familiares ni las Atribuciones Causales.
2. Los alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Los padres que no hubiesen respondido todos los cuestionarios o ítems.
3. Aquellos estudiantes que formando parte de una familia convencional únicamente hubiese respondido uno de los padres.
4. Desviación típica obtenida por los padres fundamentalmente en los cuestionarios de Prácticas Educativas Familiares o Estrategias de Afrontamiento del Estrés. Se consideran más relevantes en el estudio.

Finalmente, de los miembros que formaron las 200 unidades familiares seleccionadas, colaboraron 336 sujetos (147 padres (43.8%), 187 madres (55.7%) y 2 tutores legales (0.5%)) con una tipología familiar predominantemente convencional (Tabla 3 y Figura 4), los cuales presentan una media de edad de 40 años, tienen estudios universitarios (Tabla 5 y Figura 6 y 7) y un estatus socioeconómico de tipo medio-alto.

Tabla 3  
Tipología familiar\_ Frecuencias

Tipología Familiar	n	%	IC 95% para el %	
			Inf.	Sup.
Convencional	173	86.5	80.79	90.763
Extensa	11	5.5	2.918	9.887
Reconstituida	6	3	1.225	6.72
Monoparental	8	4	1.872	8.013
Otro tipo	2	1	0.173	3.949
Válidos	200	100	.	.

IC: Intervalo de confianza

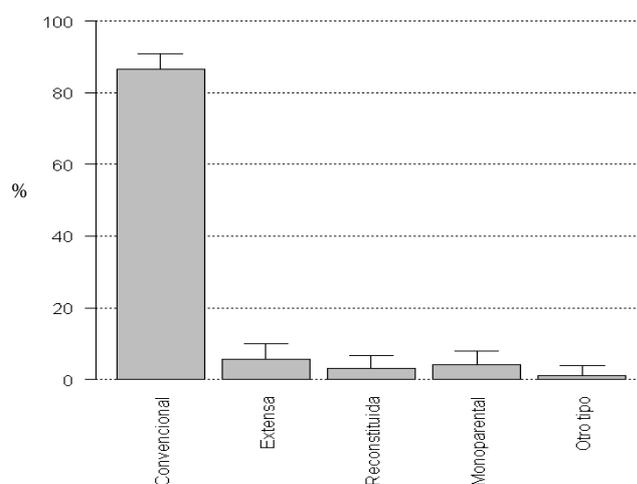


Figura 4  
Tipología familiar

Tabla 4  
Edad. Estadísticos descriptivos y Pruebas de normalidad

	Missing		N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
	n	%				Inf.	Sup.			
Niños	0	0	200	4.5	1.12	4.34	4.66	4.5	3	6
Padre / Tutor	54	27	146	41.09	4.54	40.35	41.83	41	31	58
Madre / Tutor	14	7	186	39	4.25	38.39	39.61	39	24	54

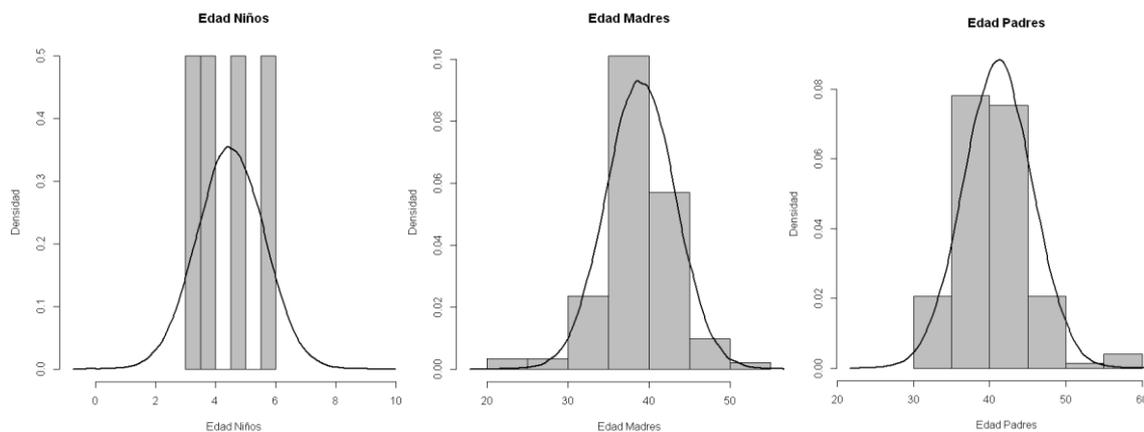


Figura 5  
Edad de los niños, madres y padres

Tabla 5  
Formación Académica de los padres y madres. Estadísticos descriptivos y Prueba de normalidad

	Padre / Tutor				Madre / Tutor			
	n	%	IC 95% para el %		n	%	IC 95% para el %	
			Inf.	Sup.			Inf.	Sup.
Missing	6	3	.	.	0	0	.	.
Educación General Básica	19	9.79	6.1	15.0	8	4	1.8	8.0
Educación Secundaria Obligatoria	3	1.55	0.4	4.8	5	2.5	0.9	6.0
Bachillerato/Formación Profesional	59	30.41	24.1	37.4	49	24.5	18.8	31.1
Diplomado/Ingeniero Técnico	39	20.1	14.8	26.5	53	26.5	20.6	33.2
Licenciado/Ingeniero Superior	53	27.32	21.3	34.2	70	35	28.4	42.0
Master/Posgrado	13	6.7	3.7	11.4	12	6	3.2	10.4
Doctorado Universitario	8	4.12	1.9	8.2	3	1.5	0.3	4.6
Válidos	194	100	.	.	200	100	.	.

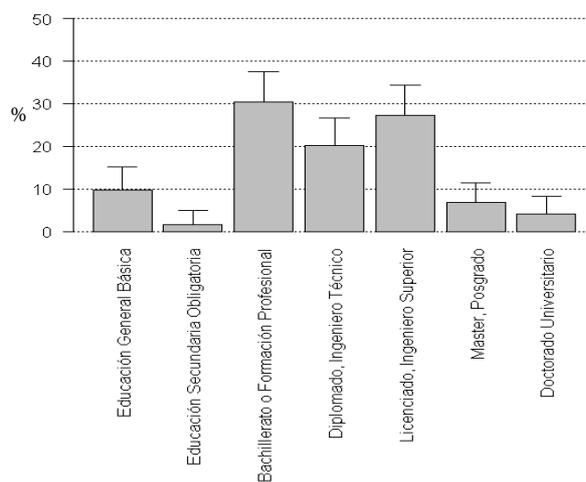


Figura 6  
Formación Académica de los Padres

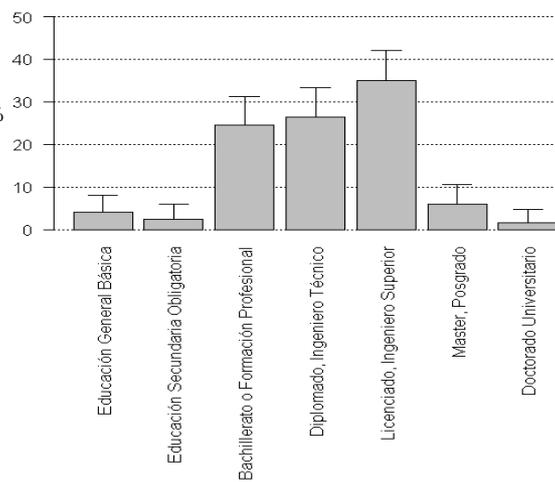


Figura 7  
Formación Académica de las Madres

Los niños y niñas acuden a los centros educativos concertados Jesús y María y Ave María<sup>1</sup>. Los participantes tienen edades comprendidas entre los 3 y 6 años distribuyéndose de forma uniforme por todos los grupos de edad, el 43.5% de ellos son niños y el 56.5% son niñas (Tabla 6).

Tabla 6  
Distribución de los participantes por edad y género.

Edad	Nº de participantes	Distribución por género	
		Niños	Niñas
3 años	50	18	32
4 años	50	22	28
5 años	50	29	21
6 años	50	18	32
Total	200	87	113

El muestreo utilizado fue *no probabilístico*. Esto implica la selección arbitraria y no aleatoria. Se destaca, que las investigaciones que usan este tipo de muestreo no permiten generalizar o extrapolar los resultados. Con la finalidad de subsanar las desventajas (minimizar los inconvenientes) en este muestreo no probabilístico se decidió que la mejor alternativa era hacer un *muestreo por cuotas* en el cual hay "cuotas establecidas para el número de personas que habrán de incluirse en las submuestras", Clark-Carter (2002, p. 162). Las cuotas pueden establecerse en función de diversas variables, como la edad, el sexo, etc. lo cual mejora el procedimiento de muestreo. Este tipo de muestreo se asemeja a los muestreos probabilísticos de tipo estratificado pero sin el carácter probabilístico (Argibay, 2009) y en la "práctica se utiliza como un procedimiento de ajuste que acompaña a los muestreos probabilísticos" (Del Pino, Wistuba y Coba, 2010).

En este trabajo es el criterio "edad cronológica" el que ayuda a conformar las cuotas. Se compone de cuatro cuotas. Una por cada año de edad cronológica (3, 4, 5 y 6 años) en las que se estudiará la relación entre los comportamientos familiares y las atribuciones causales. De esta forma, se asegura que todas las edades cronológicas estarán representadas. Al mismo tiempo, es una *muestra incidental* o por *conveniencia* que por definición es "aquella que se emplea porque está a disposición del investigador en un momento determinado", (Pereda, 1987, p. 127) y porque "los participantes se escogieron por la facilidad de acceso a los mismos" (Navas, 2007), pues los Colegios Ave María y Jesús y María colaboraron en la investigación.

Basándonos en Hernández, Fernández y Baptista (1997), somos conscientes que un tipo de muestra de este tipo impide calcular con precisión el error estándar, y en consecuencia no se puede calcular con qué nivel de confianza se hace una estimación.

<sup>1</sup> Muestra obtenida mediante el convenio establecido entre el GIE /GR179 de Castilla y León) en Psicología de la Educación y la Asociación EDUTALENTO de la Escuela Vedruna a la que pertenecen ambos centros educativos.

Esto supone un grave inconveniente considerando que la estadística inferencial se basa en la teoría de la probabilidad, y es ese motivo el que justifica que la realización de pruebas estadísticas (Chi-cuadrado, correlación, regresión, etc.) en muestras no probabilísticas tienen un valor limitado y generalizable únicamente a la muestra objeto de estudio y no a la población en general. Sin embargo, una muestra de este tipo presenta una clara ventaja cuando en vez de buscar la representatividad de elementos de una población, se prefiere una minuciosa elección de los sujetos bajo unos criterios preestablecidos como ocurre en nuestro trabajo.

### 3. INSTRUMENTOS PARA MEDIR LAS VARIABLES



Las *variables independientes asignadas* de este estudio son las "Prácticas educativas familiares", las "Estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes de los padres", los "Estilos atribucionales" y la "Esperanza". Y como *variable dependiente asignada* las "Atribuciones causales de éxitos y fracasos escolares".

La definición operativa de estas cuatro variables se realizará a partir de la utilización de dos tipos de instrumentos:

- *El cuestionario*, definido por Padilla, González y Pérez (1998) como un documento que permite recoger de manera organizada los indicadores de las variables que se desea investigar.
- *La entrevista*, técnica o procedimiento orientada a conseguir información de forma oral, mediante la realización de una serie de preguntas, acerca de aquellos aspectos subjetivos de los participantes que están relacionados con el objeto de estudio o un tema concreto (Folgeiras, 2009; Navas, 2007).

**(a) Prácticas educativas familiares**, medidas con *PEF-Escalas de identificación de "Prácticas Educativas Familiares" en niños pequeños* (Alonso y Román., 2003a; revisión y adaptación lingüística de Román et al., 2011). Estas escalas se diseñaron para identificar *prácticas educativas familiares en niños pequeños*. Se utilizó la "Escala para adultos-A2" y "Escala para hijos-H2" en su versión abreviada.

La "*Escala para adultos*" cuenta con un total de 54 ítems con formato de respuesta tipo Likert, donde 0= nunca y 5= siempre, que al igual que la ampliada consta de una serie de *situaciones hipotéticas* cotidianas (Alonso y Román, 1999) aunque en vez de tener cinco categorías únicamente incluye tres categorías, que son las siguientes: 1. *Cuando inician algo nuevo*. 2. *Cuando hay ruptura de rutinas*. 3. *Cuando cuentan o muestran algo*.

Para evitar las situaciones neutrales donde no se podría valorar la reacción familiar, según Alonso y Román (2005) se tienen en cuenta tres tipos de conflictos:

- *Conflicto externo*, cuyas circunstancias están fuera del sujeto, ya sea en los adultos, iguales o en otras variables contextuales incidentes.
- *Conflicto interno*, dependiente de las características intrínsecas al sujeto, como, por ejemplo, timidez, inseguridad, aflicción, etc.
- *Transgresión de normas*, o incumplimiento de normas, sea del tipo que sea.

Además, los autores destacan que cada situación y tipo de conflicto cuenta con seis tipos de posibles respuestas que tratan de representar a tres estilos o prácticas educativas diferentes, con dos respuestas para cada uno de ellos:

- *Estilo autoritario*, con formas de actuaciones parentales inflexibles y poco empáticas donde prima el cumplimiento de las normas.
- *Estilo equilibrado*, o prácticas educativas que contemplan las características situacionales y el cumplimiento de normas de forma *equilibrada*.
- *Estilo permisivo*, con afecto explícito pero exceso de «dejar hacer» y relajación en el cumplimiento de normas.

Asimismo, para reducir al máximo los sesgos y fuentes de error en las respuestas, tales como engaño consciente, deseabilidad social y estilo de tendencia, los autores contrastaron la información de cada padre o madre, dando cada uno de ellos una doble información: su hipotética actuación y la del otro progenitor.

La "*Escala para hijos*" se diseñó para "conocer la percepción infantil en los mismos entornos familiares" (Alonso y Román, 2003a, p. 11). En esta versión abreviada para niños, se reducen el número de ejemplos de 54 ítems –que tienen los padres- a 27 ítems, respetando los tres estilos educativos familiares (autoritario, equilibrado y permisivo) y los tres tipos de conflicto (interno, externo y transgresión de normas) aportando tres ejemplos de cada uno de ellos.

La consistencia interna (fiabilidad) del instrumento en su Escala para adultos e hijos -versión abreviada- presenta una alfa de Cronbach satisfactorio ( $\alpha=.83$ ). Validez de contenido ( $\alpha=.82$ ) y validez de constructo ( $\alpha=.83$ ) han sido calculadas mediante «juicio de expertos» (para información estadística más detallada ver Alonso y Román, 2003a). Estos aspectos no se ven afectados por la revisión y adaptación lingüística.

La corrección de las escalas supone obtener las puntuaciones directas de la suma de las respuestas elegidas en base a cada uno de los estilos educativos familiares y su hipotética frecuencia, de tal forma que cuanto más elevada sea la puntuación, mayor será la probabilidad de que predomine uno u otro estilo respecto a las diferentes situaciones y conflictos que se han planteado.

**(b) Estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes** de las familias, medidas con *CSI-Inventario de Estrategias de Afrontamiento* (Tobin et al., 1989; Adaptación española de Cano et al., 2007). En la evaluación de las estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes de las familias, se hace referencia a los procesos de afrontamiento y se descubrió que existen dos conceptos relativos a la forma en que las personas manejan los estresores, es decir, mediante estilos de afrontamiento o mediante estrategias de afrontamiento, que no son conceptos contrapuestos sino complementarios.

Parece que la evaluación cuantitativa de las estrategias de afrontamiento presentaba algunos inconvenientes, y para subsanar estas deficiencias, se comenzaron a utilizar procedimientos cualitativos, como el análisis narrativo, que posibilita profundizar en la situación, analizar cual es el estresor e incluso descubrir nuevas formas de afrontamiento que no se contemplan en los cuestionarios. Por eso, compartimos la opinión de Cano et al. (2007) respecto al *Inventario de Estrategias de Afrontamiento* (a partir de este momento CSI), cuando defienden que este instrumento soluciona la mayoría de las dificultades encontradas en la metodología cuantitativa, porque agrupa información tanto cualitativa (describiendo la situación estresante), como cuantitativa (mediante una escala Likert según la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento), y además recoge el grado de eficacia percibida en el afrontamiento.

Según Cano et al. (2007) en sus inicios el CSI se desarrolló parcialmente a partir del la *Escala de Modos de Afrontamiento de Afrontamiento*, no obstante, los autores redactaron los ítems a partir de la información que recogieron mediante entrevistas estructuradas, entrevistas abiertas y sesiones de tormenta de ideas. El inventario inicial que fue utilizado en investigaciones de afrontamiento en trasplantados, en enfermos por virus VIH, en casos de estrés postraumático, etc., estaba compuesto por 109 ítems los cuales tras ser sometidos a análisis factorial jerárquico, se seleccionaron los 72 mejores ítems que compusieron la escala final, 9 para cada una de las 8 escalas primarias. Se validó con una muestra de 398 sujetos universitarios. Esta estructura de primer orden explicaba el 47% de la varianza total y los coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach oscilaron entre .72 y .94.

Se destaca que no existen demasiados instrumentos adaptados en España para evaluar estrategias de afrontamiento. Se puede citar la adaptación de la *Escala de Modos de Afrontamiento* (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis y Gruen, 1986; Lazarus y Folkman, 1991), el *Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento Actuales* (Pelechano, 1992; Pelechano, Matud y De Miguel, 1993), el *Cuestionario de Formas de Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes* (Rodríguez-Marín, Terol, López-Roig y Pastor, 1992), la adaptación del *Ways of Coping Checklist* (Folkman y Lazarus (1980; 1985); Lazarus (1990)) y la adaptación del *COPE* (Carver, 1997) traducido como *COPE-28* por Morán y Manga (Morán, Landero y González, 2010).

Por todos estos motivos, tanto la adaptación como la validación psicométrica del CSI a la lengua y contexto español realizada por Cano et al. (2007) tiene mucha importancia pues realizaron sus trabajos intentando tener el mayor número de participantes y la mayor diversidad posible de personas, así como de situaciones estresantes. Tras la adaptación el CSI consta de 40 ítems y presenta una estructura jerárquica compuesta por ocho estrategias primarias, cuatro secundarias y dos terciarias. Las ocho escalas (Figura 8) primarias son:

- *Resolución de problemas*: estrategias cognitivas y conductuales encaminadas a eliminar el estrés modificando la situación que lo produce. Incluye los ítems 65, 57, 33, 41 y 17 del trabajo original, con cargas factoriales desde 0,82 a 0,67.
- *Autocrítica*: estrategias basadas en la autoinculpación y la autocrítica por la ocurrencia de la situación estresante o su inadecuado manejo. Incluye los ítems 23, 47, 31, 55 y 63 del trabajo original, con cargas factoriales desde 0,87 a 0,79.
- *Expresión emocional*: estrategias encaminadas a liberar las emociones que acontecen en el proceso de estrés. Incluye los ítems 27, 19, 59, 43 y 51 del trabajo original, con cargas factoriales desde 0,74 a 0,46.
- *Pensamiento desiderativo*: estrategias cognitivas que reflejan el deseo de que la realidad no fuera estresante. Incluye los ítems 38, 30, 22, 62 y 46 del trabajo original, con cargas factoriales desde 0,79 a 0,59.
- *Apoyo social*: estrategias relacionadas con la búsqueda de apoyo emocional. Incluye los ítems 12, 36, 44, 60 y 52 del trabajo original, con cargas factoriales desde 0,74 a 0,65.
- *Reestructuración cognitiva*: estrategias cognitivas que modifican el significado de la situación estresante. Incluye los ítems 66, 58, 42, 34 y 10 del trabajo original, con cargas factoriales desde 0,72 a 0,55.

- *Evitación de problemas*: estrategias de negación y evitación de pensamientos o actos relacionados con el acontecimiento estresante. Incluye los ítems 29, 21, 53, 13 y 69 del trabajo original, con cargas factoriales desde 0,67 a 0,44.
- *Retirada social*: estrategias de retirada de amigos, familiares, compañeros y personas significativas asociada con la reacción emocional en el proceso estresante. Incluye los ítems 48, 32, 72, 56 y 8 del trabajo original, con cargas factoriales desde 0,74 a 0,39.

Las cuatro escalas secundarias (Figura 8) :surgen de la agrupación empírica de las primarias y son las siguientes

- *Manejo adecuado centrado en el problema*: incluye las subescalas de Resolución de problemas y Reestructuración cognitiva, lo que manifiesta un afrontamiento adaptativo centrado en el problema, mediante la modificación de la situación o de su significado.
- *Manejo adecuado centrado en la emoción*: incluye las subescalas Apoyo social y Expresión emocional, indicando una forma de afrontamiento adaptativo centrado en el manejo de las emociones que se originan durante el proceso estresante.
- *Manejo inadecuado centrado en el problema*: incluye las subescalas Evitación de problemas y Pensamiento desiderativo, que refleja un afrontamiento desadaptativo centrado en el problema, evitando las situaciones estresantes, fantaseando sobre realidades alternativas pasadas, presentes o futuras.
- *Manejo inadecuado centrado en la emoción*: incluye las subescalas Retirada social y Autocrítica, es un tipo de afrontamiento desadaptativo centrado en las emociones, y basado en el aislamiento, la autocrítica y la autoinculpción.

Las escalas terciarias (Figura 8) surgen de la agrupación empírica de las secundarias, de la siguiente forma:

- *Manejo adecuado*: incluye las escalas secundarias de Manejo adecuado centrado en el problema y en la emoción. Lo cual refleja la existencia de esfuerzos activos y adaptativos por compensar la situación estresante.
- *Manejo inadecuado*: incluye las escalas secundarias de Manejo inadecuado centrado en el problema y en la emoción. Lo que sugiere un afrontamiento pasivo y desadaptativo.

Resolución de problemas	<i>Manejo adecuado centrado en el problema</i>	<i>Manejo Adecuado</i>
Reestructuración		
Apoyo Social	<i>Manejo adecuado centrado en la emoción</i>	
Expresión emocional		
Evitación de problemas	<i>Manejo inadecuado centrado en el problema</i>	<i>Manejo Inadecuado</i>
Pensamiento desiderativo		
Retirada social	<i>Manejo inadecuado centrado en la emoción</i>	
Autocrítica		

Figura 8  
Resumen de las estrategias de afrontamiento en el CSI.

**(c) Estilos atribucionales de los padres**, medidos con *ASQ-Cuestionario de estilos atribucionales* (Seligman, 1990, 1991). Este instrumento es una adaptación del Cuestionario de Estilo Atribucional (Peterson, Semmel, Von Baeyer, Abramson, Metalsky y Seligman, 1982) realizada por el propio Seligman (1991) que permite evaluar el "estilo atribucional" de forma colectiva. No se debe olvidar que el concepto de "estilo atribucional" está vinculado a la teoría de la indefensión de Seligman (1975). Algunos teóricos consideran que el ASQ predice gran número de variables psicológicas y conductuales vinculadas con las atribuciones causales individuales de los sujetos.

La adaptación del ASQ realizada por Seligman en 1991 consta de diversas subescalas de acuerdo con los cuatro aspectos clave permanencia, profundidad, esperanza y personalización, que reflejan si los estilos atribucionales son estables/inestables globales/específicos, esperanzados/desesperanzados e internos/externos. Todos ellos se centran en los patrones de explicación habituales o cotidianos que los sujetos realizan ante sucesos vitales positivos y negativos, que se combinan permitiendo medir el nivel de optimismo/pesimismo, y además, mide también el optimismo vs. pesimismo que sería equivalente a la resistencia frente a la indefensión. Este autor relaciona el optimismo-pesimismo con la proclividad que tiene la persona hacia la indefensión aprendida, razón por la cual considera que puede predecir reacciones específicas de tipo conductual, afectivo y cognitivo (Aramburu-Zabala, 1997).

El ASQ contiene afirmaciones que describen 48 situaciones hipotéticas, que el sujeto debe leer e imaginar como que si le estuviesen sucediendo en ese momento y posteriormente, debe decidir cuál de las dos opciones se corresponde con su forma de actuar frente a esa situación hipotética. La mitad supone eventos negativos y el resto positivos, vinculados a su vez con los estilos atribucionales.

Los análisis estadísticos del ASQ denotan una confiabilidad moderada para la puntuación total, con un alfa de Cronbach .58, que se incrementa para los ítems que denotan optimismo positivo hasta .75 y en los negativos .72 (Enrique, 2004). A continuación, se indica cuál es el significado y que ítems corresponden o pertenecen a cada dimensión orientada por la descripción realizada por Aramburu-Zabala (1997).

#### **-Permanencia**

- "*Permanente malo*" (*PmB*). Un suceso negativo podrán atribuirlo a causas "permanentes", que indican una personalidad más pesimista, o "transitorias" que indican una personalidad más optimista. Las preguntas son las siguientes: 5, 13, 20, 21, 29, 33, 42 y 46.
- "*Permanente bueno*" (*PmG*). Un suceso positivo será atribuido a causas "permanentes" cuando el sujeto es optimista, sin embargo, el pesimista tenderá a achacarlo a causas "transitorias". Las preguntas son las siguientes: 2, 10, 14, 15, 24, 26, 38 y 40.

#### **- Profundidad**

- "*Profundo malo*" (*PvB*). Existen dos tipos de explicaciones ante hechos negativos: explicaciones "universales" que indicarán mayor pesimismo o "específicas" que favorecerán mayor optimismo. Las preguntas son: 8, 16, 17, 18, 22, 32, 44 y 48.
- "*Profundo bueno*" (*PvG*). Si ante sucesos positivos dan explicaciones universales indicarán un mayor optimismo, por el contrario, si dan explicaciones específicas denotarán un mayor pesimismo. Las preguntas son: 6, 7, 28, 31, 34, 35, 37 y 43.

#### **- Esperanza (HoB)**

Esta dimensión relaciona aspectos positivos y negativos de permanencia y profundidad, es decir causas permanentes y universales. Se suman estas dos dimensiones. Si se obtiene entre 0-2 puntos, indica que está muy esperanzados y si la puntuación es 14-16 se está muy desesperanzados.

#### **- Personalización**

- "*Personalización malo*" (*PsB*). Se encuentra relacionada con el locus de control interno o externo. Las personas con una autoestima baja tienden a culparse a sí mismas ante los fracasos. Sin embargo, aquellas con autoestima alta atribuyen los sucesos negativos a causas externas. Las preguntas son: 3, 9, 19, 25, 30, 39, 41 y 47.
- "*Personalización bueno*" (*PsG*). Cuando ante un éxito se buscan causas internas, significa que se tiende hacia una autoestima alta, y si se atribuye ese éxito a condiciones externas, tenderán hacia una autoestima baja. Las preguntas que miden esta dimensión son: 1, 4, 11, 12, 23, 27, 36 y 45.

### - Totales

- *Total B* ( $PmB + PvB + PsB$ ). Suma de la puntuación negativa. Si una persona obtiene una puntuación entre 3-6 significa que es muy optimista, por el contrario, por encima de 14 es pesimista.
- *Total G* ( $PmG + PvB + PsG$ ). Suma de la puntuación positiva. Si una persona obtiene una puntuación por encima de 18 puede considerarse optimista, en cambio, si no supera los 10 puntos es pesimista.
- $(B-G)$ . Lo positivo menos lo negativo, indicará la puntuación completa del cuestionario. Si una persona puntúa más de 8 eso significa que es optimista, por el contrario, si puntúa entre 0-1 significa que es pesimista.

De acuerdo con Amorós (2007), “los optimistas se definirían como personas con estilos explicativos caracterizados por las dimensiones de externalidad, inestabilidad, y especificidad; en contrapartida, los pesimistas, estarían caracterizados por los polos de internalidad, estabilidad y globalidad” (p. 22).

**(d) Esperanza de los padres**, medida con *ADHS-Adult Disposicional Hope Scale* (*Escala de Disposición a la Esperanza para Adultos*) (Snyder et al., 1991; Adaptación española Flores y Valdivieso-León, 2011). La escala de esperanza para adultos mide el modelo cognitivo de esperanza creado por Snyder. Se define este constructo psicológico de acuerdo con la teoría de Snyder et al. (1991, ver también Snyder, 2000a; 2000b) como un estado motivacional positivo basado en la interacción de dos componentes: *Agency* (energía orientada a una meta o según Papantoniou, Moraitou, Katsadima y Dinou (2010) como fuerza de voluntad) y *Pathways* (planificación para alcanzar metas).

Esta escala se compone de 12 ítems. Cuatro de estos ítems se corresponden con el componente *Agency* y cuatro se corresponden con el componente *Pathways*. Los cuatro ítems restantes son de distracción y sus resultados no se incluyeron en el análisis estadístico. Cada ítem se responde mediante una escala Likert de 8 puntos (1- Totalmente falso hasta 8- Totalmente verdadero).

Tras la corrección de las escalas se generan tres puntuaciones: HA (suma de las puntuaciones en los ítems de *agency*); HP (suma de las puntuaciones en los ítems de *pathways*) y HT (suma de las puntuaciones obtenidas en HA mas HP).

El ADHS ha demostrado buenos niveles de fiabilidad con diferentes muestras, entre ellas estudiantes y poblaciones clínicas. Los coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach oscilaron entre .71 y .76 para *agency*, .63 y .80 para *pathways* y entre .74 y .84 para la esperanza general (Snyder et al, 1991)

**(e) Atribuciones causales de éxitos y fracasos escolares** de los hijos medidas con: *Entrevista clínica piagetiana* (Delval, 1995).

Para operativizar las atribuciones causales de los niños pequeños se ha diseñado una entrevista clínica piagetiana. Según Delval (1995), Piaget inició en los años 20 una serie de investigaciones sobre el pensamiento infantil que cambiaron la perspectiva que hasta el momento se tenía del desarrollo del niño y que posibilitaron el descubrimiento de múltiples aspectos hasta entonces desconocidos. En esa época se popularizaron los test de inteligencia y Piaget trató de averiguar no el número de niños que resolvían determinados problemas, y a qué edades, sino porqué no los resolvían.

Precisamente fue el preguntarse ¿Cómo se podía estudiar eso? lo que posibilitó el inicio del método clínico. Que consiste en preguntar de manera directa a los niños sobre las dificultades y en función de su respuesta el investigador formula nuevas preguntas y contradicciones que permiten indagar sobre el curso que sigue su pensamiento, como resuelve el problema y como lo justifica. La intención del experimentador es reconstruir el modelo mental que el sujeto tiene y que va guiando su actuación en la situación concreta se le ha planteado (Delval, 1995, p. 514).

Éste fue el comienzo del método clínico que “consiste en la intervención repetida del experimentador ante la actuación del sujeto y como reacción a las respuestas de éste, para tratar de esclarecer el curso de su pensamiento” (Delval, 1995, p. 513) y que Piaget utilizó en su libro de 1923 *El lenguaje y el pensamiento en el niño* y en el de 1924 *El juicio y el razonamiento en el niño*. Pero la utilización más sistemática se realiza a partir de su libro de 1926 sobre *La representación del mundo en el niño*, en cuya «Introducción», titulada «Los problemas y los métodos» (Piaget, 1926 b; citado por Delval, 1995, p. 508), se realiza una explicación más completa del método clínico. Posteriormente se introdujeron variaciones. Y además, enumera toda una serie de observaciones acerca de cómo debe utilizarse este método, cuales son los errores más frecuentes en los que se incurren y como evitarlos. A continuación se resumen las ideas principales:

En relación con los tipos de respuesta, Piaget destaca la existencia de cinco tipos claramente diferenciados. Estos cinco tipos de respuestas son las respuestas espontáneas que son aquellas que el niño posee sin intervención del investigador.

Las respuestas desencadenadas son las que se generan en el interrogatorio pero en su elaboración interviene el sujeto y coinciden con su pensamiento. Las respuestas sugeridas son, por el contrario, un producto del interrogatorio, y por ello no coinciden con exactitud con lo que piensa el sujeto. Las respuestas fabuladas consisten en historias creadas por el niño durante la entrevista. Y finalmente están las respuestas «no importaquistas» en las cuales el sujeto contesta cualquier cosa, posiblemente para librarse del experimentador.

No siempre resulta fácil diferenciar estos cinco tipos de respuestas (Delval, 1995). Además, tienen un valor muy desigual desde el punto de vista psicológico, pero es importante para poder eliminar lo que no resulta interesante.

Conscientes que, la práctica de la entrevista clínica constituye una tarea bastante complicada, sobre todo cuando se es principiante (como es mi caso), por lo que pueden cometerse fácilmente muchos errores que es importante tratar de evitar. No obstante, el aprendizaje del método clínico únicamente se puede conseguir mediante la práctica, y posteriormente transcribiéndolas y analizándolas cuidadosamente observando los errores que se han cometido.

A continuación, se describen según Delval (1995) los errores más frecuentes:

La mayoría de los sesgos que se producen en la entrevista son producto de la ansiedad del experimentador, pues los niños, en general, se sienten bastante tranquilos. Lo más importante en una entrevista es tener claros los objetivos e hipótesis que orientan nuestra investigación. Además, es fundamental conocer el nivel de desarrollo del niño durante el interrogatorio.

Uno de los errores más comunes es dejar de preguntar cosas que son fundamentales, pues no es recomendable aceptar la primera respuesta que da el sujeto y es preciso profundizar para esclarecer su significado. Otro error que se produce en la entrevista, es sugerir demasiado y la perseveración, estas únicamente deben realizarse cuando al investigador le interesa conocer si el niño aceptaría un tipo de solución al problema y él no es capaz de contestarnos. De no ser así se podrían sugerir soluciones que no coinciden con lo que piensa el sujeto.

Es muy importante no manifestar extrañeza ante las respuestas del sujeto, pues pueden coartar que siguiese desarrollándolas. Si se refuerzan las respuestas del niño, diciendo, por ejemplo, «me estás contestando muy bien», se debe hacer tanto cuando da respuestas que se consideran correctas como cuando no lo son, lo contrario sesgaría las respuestas.

Se ha utilizado la “entrevista clínica piagetiana” como la mejor alternativa para conocer las atribuciones causales de los niños y niñas ante los éxitos y fracasos escolares, realizando preguntas que giraron en torno a las tareas escolares,

concretamente en los dibujos, la escritura y los números. Para ello, se contaba durante la entrevista con los materiales realizados en el colegio durante el primer trimestre. Se buscaron aquellas tareas “bien hechas” (operativización de: éxito escolar) y las “mal hechas” (operativización de: fracaso escolar). Con los más pequeños (3 años) las preguntas estaban más relacionadas con las tareas de dibujo, escribir números (únicamente en algunos casos) y las figuras geométricas.

Se confeccionaron las preguntas mínimas que contenían los temas principales y otras que permitan concretar determinadas respuestas, guiándonos siempre por los objetivos generales y por las respuestas que puedan dar los sujetos.

Cada entrevista duraba unos 20-25 minutos ya que las diferentes preguntas se repetían varias veces con diversas tareas y actividades que se encontraron entre los materiales. En torno a cada una de estas tareas, se le hacían las siguientes preguntas que se registraron con una grabadora digital:

Primera: ¿Por qué crees tú que te ha salido bien? (o según toque por balanceo: ¿por qué crees tú que te ha salido mal?). *De las respuestas facilitadas por el niño y utilizando un lenguaje infantil puede inferirse con alto índice de acuerdo “entre jueces” atribuciones causales a la capacidad, al esfuerzo, a la suerte o a otras causas. Y también si se ubican en un locus de control externo o interno.*

Segunda: Con la causa que de el niño en la primera pregunta (p.e. “lo hice muy deprisa”), se le pregunta: ¿Crees tú que al curso que viene, después de vacaciones,... Trabajarás más despacio, más deprisa o igual que hasta ahora?. *De las respuestas facilitadas por el niño y utilizando un lenguaje infantil puede inferirse con alto índice de acuerdo “entre jueces” las creencias de estabilidad o inestabilidad de las causas a las que atribuyen los éxitos y los fracasos en tareas escolares concretas*

Tercera: ¿Crees que puedes hacer algo para hacer las tareas más despacio?. ¿Qué crees que puedes hacer?. *De las respuestas facilitadas por el niño y utilizando un lenguaje infantil puede inferirse con alto índice de acuerdo “entre jueces” las creencias sobre la controlabilidad o incontrolabilidad de las causas a las que atribuyen los éxitos y los fracasos en tareas escolares concretas.*

Se dividió la entrevista, para facilitar la organización, transcripción y análisis de los datos. Puesto que la parte más difícil de una investigación en la que se ha utilizado el método clínico es el análisis de los datos. En este sentido resulta mucho más difícil analizar los datos de una investigación experimental porque el material está mucho más abierto, menos estructurado y son los investigadores quienes buscan la estructura en esos datos (Delval, 1995).

#### 4. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, este trabajo se enmarca dentro del *Convenio de colaboración entre el Grupo de Investigación de Excelencia (G179) en “Psicología de la Educación” y la Asociación EDUTALENTO de la Escuela Vedruna*. Posteriormente, se solicitó la colaboración del Colegio Jesús y María y Ave María para realizar una investigación en la que se buscaba el grado influencia –o relación funcional causal y/o concomitante- de determinados comportamientos familiares en el aprendizaje de las atribuciones causales de sus hijos. Todo esto con la finalidad de elaborar un modelo que guíe y oriente la intervención psicopedagógica, y que estaría disponible para los centros educativos.

Se celebró una reunión informativa destinada a los padres en los centros educativos. Esa reunión estuvo encabezada por los directores de los centros y parte del equipo de investigación del GIE, al cual estoy vinculada por la ayuda de Formación del Personal Investigador concedida por la Universidad de Valladolid. Se explicó a las familias en qué consistía el estudio, se les entregó una “carta informativa” (Anexo 3 y 4) donde figuraban los principales aspectos del estudio, se solicitaba su colaboración para responder a los cuatro instrumentos de evaluación y la firma del consentimiento informado, a través de cual autorizaron la realización de una pequeña entrevista de tipo clínico a su hijo sobre las causas a las que atribuyen el éxito o fracaso escolar. Las familias tenían una semana de plazo para decidir si querían colaborar en la investigación y entregar el consentimiento informado en los centros educativos utilizando como mediadores a los niños quienes se lo dieron a las tutoras (se habla únicamente de tutoras pues en este caso todos los alumnos y alumnas tenían una mujer como profesor-tutor). Posteriormente, se recogieron dichos consentimientos conociendo que familias colaborarían y cuál era la forma elegida para responder a los cuestionarios, pues se les ofrecían dos formatos: electrónico (Anexo 1) o papel (Anexo 2).

En segundo lugar, el proceso se dividió en dos fases. Por un lado, se elaboraron unos pequeños “cuadernillos” (Anexo 2) que contenían la Escala de identificación de “Prácticas educativas familiares”, el Inventario de “Estrategias de Afrontamiento”, el Cuestionario de “Estilos Atribucionales” y la Escala de “Esperanza”, que fue entregado a las familias que eligieron la modalidad en papel, utilizando como mediadores a las tutoras quienes se lo entregaron a los estudiantes, de esta forma el cuadernillo llegaba a los hogares donde las familias pudieron cumplimentarlo. Además, se les indicó la fecha tope en la que tendrían que devolverlo cumplimentado a los centros escolares a través de los niños quienes se los entregarían a las tutoras y posteriormente fue recogido. Por otro lado, se diseñaron los cuestionarios en formato electrónico que se entregaron a la dirección de los centros y que hicieron llegar a las

familias que eligieron la modalidad electrónica a través de la red de comunicación de la cual dispone el colegio para ponerse en contacto con las familias. Una vez que estos terminasen de contestar a los cuestionarios pulsarían el botón “Enviar” situado al final de documento y automáticamente se recibían los resultados. Por supuesto, garantizando siempre la confidencialidad de los mismos. Además, se facilitó un correo electrónico donde ponerse en contacto ante cualquier duda o problema.

En tercer lugar, se acudió a los centros educativos durante 5 meses, entre enero y junio, para realizar las entrevistas clínicas a los estudiantes. Los niños salían de clase con material donde hubiesen realizado diferentes actividades y hubieran sido corregidas por las tutoras, eran entrevistados y devueltos al aula.

En cuarto lugar, se realizó un ensayo para comprobar cómo funcionaban las preguntas de la entrevista clínica, como respondían los niños, funcionamiento de la grabadora, etc. Posteriormente, se comenzó con la realización de las entrevistas (entre 2 y 4 por día con una duración de 25-30 minutos cada una), el horario en que se realizaron las entrevistas fue adaptado al ritmo de las clases.

En quinto lugar, se vaciaron las grabaciones de las entrevistas realizadas a cada sujeto a partir de las tareas escolares que se les mostraron durante la entrevista. Se analizaron los datos obtenidos, cabe destacar que utilizando en el método de entrevista clínica requiere sobre todo la lectura detenida y repetida de los protocolos de las entrevistas y hacer anotaciones de todo lo que vaya sugiriendo la lectura, así como el establecimiento de las categorías que se utilizarán para el análisis. Inicialmente se pretendían usar las categorías establecidas por Weiner (1986); por un lado las tres dimensiones: locus de control interno/externo, estabilidad/inestabilidad y controlabilidad/incontrolabilidad. Por otro lado, Weiner afirmó que las causas más frecuentes a las que los alumnos atribuían sus éxitos y fracasos escolares son: capacidad (locus de control interno), esfuerzo (locus de control interno), dificultad de la tarea y la suerte (ambas dentro del locus de control externo). No obstante, el método clínico debe ser flexible, como consecuencia de su carácter cualitativo, para que se tengan en cuenta todas las respuestas, por ejemplo, Weiner no dijo que el tiempo para realizar una tarea, la punta que tenga el lapicero, etc. fuese determinante para obtener éxito o para fracasar en una tarea, por este motivo, se ha creado un nuevo sistema de categorización que se expondrá más adelante.

En sexto lugar, para realizar los análisis estadísticos se transcribió la información de los cuestionarios que rellenaron las familias. Se procedió a analizar y buscar las relaciones existentes entre los diferentes comportamientos familiares y las atribuciones causales ante los éxitos y fracasos escolares en niñas y niños con edades comprendidas entre los 3 y 6 años con la ayuda de los diferentes software estadísticos, así como todos aquellos aspectos evolutivos de las mismas. Finalmente, se redactaron la discusión y conclusión finalizando el estudio.

## 5. DISEÑO

Integra tanto un enfoque cualitativo como cuantitativo, es decir, una metodología mixta, que implica una visión amplia y creativa permitiendo una mayor profundización y conocimiento del objeto de estudio, aunque conscientes de que presenta debilidades como consecuencia de su reciente formación. Se presenta un esquema (Figura 9) que justifica la elección de la metodología mixta.

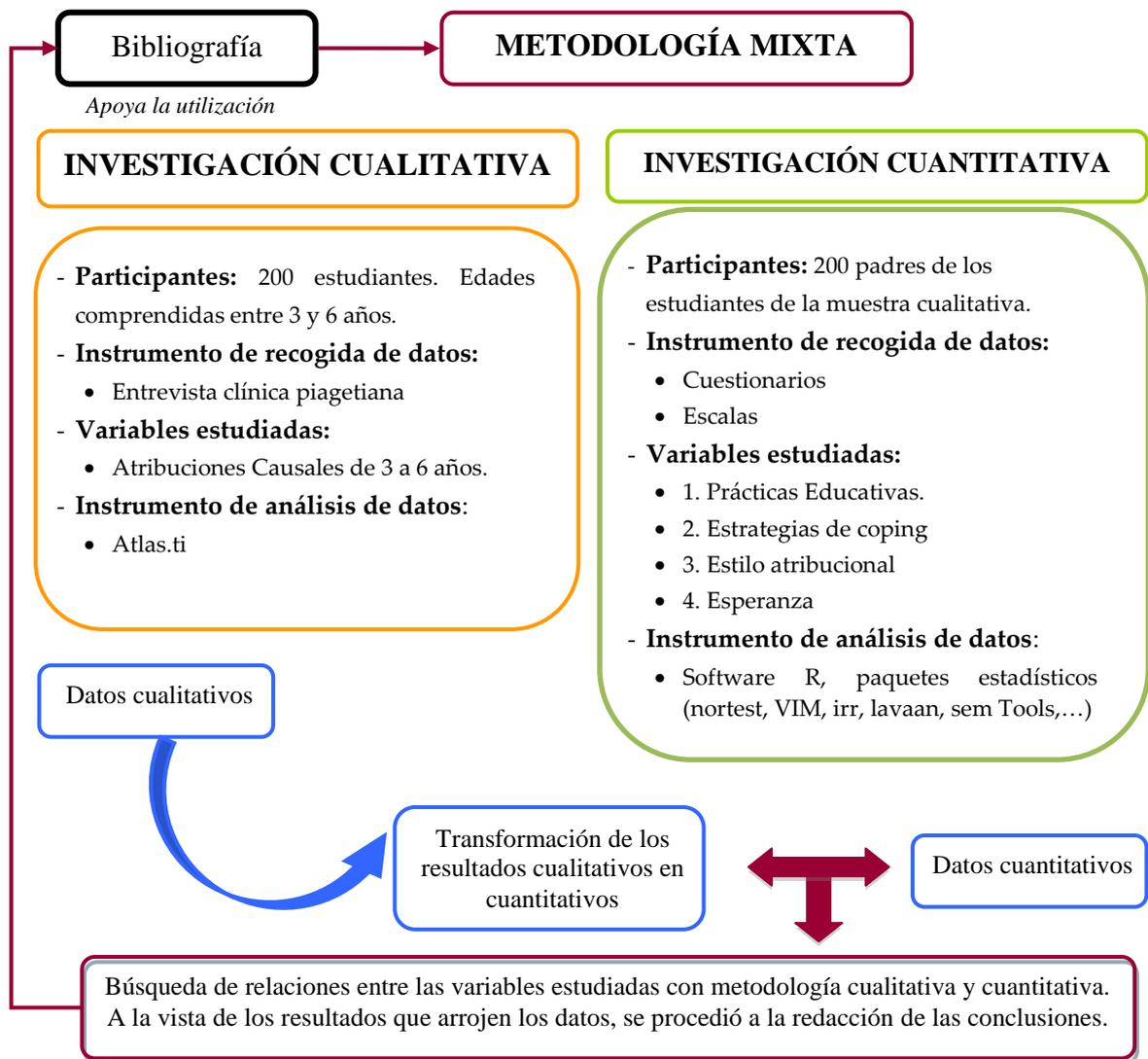


Figura 9  
Esquema metodológico del presente estudio

### 5.1. Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa.

A lo largo de la historia los avances dentro del ámbito científico han necesitado nuevos métodos, diseños y técnicas de investigación, originando a su vez múltiples corrientes de pensamiento. Ahora bien, la metodología de investigación ha estado dividida entre los enfoques cualitativos y cuantitativos (Tabla 7).

En la construcción del conocimiento científico, es difícil que un investigador utilice sólo un enfoque, son complementarios, considerando falsa la separación entre método empírico e interpretativo (Vera, 2005). La investigación mixta, insiste en la complementariedad del método cualitativo y cuantitativo, apareciendo un nuevo paradigma que se ha legitimando en el tiempo (Salgado, 2007).

La *investigación cualitativa* según LeCompte (1995), podría considerarse como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de las observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos”. Tras la lectura de Stake (1995), el objetivo de la investigación cualitativa se centra en la comprensión y análisis de los hechos, en el papel personal del investigador desde el comienzo de la investigación, así como en la interpretación de los acontecimientos, por lo que se espera una descripción densa, una comprensión experiencial y múltiples realidades. Según este autor, el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento y destaca como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.

La *investigación cuantitativa* es "aquella que maneja datos numéricos, emplea métodos cuantitativos de análisis, busca causas prestando atención a la interpretación o visión subjetiva de cada quien, enfatiza el control, se centra en la confirmación más que en la solución de problemas concretos y generaliza más que limitarse a un contexto" (Hurtado de Barrera, 2002, p. 183).

Stake (2007, p. 42) diferencia entre la investigación cualitativa y cuantitativa:

- La distinción entre la explicación y comprensión persigue la indagación.
- La distinción entre el papel personal e impersonal del investigador.
- La distinción entre conocimiento descubierto y construido.

Stake (1995) afirmó que “el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos; mientras que la cuantitativa se centra en la búsqueda de causas, persiguiendo control y explicación” (p. 37).

Tabla 7  
Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA
Centrada en la fenomenología y comprensión	Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico
Observación naturista sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetiva	Objetiva
Inferencias de sus datos	Inferencias más allá de los datos
Exploratoria, inductiva y descriptiva	Confirmatoria, inferencia, deductiva
Orientada al proceso	Orientada al resultado
Datos "ricos y profundos"	Datos "sólidos y repetibles"
No generalizable	Generalizable
Holista	Particularista
Realidad dinámica	Realidad estática

Nota. Fuente: Cabrero y Richart (1996) y Reichart (1986) como se citó en Pita y Pértegas (2002).

## 5.2. Aspectos generales de la metodología mixta.

La metodología de investigación mixta es definida por Hernández y Mendoza (2008), como un "conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio" (p. 187).

Hernández, Fernández y Baptista (2010) matizan que "la meta de la investigación mixta no es remplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales" (p. 544).

La metodología de investigación mixta surge de las discrepancias entre la investigación cualitativa y cuantitativa. Esta orientada hacia la investigación social pretendiendo dar respuesta de múltiples formas y bajo diferentes enfoques a las situaciones e interrogantes que van surgiendo dentro de la realidad social.

Según Greene (2008), los llamados métodos mixtos comenzaron a utilizarse de manera formal hace aproximadamente 40 años, ya en la década de los años 1960 y 1970, se empezaron a utilizar en el campo de la criminalística. Tras la lectura de Johnson y Onwuegbuzie (2004), se deduce la necesidad de que existiese un equilibrio entre los considerados puristas cuantitativos y cualitativos, e intentar terminar con un conflicto que dura más de medio siglo y que parece irreconciliable. Las diferencias se encontraban en el acceso al mundo natural y social, así como las discrepancias entre los objetivo y lo subjetivo.

Aunque este tipo de metodología –la metodología mixta- ha conseguido aumentar sus seguidores, esta investigación se encuadra relativamente en un enfoque nuevo y en construcción. Por otra parte, Cresweel (2003), insiste que los enfoques cuantitativos y cualitativos que se unen en la metodología mixta no son separables. La lógica de este tipo de investigación incluye el uso de la inducción (enfoque cualitativo), la deducción (enfoque cuantitativo) existiendo para esta nueva metodología, entonces, complementariedad en los métodos.

Es fundamental la idea de Brewer y Hunter (1989), quienes insisten en que aquel investigador que use la metodología mixta puede usar las técnicas, procedimientos e instrumentos de ambos enfoques de tal manera que los resultados generen fortalezas y debilidades complementarias que no se superpongan y beneficien a la investigación. La complementariedad sería el principio fundamental de la investigación mixta (Johnson y Turner, 2003).

### **5.3. Tipo de metodología mixta en este estudio**

Existen diferentes tipos de metodología mixta y es importante la secuenciación de la implementación de la recogida de datos tanto cuantitativos como cualitativos.

Los *diseños de dos etapas* consisten en que “en una misma investigación se aplica primero un enfoque y después otro, de forma independiente o no, y en cada etapa se utilizan las técnicas correspondientes de cada enfoque” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 759). Este diseño a su vez tiene varias modalidades que suponen diferentes niveles de complejidad, nuestro trabajo se encuadra dentro de la *transformación de un tipo de datos en otro* (cualitativos a cuantitativos o viceversa) *y/o generación de un tipo de datos con análisis de otro enfoque* Hernández et al. (2006). Dentro de los ejemplos de investigación sugeridos por estos autores se encuentran entre las primeras opciones “*cuantificar datos cualitativos*”, que consiste en codificar los datos cualitativos, asignando códigos a las categorías.

Greene, Caracelli y Graham (1989) señalan la existencia de cinco motivaciones para aplicar los métodos mixtos: triangulación, complementariedad, desarrollo, iniciación y extensión. En este trabajo la principal motivación es la extensión, que consiste en aumentar la profundidad de la evaluación mediante el uso de diferentes métodos en función de las diferentes variables objeto de estudio.

Teniendo en cuenta el esquema planteado al principio del apartado “Diseño metodológico” se puede apreciar que se dispone de dos muestras que se pueden considerar independientes en cuanto a la procedencia y tipo de pruebas de las que se obtienen los datos, pero al mismo tiempo se encuentran relacionadas. Ya que se entrevistaron a los niños y niñas cuyos padres rellenaron los cuestionarios.

#### 5.4. Tipología de estudio evolutivo

En un estudio evolutivo, escribe Juan Delval (1995, p. 518), lo que interesa es ver cómo va cambiando una determinada conducta o capacidad a lo largo del tiempo. Se tiene que estudiar a los sujetos en distintos momentos temporales o diferentes edades. Si se considera que el problema que interesa se desarrolla entre los tres y los seis años, se dispone de varios diseños para elegir a los sujetos que compondrán la muestra: longitudinal, transversal o longitudinal-secuencial.

De los tipos de diseños evolutivos que recomienda Delval (1995) se ha utilizado el *diseño transversal*, que consiste en estudiar distintos grupos de sujetos de diferentes edades observando cómo cambian las conductas. Permite obtener datos evolutivos en poco tiempo y examinar gran número de sujetos. Aunque los datos evolutivos no pertenecen al mismo individuo, pudiendo los resultados verse afectados por factores individuales, que se compensa con una muestra mayor.



## 6.- RESULTADOS

Se obtuvieron los siguientes resultados a partir de la descripción de las distintas características recogidas en dos muestras. Una formada por los 200 niños y niñas y otra compuesta por los 336 padres y madres. Se realizó un análisis descriptivo en función del tipo de variables:

- **Variables cuantitativas.** Los estadísticos descriptivos que se utilizan son la media, desviación típica (DT), el intervalo de confianza (IC) del 95% para la media, la mediana y valores máximo (Max) y mínimo (Min). Se comprueba la hipótesis de normalidad utilizando el contraste de Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov) o el contraste de Shapiro-Wilk, dependiendo de si el tamaño de la muestra es mayor o menor a 50 individuos. Gráficamente, se describe la muestra utilizando el histograma, que se representa con la curva de la distribución normal.
- **Variables cualitativas.** Los estadísticos descriptivos son los porcentajes de cada categoría junto con un intervalo de confianza del 95%. Gráficamente se representan en un diagrama de barras.
- **Variables ordinales.** Además de los porcentajes de cada categoría junto con un intervalo de confianza del 95%, se calculan la mediana, un intervalo de confianza para la mediana, los percentiles 25 y 75, los valores mínimo y máximo y la moda. Gráficamente se representan en un diagrama de barras.

En los casos en los que existen *valores missing*, se presenta el número de perdidos, junto con su porcentaje.

Los instrumentos que se utilizaron para el análisis de datos fueron el software R (R Core Team, 2012). El contraste de normalidad se realiza utilizando el paquete estadístico *nortest* (Gross y Ligges, 2012). La imputación de los valores missing en la muestra de padres se realiza utilizando el paquete estadístico *VIM* (Templ, Alfons, Kowarik y Prantner, 2013). El cálculo del coeficiente de correlación intraclase se realiza utilizando el paquete estadístico *irr* (Gamer, Lemon y Puspendra-Singh, 2012).

Posteriormente se indican otros paquetes estadísticos que se utilizaron de forma puntual para realizar algún análisis específico de las diferentes variables estudiadas.

# 1. CAUSAS A LAS QUE LOS NIÑOS PEQUEÑOS ATRIBUYEN SUS ÉXITOS Y FRACASOS EN DISTINTAS TAREAS ESCOLARES.

## 1.1. Proceso de categorización

Se encontró un gran volumen de datos cualitativos, que es necesario categorizar para facilitar su análisis. La teoría de Bernard Weiner que justifica, orienta y guía este trabajo, afirma que las causas más frecuentes a las que los alumnos atribuyen sus éxitos y fracasos escolares se agrupan en torno a las siguientes categorías: Capacidad (locus de control interno); Esfuerzo (locus de control interno); Dificultad de la tarea (locus de control externo) y Suerte (locus de control externo).

Tras escuchar, transcribir y organizar la información procedente de las 200 entrevistas realizadas a niños de 3 a 6 años, se detectó que no era posible incluir toda la información proporcionada por los niños en las cuatro categorías de Weiner. No se creyó conveniente crear una categoría “cajón de sastre”, pues era demasiada información agrupada bajo una etiqueta poco concreta.

Por ese motivo, se decidió elaborar un nuevo **sistema de categorización**, que permite comparar, comprobar y organizar la información de una forma conceptual. Esto es definido por Thiebaut (1998), como la creación de unidades de análisis relevantes y significativas, ya que son clasificaciones básicas de conceptos estructuradas de forma lógica para poder organizar nuestros pensamientos.

Siguiendo las indicaciones de Hernández et al. (2006), las **categorías** pueden formarse utilizando una palabra, que se establece como criterio unificador, consiguiendo que al final del proceso todas las ideas que estén relacionadas aparezcan incluidas en una única categoría. Es fundamental no generar interpretaciones previas y respetar al máximo el contenido de la información para crear las categorías. Además, se recomienda que si dentro de la misma categoría se aglutinan demasiadas ideas, es recomendable dividirla en **subcategorías** para facilitar el análisis.

La categorización puede hacerse antes de realizar las entrevistas (*método emic*) o después de entrevistar a los sujetos (*método etic*), tal y como se realizó en este estudio, por lo que se crearon las categorías y subcategorías de análisis a partir de la información obtenida (Hernández et al., 2006).

Tras analizar la bibliografía que documentaba cómo crear un sistema de categorías, escuchar, transcribir, organizar y leer con detenimiento las 200 entrevistas, se diseñó una primera versión. Se envió a 20 evaluadores (respondieron 16) de diferentes países (España, Holanda, Chile, Colombia,...) para conocer su opinión acerca de los siguientes aspectos:

En primer lugar, se solicitó que valorasen el “grado de acuerdo” a 7 cuestiones (de 1-desacuerdo a 4-acuerdo), obteniendo las siguientes puntuaciones medias:

- |   |               |
|---|---------------|
| 1. ¿Es adecuada la <i>forma de presentación</i> de las categorías?                | $\bar{X}=3.9$ |
| 2. ¿Considera adecuada la <i>fente</i> de la que se han tomado las definiciones?  | $\bar{X}=3.3$ |
| 3. ¿Está de acuerdo con la <i>denominación de las categorías (etiqueta)</i> ?     | $\bar{X}=3.4$ |
| 4. ¿Están bien <i>definidas las categorías</i> ?                                  | $\bar{X}=3.5$ |
| 5. ¿Está de acuerdo con la <i>denominación de las sub-categorías</i> ?            | $\bar{X}=3.1$ |
| 6. ¿Están bien <i>definidas las sub-categorías</i> ?                              | $\bar{X}=3.3$ |
| 7. ¿Los ejemplos obtenidos de las transcripciones <i>ilustran</i> las categorías? | $\bar{X}=3.7$ |

En segundo lugar, se les pidió responder a la siguientes preguntas. Si su respuesta era afirmativa, podían explicar sus razones mediante respuesta abierta:

1. Cambiaría el nombre de alguna categoría. ¿Qué categoría o categorías y cuál es su propuesta?
2. Cambiaría el nombre de alguna subcategoría. ¿Qué subcategoría o subcategorías y cuál es su propuesta?
3. Agruparía algunas categorías. ¿Qué categorías agruparía y por qué?
4. Organizaría las categorías y subcategorías de otra forma. ¿Cuál es su propuesta?

## 1.2. Categorías y subcategorías encontradas

Se creó la versión definitiva del nuevo sistema de categorías (Tabla 8; Anexo 5 y 6) (Valdivieso-León, 2014a; 2014b).

Tabla 8

Sistema de categorización abreviado para atribuciones causales del éxito y fracaso escolar.

CÓDIGO	CATEGORÍA	CÓDIGO	SUB-CATEGORÍA
A	Capacidad		
B	Esfuerzo	B1	Practicar
		B2	Escuchar
		B3	Copiar
		B4	Pensar
		B5	Rapidez en el trazo
		B6	Ejecución de la tarea
C	Dificultad de la tarea		
D	Suerte		
E	Comportamiento en clase	E1	Concentrado
		E2	Tranquilo
		E3	Callado
F	Influencia de otros agentes educativos	F1	Compañero
		F2	Profesor
		F3	Familia
G	Instrumentos de mediación	G1	Cualidad del objeto
H	Estado físico y mental	H1	Cansancio
		H2	Periodo de vida
		H3	Autocontrol
I	Motivación hacia la tarea		
J	Excusa imaginativa		
K	Ausencia de respuesta		

Nota: Suerte (D) de la categorización de Weiner (1986), no se encontró en las respuestas de nuestros participantes.

Se han categorizado los resultados con la ayuda del programa *Altas.ti*, utilizado en investigación cualitativa, fundamentalmente dentro del campo de las ciencias sociales. Permite introducir datos, establecer categorías y crear mapas de relaciones entre las respuestas para contrastar y verificar si se cumplen o no los objetivos planteados. Es una herramienta tanto de codificación como de recuperación de datos, apoyando la elaboración tanto teórica como conceptual.

### 1.3. Número de respuestas dadas por los niños por cada actividad.

Las frecuencias en la variable ordinal “Número de Explicaciones” que los participantes dan para cada una de las cuatro actividades escolares (*Actividad 1-Dibujos; Actividad 2-Letras; Actividad 3-Números; Actividad 4-Rayado*): las atribuciones causales ante los éxitos en las tablas 9 y 10 y las atribuciones causales ante los fracasos en las tablas 10 y 11.

La tabla 9 y 11, muestra cómo la actividad 1 (Dibujos) y la actividad 3 (Escritura de números) tanto para el éxito como para el fracaso la realizan los 200 niños. Sin embargo, la actividad 2 (Escritura de letras) la realizan 150 niños (4, 5 y 6 años). Los 50 restantes son los niños de 3 años, quienes son los únicos que realizan la actividad 4 (Rayado). Estas dos actividades (A2 y A4) se consideran equivalentes, se tiene en cuenta la edad del niño, y para evaluar la influencia de la edad la actividad 2 contiene la actividad 4 para los niños de 3 años.

Los niños podían atribuir su éxito y fracaso escolar a diferentes causas para la misma actividad. Como máximo respondieron 3 categorías diferentes. Se puede apreciar en las tablas 10 y 12 el número de respuestas dadas para cada actividad.

Tabla 9

Resultados descriptivos: número de explicaciones para el éxito escolar

	Missing			Med.	IC 95% para la mediana		P <sub>25</sub>	P <sub>75</sub>	Mín.	Max.	Moda
	n	%	N		Inf.	Sup.					
Actividad 1	0	0	200	2	1	2	1	2	1	3	1
Actividad 2	50	25	150	1	1	2	1	2	1	3	1
Actividad 3	0	0	200	1	1	1	1	2	1	3	1
Actividad 4	150	75	50	1	1	1	1	2	1	3	1

Tabla 10

Frecuencias: número de explicaciones para el éxito escolar

	Actividad 1				Actividad 2				Actividad 3				Actividad 4			
	n		IC 95%		n		IC 95%		n		IC 95%		n		IC 95%	
			para el %	para el %			para el %	para el %								
	%	Inf.	Sup	%	Inf.	Sup	%	Inf.	Sup	%	Inf.	Sup	%	Inf.	Sup	
1	98	49	41.9	56.1	121	52	43.7	60.1	121	60.5	53.3	67.2	31	62	47.1	75.0
2	65	32.5	26.1	39.5	57	34	26.5	42.2	57	28.5	22.4	35.3	14	28	16.6	42.7
3	37	18.5	13.5	24.7	22	14	9.0	20.8	22	11	7.1	16.3	5	10	3.7	22.5

Tabla 11

Resultados descriptivos: número de explicaciones para el fracaso escolar

	Missing		N	Med.	IC 95% para la mediana			P <sub>25</sub>	P <sub>75</sub>	Mín.	Max.	Moda
	n	%			Inf.	Sup.	Sup.					
Actividad 1	0	0	200	1	1	1	1	2	1	3	1	
Actividad 2	50	25	150	1	1	1	1	2	1	3	1	
Actividad 3	0	0	200	1	1	1	1	2	1	3	1	
Actividad 4	150	75	50	1	1	1	1	1	1	3	1	

Tabla 12

Frecuencias: número de explicaciones para el fracaso escolar

	Actividad 1		Actividad 2				Actividad 3				Actividad 4					
	n	%	IC 95% para el %		n	%	IC 95% para el %		n	%	IC 95% para el %		n	%	IC 95% para el %	
			Inf.	Sup			Inf.	Sup			Inf.	Sup			Inf.	Sup
1	113	56.5	49.3	63.4	105	70	61.8	77.0	138	69	62.0	75.2	041	82	68.0	90.9
2	62	31	24.7	37.9	39	26	19.3	33.9	55	27.5	21.5	34.3	7	14	6.2	27.3
3	25	12.5	8.4	18.0	6	4	1.6	8.8	7	3.5	1.5	7.3	2	4	0.6	14.8

#### 1.4. Número respuestas dadas por los niños en cada categoría y subcategoría.

Se muestran los porcentajes de individuos que contestan en cada actividad a cada una de las subcategorías existentes para atribuir las causas de los éxitos (Tabla 13 y 14; Figura 10, 11, 12 y 13) y fracasos escolares (Tabla 15 y 16; Figura 14, 15, 16 y 17). Hay que tener en cuenta que la suma total puede ser mayor de 200, porque un mismo individuo puede tener varias respuestas, pero el porcentaje se calcula considerando un tamaño muestral total de 200 (excepto *missing*).

Se compararon los porcentajes en la variable atribuciones causales mediante el contraste de hipótesis global de igualdad de proporciones utilizando un contraste de igualdad de proporciones independientes. En el caso de que resulte significativa, se hacen todas las comparaciones 2 a 2 utilizando la corrección de Bonferroni como método de ajuste para contrastes múltiples.

### 1.4.1. Atribuciones causales de los éxitos por actividad

Tabla 13

Frecuencia. Número de sujetos que responden en cada categoría para justificar éxito escolar.

	Actividad 1 N=200				Actividad 2 N=150			
	n	%	IC 95% para el %		n	%	IC 95% para el %	
			Inf.	Sup.			Inf.	Sup.
A	44	22	16.5	28.5	29	19.3	13.5	26.7
B1	7	3.5	1.5	7.3	12	8	4.3	13.8
B2	4	2	0.6	5.3	8	5.3	2.5	10.5
B3	15	7.5	4.4	12.3	10	6.6	3.4	12.2
B4	8	4	1.8	8.0	6	4	1.6	8.8
B5	50	25	19.2	31.6	35	23.3	16.9	31.0
B6	54	27	21.0	33.8	28	18.6	12.9	26.0
C1	17	8.5	5.1	13.4	10	6.6	3.4	12.2
E1	46	23	17.4	29.5	41	27.3	20.5	35.3
E2	7	3.5	1.5	7.3	4	2.6	0.8	7.1
E3	19	9.5	5.9	14.6	13	8.6	4.8	14.6
F1	5	2.5	0.9	6.0	4	2.6	0.8	7.1
F2	17	8.5	5.1	13.4	13	8.6	4.8	14.6
F3	10	5	2.5	9.2	14	9.3	5.3	15.4
G1	8	4	1.8	8.0	3	2	0.5	6.2
H	16	8	4.7	12.8	3	2	0.5	6.2
I1	9	4.5	2.2	8.6	5	3.3	1.2	8.0
J1	0	0	0	2.3	0	0	0	3.1
K	3	1.5	0.3	4.6	5	3.3	1.2	8.0

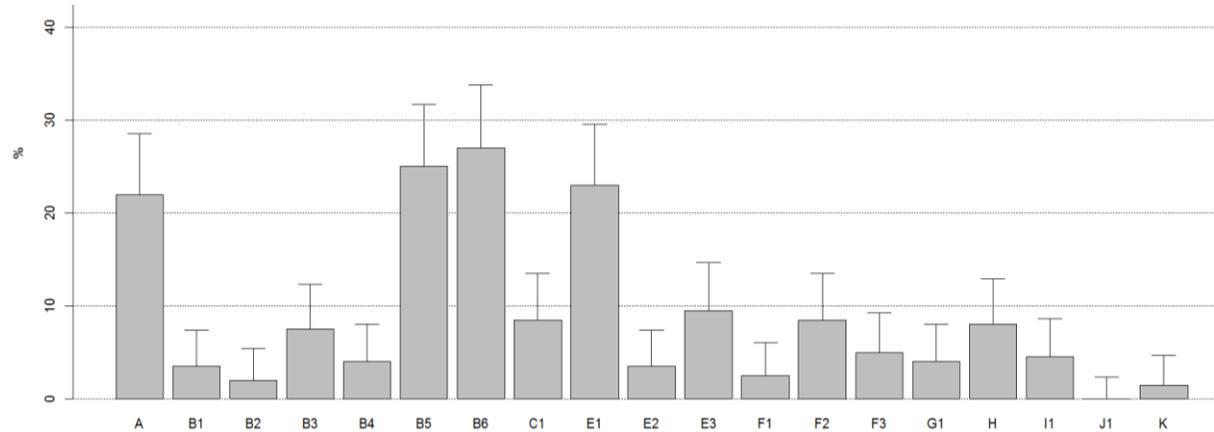


Figura 10

Número de sujetos que responden a cada categoría para justificar el éxito en la Actividad 1

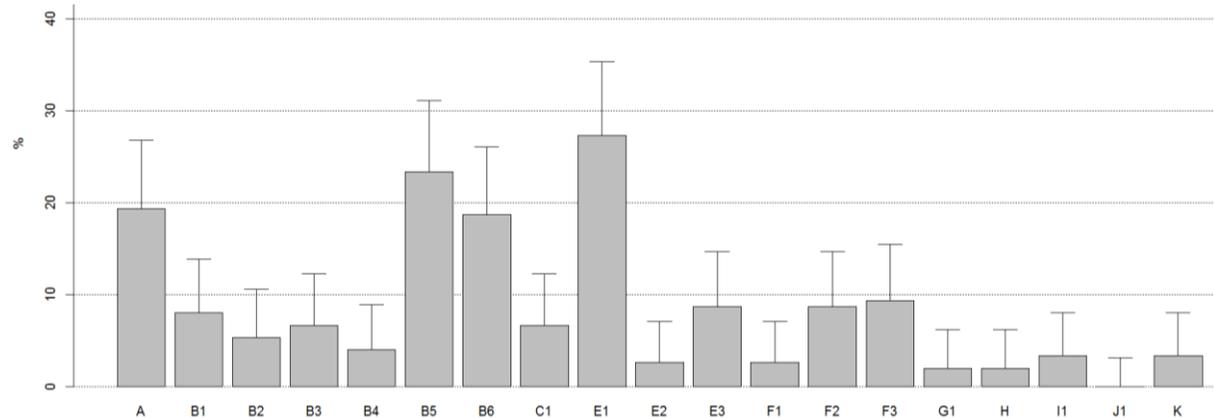


Figura 11

Número de sujetos que responden a cada categoría para justificar el éxito en la Actividad 2

Tabla 14

Frecuencia. Número de sujetos que responden en cada categoría para justificar éxito escolar.

	Actividad 3 N=200				Actividad 4 N=50			
	n	%	IC 95% para el %		n	%	IC 95% para el %	
			Inf.	Sup			Inf.	Sup
A	55	27.5	21.5	34.3	19	38	24.9	52.8
B1	12	6	3.28	10.4	2	4	0.6	14.8
B2	6	3	1.2	6.7	0	0	0	8.8
B3	7	3.5	1.5	7.3	0	0	0	8.8
B4	10	5	2.5	9.2	0	0	0	8.8
B5	35	17.5	12.6	23.6	12	24	13.5	38.4
B6	29	14.5	10.0	20.3	4	8	2.5	20.1
C1	14	7	4.0	11.7	1	2	0.1	12.0
E1	43	21.5	16.1	27.9	7	14	6.2	27.3
E2	7	3.5	1.5	7.3	1	2	0.1	12.0
E3	19	9.5	5.9	14.6	1	2	0.1	12.0
F1	3	1.5	0.3	4.6	0	0	0	8.8
F2	17	8.5	5.1	13.4	3	6	1.5	17.5
F3	7	3.5	1.5	7.3	5	10	3.7	22.5
G1	5	2.5	0.9	6.0	2	4	0.6	14.8
H	10	5	2.5	9.2	6	12	4.9	25.0
I1	5	2.5	0.9	6.0	0	0	0	8.8
J1	3	1.5	0.3	4.6	0	0	0	8.8
K	14	7	4.0	11.7	11	22	11.9	36.3

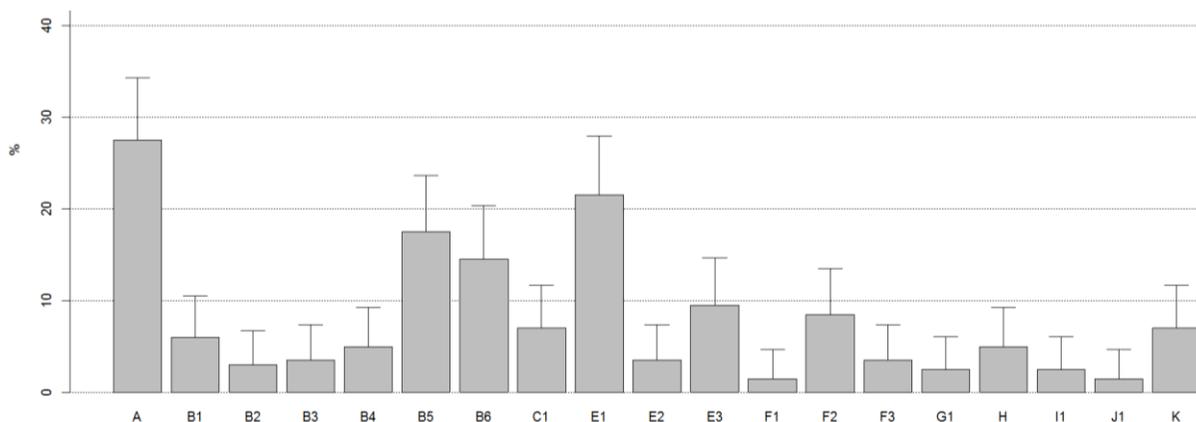


Figura 12

Número de sujetos que responden a cada categoría para justificar el éxito en la Actividad 3

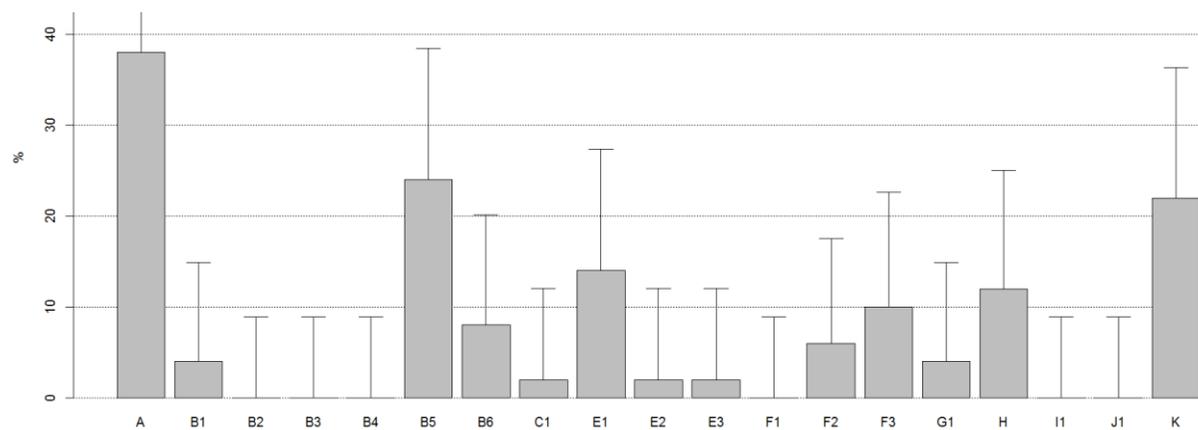


Figura 13

Número de sujetos que responden a cada categoría para justificar el éxito en la Actividad 4

### 1.4.2. Atribuciones causales de los fracasos por actividad

Tabla 15

Frecuencia. Número de sujetos que responden en cada categoría para justificar fracaso escolar.

	Actividad 1 N=200				Actividad 2 N=150			
	n	%	IC 95% para el %		n	%	IC 95% para el %	
			Inf.	Sup			Inf.	Sup
A	22	11	7.1	16.3	26	17.3	11.8	24.5
B1	3	1.5	0.3	4.6	4	2.6	0.8	7.1
B2	2	1	0.1	3.9	2	1.3	0.2	5.2
B3	5	2.5	0.9	6.0	1	0.6	0.1	4.2
B4	1	0.5	0.0	3.1	1	0.6	0.1	4.2
B5	81	40.5	33.6	47.6	25	16.6	11.2	23.8
B6	41	20.5	15.2	26.8	22	14.6	9.6	21.5
C1	11	5.5	2.9	9.8	6	4	1.6	8.8
E1	38	19	13.9	25.2	57	38	30.3	46.3
E2	2	1	0.1	3.9	2	1.3	0.2	5.2
E3	8	4	1.8	8.0	12	8	4.3	13.8
F1	20	10	6.3	15.2	19	12.6	7.9	19.3
F2	9	4.5	2.2	8.6	5	3.3	1.2	8.0
F3	4	2	0.6	5.3	1	0.6	0.1	4.2
G1	16	8	4.7	12.8	8	5.3	2.5	10.5
H	21	10.5	6.7	15.8	1	0.6	0.1	4.2
I1	11	5.5	2.9	9.8	1	0.6	0.1	4.2
J1	2	1	0.1	3.9	0	0	0	3.1
K	15	7.5	4.4	12.3	8	5.3	2.5	10.5

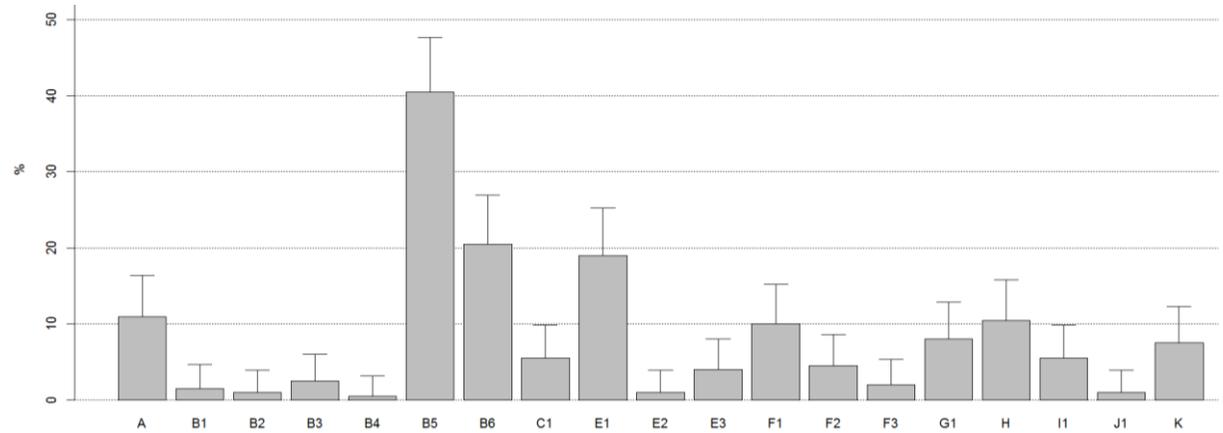


Figura 14

Número de sujetos que responden a cada categoría para justificar el fracaso en la Actividad 1

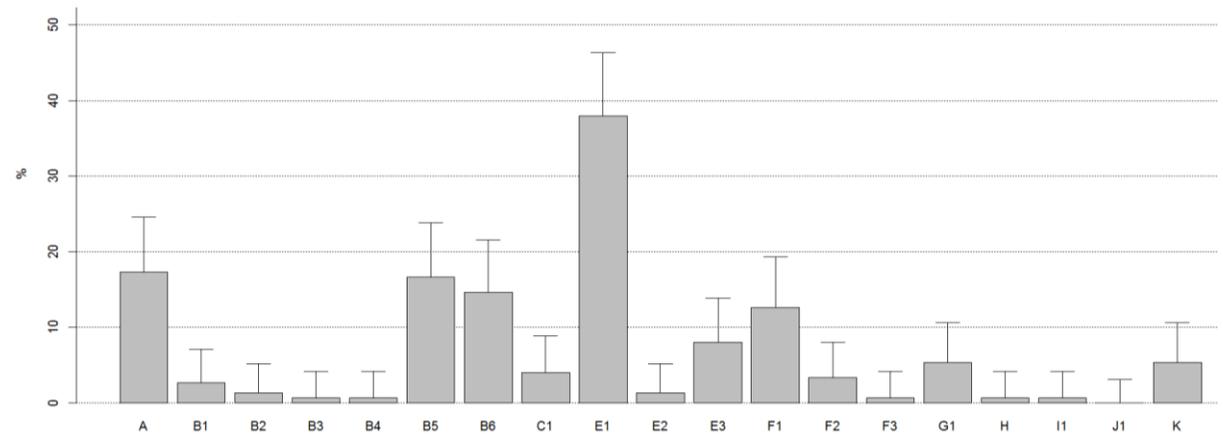


Figura 15

Número de sujetos que responden a cada categoría para justificar el fracaso en la Actividad 2

Tabla 16

Frecuencia. Número de sujetos que responden en cada categoría para justificar fracaso escolar.

	Actividad 3 N=200				Actividad 4 N=50			
	n	%	IC 95% para el %		n	%	IC 95% para el %	
			Inf.	Sup			Inf.	Sup
A	38	19	13.9	25.3	6	12	4.97	25.0
B1	3	1.5	0.39	4.68	1	2	0.10	12.0
B2	2	1	0.17	3.95	0	0	0	8.89
B3	1	0.5	0.03	3.18	0	0	0	8.89
B4	8	4	1.87	8.01	0	0	0	8.89
B5	21	10.5	6.77	15.8	6	12	4.97	25.0
B6	26	13	8.82	18.6	4	8	2.59	20.1
C1	8	4	1.87	8.01	0	0	0	8.89
E1	61	30.5	24.3	37.5	7	14	6.28	27.3
E2	2	1	0.17	3.95	0	0	0	8.89
E3	11	5.5	2.92	9.89	1	2	0.10	12.0
F1	20	10	6.37	15.2	2	4	0.7	14.9
F2	7	3.5	1.54	7.37	1	2	0.10	12.0
F3	3	1.5	0.39	4.68	1	2	0.10	12.0
G1	9	4.5	2.21	8.65	2	4	0.7	14.9
H	18	9	5.57	14.1	7	14	6.28	27.3
I1	6	3	1.22	6.72	0	0	0	8.89
J1	1	0.5	0.02	3.18	0	0	0	8.89
K	24	12	7.99	17.6	23	46	32.1	60.5

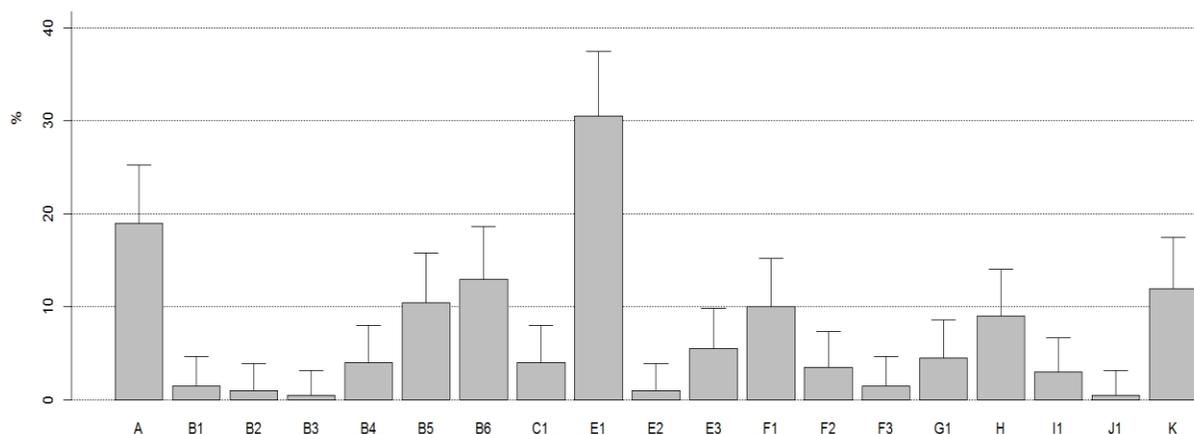


Figura 16

Número de sujetos que responden a cada categoría para justificar el fracaso en la Actividad 3

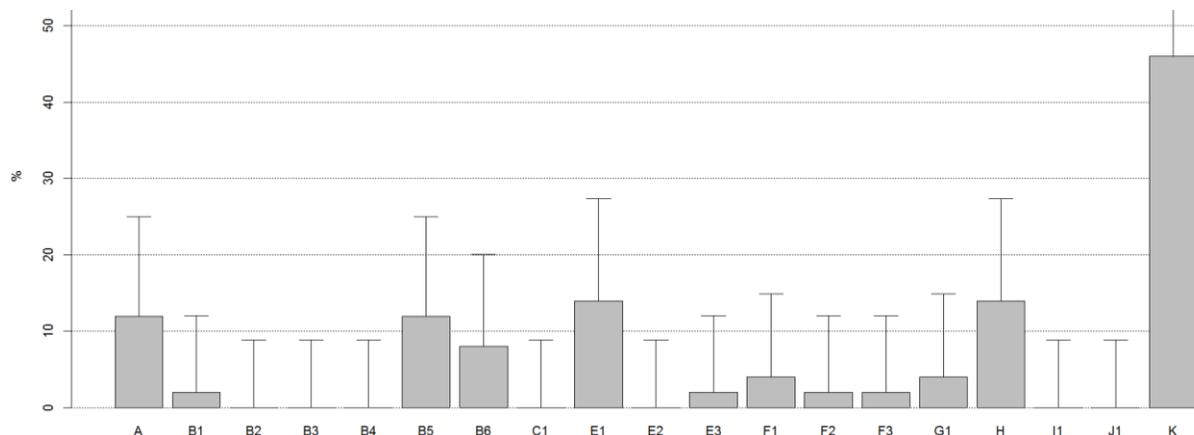


Figura 17

Número de sujetos que responden a cada categoría para justificar el fracaso en la Actividad 4

## 2. CÓMO EVOLUCIONAN O CÓMO SE DESARROLLAN LAS ATRIBUCIONES CAUSALES ENTRE 3 Y 6 AÑOS.

### 2.1. Diferencias atribucionales para los éxitos

Se realizó un contraste de proporciones para la  $H_0$ : *igualdad de proporciones en las 4 edades para las cuatro actividades* tanto para el éxito como para el fracaso.

En actividades en las que los estudiantes manifestaron haber obtenido *éxito* se rechaza la hipótesis global de igualdad de proporciones en las siguientes categorías y subcategorías para cada actividad

- **Actividad 1:** Copiar (B3) ( $p= 0.0024$ ), Callado (E3) ( $p= 0.0065$ ) y Compañero (F1) ( $p= 0.0318$ ). Concentrado (E1) se queda al borde de la significación ( $p= 0.0559$ ).
- **Actividad 2:** Capacidad (A) ( $p= 0.0158$ ), Pensar (B4) ( $p= 0.0261$ ) y Concentrado (E1) ( $p= 0.0042$ ).
- **Actividad 3:** Pensar (B4) ( $p= 0.0315$ ), Ejecución de la tarea (B6) ( $p= 0.0273$ ), Concentrado (E1) ( $p= 0.0001$ ) y Callado (E3) ( $p= 0.0190$ ).

Se buscaron las comparaciones por pares para los contrastes globales significativos encontrados en las categorías y subcategorías para las tres actividades en las que habían obtenido *éxito* con resultados significativos.

#### *Actividad 1,*

- **Copiar (B3):** las diferencias se encuentran entre los 3 y 5 años ( $p= 0.0099$ ), el porcentaje de niños de 5 años que contestan B3 es significativamente mayor.
- **Callado (E3):** las diferencias se encuentran entre 4 años y el resto de edades (3 años ( $p= 0.0174$ ); 5 años ( $p= 0.0437$ ); 6 años ( $p= 0.0437$ )). Además, se observa que el porcentaje de niños de 4 años que contestan E3 es significativamente mayor.
- **Compañero (F1):** ninguna diferencia 2 a 2 es estadísticamente significativa.

En ningún caso los valores  $p$  siguen siendo significativos una vez aplicada la corrección de Bonferroni. No obstante, las diferencias entre 3 y 5 años para la subcategoría copiar (B3) se quedan al borde de la significación ( $p= 0.0594$ ).

#### *Actividad 2,*

- **Capacidad (A):** las diferencias se encuentran entre 4 y 6 años ( $p= 0.0141$ ). Además, se observa que el porcentaje de niños de 4 años que contestan A es significativamente mayor.

- **Pensar (B4):** ninguna diferencia 2 a 2 es estadísticamente significativa.
- **Concentrado (E1):** las diferencias se encuentran entre 6 años y el resto de edades, excepto los estudiantes de 3 años que no respondían en esta actividad (4 años ( $p= 0.0046$ ); 5 años ( $p= 0.0334$ )). Además, se observa que el porcentaje de niños de 6 años que contestan E1 es significativamente mayor.

La comparación entre los 4 y 6 años en la categoría capacidad (A) ( $p= 0.0423$ ) y subcategoría concentrado (E1) ( $p= 0.0138$ ), sigue siendo significativa una vez aplicada la corrección de Bonferroni.

### *Actividad 3,*

- **Pensar (B4):** las diferencias se encuentran entre los 3 y los 6 años ( $p= 0.0353$ ). Además, se observa que el porcentaje de niños de 6 años que contestan B4 es significativamente mayor.
- **Ejecución de la tarea (B6):** las diferencias se encuentran entre los 4 años y el resto de edades (3 años ( $p= 0.0196$ ); 4 años ( $p= 0.0056$ ); 5 años ( $p= 0.0360$ )). Además, se observa que el porcentaje de niños de 4 años que contestan B6 es significativamente menor.
- **Concentrado (E1):** las diferencias se encuentran entre 3 años y el resto de edades (4 años ( $p= 0.0312$ ); 5 años ( $p= 0.0312$ ); 6 años ( $p < 0.0001$ )), y entre los 6 años y el resto de edades (4 años ( $p= 0.0306$ ); 5 años ( $p= 0.0306$ )). Además, se observa que el porcentaje de niños de 3 años que contestan E1 es significativamente menor, sin embargo, el porcentaje de niños de 6 años que contestan E1 es significativamente mayor.
- **Callado (E3):** las diferencias se encuentran entre los 4 años y 5 y 6 años (5 años ( $p= 0.0312$ ); 6 años ( $p= 0.0312$ )). Además, se observa que el porcentaje de niños de 4 años que contestan E3 es significativamente mayor.

Las comparaciones entre los 4 y 5 años en la subcategoría ejecución de la tarea (B6) ( $p= 0.0336$ ), y entre los 3 y 6 años en la subcategoría concentración (E1) ( $p < 0.0001$ ), siguen siendo significativas una vez aplicada la corrección de Bonferroni.

## **2.2. Diferencias atribucionales para los fracasos**

Se realizó un contraste de proporciones para la  $H_0$ : *igualdad de proporciones en las 4 edades para las cuatro actividades tanto para el éxito como para el fracaso.*

En actividades en las que los estudiantes manifestaron haber obtenido *fracaso* se rechaza la hipótesis global de igualdad de proporciones en las siguientes categorías y subcategorías para cada actividad:

- **Actividad 1:** Callado (E3) ( $p= 0.0095$ ), Compañero (F1) ( $p= 0.0074$ ) y Estado mental y físico (H) ( $p= 0.0156$ ). Concentrado E1 ( $p= 0.0534$ ) se queda al borde de la significación.
- **Actividad 2:** Ejecución de la tarea (B6) ( $p= 0.0388$ ) y Concentrado (E1) ( $p= 0.0079$ ).
- **Actividad 3:** Pensar (B4) ( $p= 0.0095$ ), Concentrado (E1) ( $p= 0.0034$ ), Compañero (F1) ( $p= 0.0009$ ), Familia (F3) ( $p= 0.0275$ ) y Ausencia de respuesta (K) ( $p= 0.0029$ ).

Se buscaron las comparaciones por pares para los contrastes globales significativos encontrados en las categorías y subcategorías para las tres actividades en las que habían obtenido *fracaso* con resultados significativos.

#### **Actividad 1,**

- **Callado (E3):** las diferencias se encuentran entre los 3 y 4 años ( $p= 0.0353$ ). Además, se observa que el porcentaje de niños de 4 años que contestan E3 es significativamente mayor.
- **Compañero (F1):** las diferencias se encuentran entre 4 años y 5 y 6 años (5 años ( $p= 0.0929$ ); 6 años ( $p= 0.0056$ )). Además, se observa que el porcentaje de niños de 4 años que contestan F1 es significativamente mayor.
- **Cansancio (H1):** las diferencias se encuentran entre 3 años y 4 y 5 años (4 años ( $p= 0.0174$ ); 5 años ( $p= 0.0437$ )). Además, se observa que el porcentaje de niños de 3 años que contestan H1 es significativamente mayor.

Para la subcategoría compañero (F1) la comparación entre 4 y 6 años ( $p= 0.0336$ ) sigue siendo significativa una vez aplicada la corrección de Bonferroni.

#### **Actividad 2,**

- **Ejecución de la tarea (B6):** las diferencias se encuentran entre los 5 y 6 años ( $p= 0.0251$ ). Además, se observa que el porcentaje de niños de 5 años que contestan B6 es significativamente mayor.
- **Concentrado (E1):** las diferencias se encuentran entre 4 y 6 años ( $p= 0.0041$ ). Además, se observa que el porcentaje de niños de 6 años que contestan E1 es significativamente mayor.

La comparación entre 4 y 6 años de la subcategoría concentrado (E1) ( $p= 0.0123$ ) sigue siendo significativa una vez aplicada la corrección de Bonferroni.

### *Actividad 3,*

- **Pensar (B4):** las diferencias se encuentran entre los 3 y los 6 años ( $p= 0.0353$ ). Además, se observa que el porcentaje de niños de 6 años que contestan B4 es significativamente mayor.
- **Concentrado (E1):** las diferencias se encuentran entre los 3 y los 6 años ( $p= 0.0005$ ). Además, se observa que el porcentaje de niños de 6 años que contestan E1 es significativamente mayor.
- **Compañero (F1):** las diferencias se encuentran entre los 4 años y los 3 o 6 años ( $p= 0.0174$ ); y entre los 6 y 4 y 5 años (4 años ( $p= 0.0014$ ); 5 años ( $p= 0.0187$ )). En el primer caso, el porcentaje de niños de 4 años que contestan F1 es significativamente mayor. En el segundo, el porcentaje de niños de 6 años que contestan F1 es significativamente menor.
- **Familia (F3):** ninguna diferencia 2 a 2 es estadísticamente significativa.
- **Ausencia de respuesta (K):** las diferencias se encuentran entre los 3 años y 4 y 6 años (4 años ( $p= 0.0251$ ); 6 años ( $p= 0.0029$ )); y entre los 6 años y 3 y 5 años (3 años ( $p= 0.0029$ ); 5 años ( $p= 0.0360$ )). En el primer caso, el porcentaje de niños de 3 años que contestan K es significativamente mayor. En el segundo, el porcentaje de niños de 6 años que contestan K es significativamente menor.

Las comparaciones entre los 3 y 6 años en la subcategoría concentrado (E1) ( $p= 0.003$ ) y categoría ausencia de respuesta (K) ( $p= 0.0174$ ), y entre los 4 y 6 años en la subcategoría compañero (F1) ( $p= 0.0084$ ), siguen siendo significativas una vez aplicada la corrección de Bonferroni.

### 3. GRADO DE ACUERDO PADRES-HIJOS EN LA PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

#### 3.1. Presentación

Los niños y niñas respondieron a la "Escala para Hijos" H2-versión abreviada (revisión y adaptación lingüística realizada por Román et al. (2011)), que incluye nueve *situaciones hipotéticas* cotidianas. Cuenta con un total de 27 ítems con formato de respuesta dicotómica sí o no. Se contabilizaron 9 respuestas que correspondían con cada uno de los tres estilos educativos familiares y los niños sólo podían elegir uno de ellos en cada situación hipotética para identificar las *Prácticas Educativas Familiares* de su madre y su padre -por separado-.

Los padres y madres respondieron a la "Escala para adultos" A2-versión abreviada (revisión y adaptación lingüística realizada por Román et al. (2011)), que incluye nueve *situaciones hipotéticas* cotidianas, cuenta con un total de 54 ítems con formato de respuesta tipo Likert, para identificar *Prácticas Educativas Familiares en niños pequeños*, tal y como se describió anteriormente en el apartado de instrumentos.

En el análisis de datos para la obtención de los resultados se compararon las puntuaciones en Prácticas Educativas Familiares de los padres respecto de las madres en la muestra de niños. Se contrastó la hipótesis de igualdad de medias entre las puntuaciones que los niños dan a su padre y a su madre en cada uno de los modelos educativos. Para ello se utilizó el test t-Student para dos muestras.

Se analizó la concordancia entre las Prácticas Educativas Familiares de los niños y las de las familias. Se evaluó el acuerdo entre las puntuaciones dadas por los niños a sus padres y la dada por los propios padres en cada una de las 3 escalas del PEF: autoritario, equilibrado y permisivo. Se utilizó el coeficiente de correlación intraclase (CCI). Los valores del CCI varían entre 0 y 1, de forma que la máxima concordancia posible se corresponde con CCI=1, y representa el caso en el que toda la variabilidad observada se explica por las diferencias entre sujetos y no por las diferencias entre los diferentes observadores (niños y padres). El valor CCI=0 indica que la concordancia observada es igual a la esperada por azar. Y se contrasta la igualdad de medias entre puntuaciones de padres e hijos utilizando una t-Student para muestras pareadas.

Se imputaron los valores missing en la muestra de padres y madres en las variables: Prácticas Educativas Familiares, Estrategias de Afrontamiento del estrés, Estilos Atribucionales y Esperanza mediante el método de los k vecinos más próximos (*k-nearest neighbour imputation*) para tratar de predecir el valor o valores faltantes en función de los individuos más parecidos. Este método de imputación busca los k individuos (se ha considerado k=5) más parecidos al individuo, y reemplaza el valor missing con la mediana de esos k individuos en la variable que se quiere predecir.

### 3.2. Percepción de los hijos

Se muestran los resultados descriptivos, prueba de normalidad y representación gráfica de las **Prácticas Educativas Familiares: Escala para hijos** -versión abreviada- (Tabla 17 y Figura 18, 19, 20, 21, 22 y 23), respondida por los hijos acerca de las PEF de sus padres.

Tabla 17.

Resultados descriptivos y prueba de normalidad\_ Prácticas Educativas Familiares respondidas por los niños y niñas

		N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	Ho: normalidad		
					Inf.	Sup.				test	p	Met.
Padre	Autoritario	200	2.31	1.49	2.1	2.52	2	0	7	0.178	<0.0001	KS
	Equilibrado	200	5.45	1.76	5.21	5.69	5	0	9	0.119	<0.0001	KS
	Permisivo	200	1.24	1.29	1.06	1.42	1	0	7	0.204	<0.0001	KS
Madre	Autoritario	200	2.29	1.46	2.08	2.49	2	0	7	0.178	<0.0001	KS
	Equilibrado	200	5.38	1.83	5.12	5.63	5	1	9	0.129	<0.0001	KS
	Permisivo	200	1.34	1.38	1.15	1.53	1	0	7	0.238	<0.0001	KS

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; KS = Lilliefors test

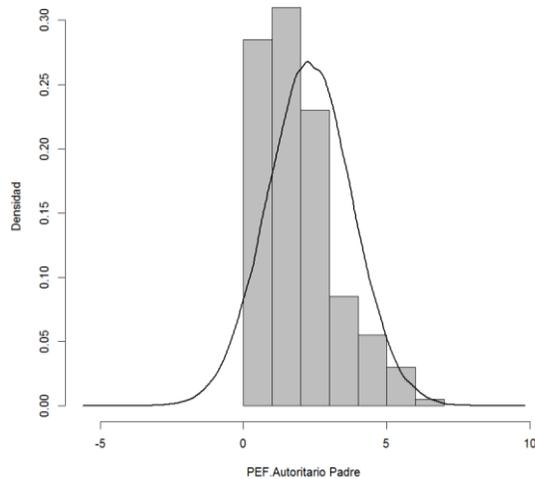


Figura 18  
PEF Hijos\_ Estilo autoritario padres

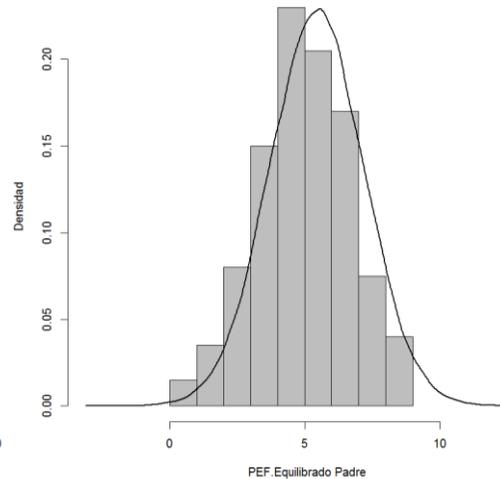


Figura 19  
PEF Hijos\_ Estilo equilibrado padres

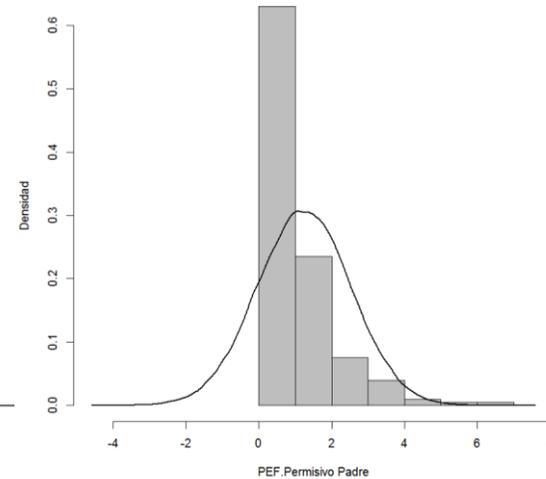


Figura 20  
PEF Hijos\_ Estilo permisivo padres

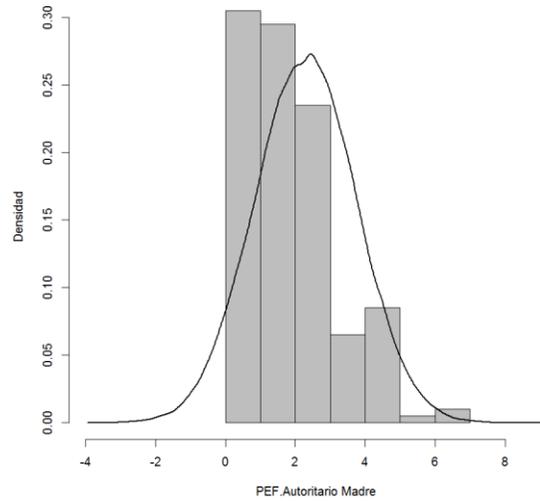


Figura 21  
PEF Hijos\_ Estilo autoritario madres

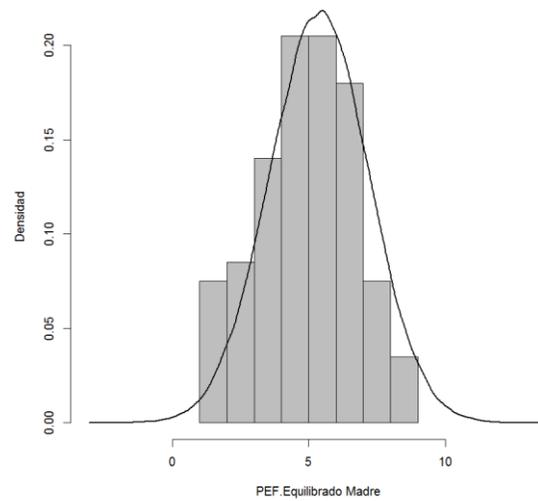


Figura 22  
PEF Hijos\_ Estilo equilibrado madres

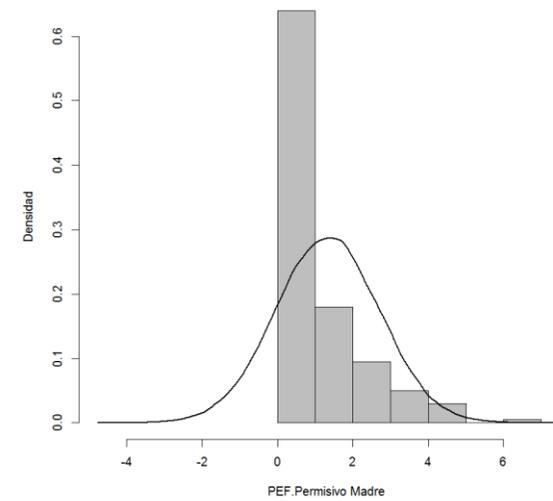


Figura 23  
PEF Hijos\_ Estilo permisivo madres

Se *comparan* los resultados aportados por parte de los niños y niñas en relación con las Prácticas Educativas Familiares de sus padres con los de sus madres (Tabla 18), y se observa que en ninguno de los estilos educativos familiares se rechaza la hipótesis de igualdad de medias entre las puntuaciones dadas a los padres y las madres, lo que significa que no se observan diferencias significativas entre las Prácticas educativas de las madres con las de los padres según sus hijas e hijos.

Tabla 18  
Comparación Prácticas Educativas Familiares padres vs madres (Respuestas de los hijos)

	IC 95% para la media			Estad.	p
	Media	Inf.	Sup.		
Autoritario	-0.02	-0.221	0.171	-0.251	0.8021
Equilibrado	-0.08	-0.29	0.14	-0.687	0.4927
Permisivo	0.1	-0.061	0.261	1.228	0.221

### 3.3. Percepción de los padres

Se muestran los resultados de las **Prácticas Educativas Familiares: Escala para adultos** -versión abreviada- (Tabla 19 y Figura 24, 25 y 26), respondida por los padres y madres de los estudiantes que han participado en la investigación.

Tabla 19

Resultados descriptivos y prueba de normalidad\_ Prácticas Educativas Familiares respondidas por los padres y las madres

	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	Ho: normalidad		
				Inf.	Sup.				test	p	Met.
Autoritario	336	38.48	11.95	37.2	39.77	38	11	73	0.042	0.1563	KS
Equilibrado	336	64.92	8.38	64.02	65.82	66	39	82	0.074	<b>0.0001</b>	KS
Permisivo	336	26.97	8.54	26.06	27.89	27	6	56	0.04	0.2007	KS

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; KS = Lilliefors test

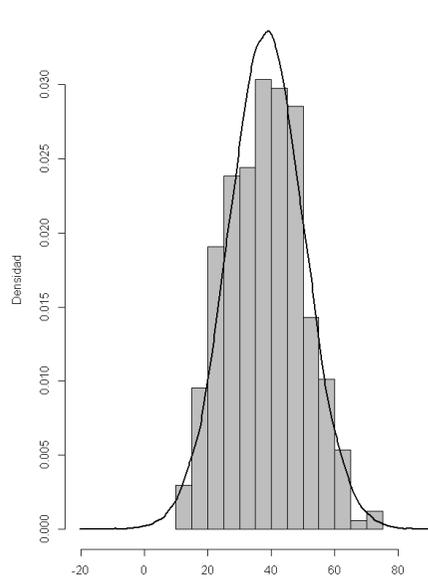


Figura 24  
PEF Adultos Estilo autoritario

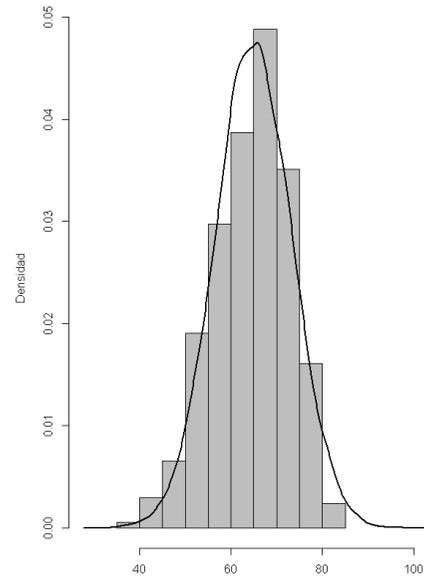


Figura 25  
PEF Adultos Estilo equilibrado

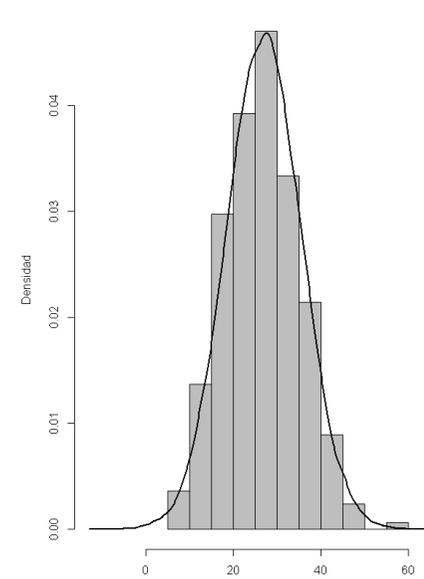


Figura 26  
PEF Adultos Estilo permisivo

### 3.3.1. Análisis factorial confirmatorio de las *Prácticas Educativas Familiares*: A2-Escala abreviada para adultos

#### *Hipótesis del modelo*

En las respuestas dadas no se observan problemas graves de normalidad (Tabla 20). Se rechaza la hipótesis de homogeneidad de varianzas, por lo que para el ajuste del modelo se van a utilizar los datos normalizados (Tabla 21). Por otro lado, las correlaciones varían entre -0.06 y 0.392. Todas las variables tienen  $VIF < 10$ , valor máximo 1.28. No hay ninguna de las variables que resulte redundante (Tabla 22). Así mismo, se muestra en la tabla 23 que no se rechaza la estructura MCAR (Missing Completely At Random) (chi-cuadrado: 6.5034, gl: 6, p: 0.3692), por lo que se estimarán los modelos utilizando las todas las observaciones.

Tabla 20

Descriptivos y prueba de normalidad. *Prácticas Educativas Familiares: Escala para adultos*

	Missing			Media	DT	Asimetría	Curtosis	H <sub>0</sub> : Normalidad multivariante	
	n	%	N					Asimetría p	Curtosis p
X1: Madre Autoritario	12	6	188	38.15	12.6	0.0388	-0.4963	0.0909	0.6849
X2: Madre Equilibrado	12	6	188	66.32	8.6	-0.5883	0.0991		
X3: Madre Permisivo	12	6	188	26.87	8.8	0.0483	-0.1892		
X4: Padre Autoritario	52	26	148	38.9	11.0	0.2076	-0.5964		
X5: Padre Equilibrado	52	26	148	63.14	7.6	-0.2052	-0.3007		
X6: Padre Permisivo	52	26	148	27.1	8.1	0.3009	-0.2919		

DT=Desviación Típica

Tabla 21

Homogeneidad de varianzas. *Prácticas Educativas Familiares: Escala para adultos.*

	Levene Test	p
Escala original	13.81	<0.0001
Datos normalizados	0.07	0.9966

Tabla 22

Matriz de correlaciones y VIF. *Prácticas Educativas Familiares: Escala para adultos.*

	Correlaciones						VIF
	X1	X2	X3	X4	X5	X6	
X1: Madre Autoritario	1.0000	0.2731	0.0175	0.2253	0.2835	-0.0344	1.1493
X2: Madre Equilibrado	0.2731	1.0000	0.1889	0.2188	0.3920	-0.0178	1.2797
X3: Madre Permisivo	0.0175	0.1889	1.0000	-0.0602	0.1008	0.2867	1.1558
X4: Padre Autoritario	0.2253	0.2188	-0.0602	1.0000	0.2722	-0.0072	1.1355
X5: Padre Equilibrado	0.2835	0.3920	0.1008	0.2722	1.0000	-0.0409	1.2786
X6: Padre Permisivo	-0.0344	-0.0178	0.2867	-0.0072	-0.0409	1.0000	1.1006

Tabla 23

Estructura Missing. *Prácticas Educativas Familiares: Escala para adultos.*

	Chi-cuadrado	gl	p
MCAR	6.5034	6	0.3692

### Selección ajuste del modelo

Se puede observar en el test de razón de verosimilitudes en la tabla 24 como el modelo más consistente con los datos es el modelo 1 (modelo con un único factor).

Tabla 24

Test de razón de verosimilitudes. Prácticas Educativas Familiares: Escala para adultos.

		gl	AIC	BIC	Chisq	Chisq dif	gl dif	p
Modelo 2	M2	8	2834.3	2897.0	18.434	.	.	.
	M1	9	2832.4	2891.8	18.553	0.11919	1	0.7299

Se presenta el ajuste del modelo univariante en la figura 27 y tabla 25, aunque la conclusión es que ambos modelos son mejorables, por ese motivo se decidió eliminar la variable "X6: Padre permisivo" porque aporta muy poco al modelo, con un coeficiente estimado de 0.02 y no es significativamente distinto de 0 ( $p:0.888$ ). La varianza explicada por este factor es 0 ( $R^2:0$ ) y al eliminarlo, como se puede ver en la figura 28 y tabla 26 mejora el ajuste del modelo (chi-cuadrado: 5.608, gl: 5,  $p: 0.346$ ). No hay índices de modificación superiores a 3.84, por ello no se añade ningún parámetro al modelo.

El alfa de Cronbach de la variable latente Prácticas Educativas Familiares pasa de ser .595 a .691. Por lo que se considera que la fiabilidad de este factor es aceptable.

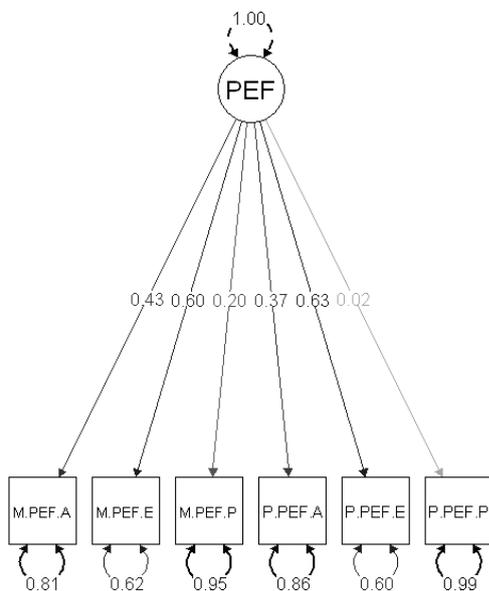


Figura 27  
Modelo AFC: Prácticas Educativas Familiares ajuste inicial

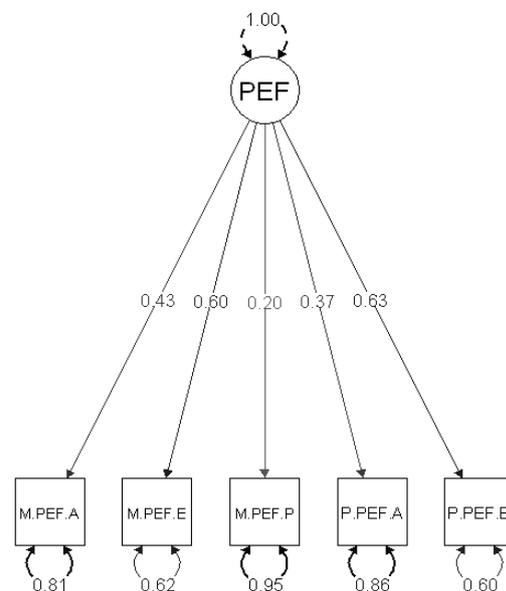


Figura 28  
Modelo AFC: Prácticas Educativas Familiares ajuste definitivo

Tabla 25

Bondad de ajuste: Prácticas Educativas Familiares ajuste inicial

	Modelo 1	Modelo 2
Chi-cuadrado	18.553	18.434
gl	9	8
P	<b>0.0293</b>	<b>0.0182</b>
Chi-cuadrado/gl	2.06	2.3
RMSEA	0.073	0.081
IC 90%	0.022, 0.12	0.031, 0.13
Ho:		
RMSEA≤0.05	0.1858	0.1296
CFI	<b>0.845</b>	<b>0.831</b>
SRMR	0.067	0.067

Tabla 26

Bondad de ajuste: Prácticas Educativas Familiares ajuste definitivo

	Modelo 1
Chi-cuadrado	5.608
Gl	5
P	0.3462
Chi-cuadrado/gl	1.12
RMSEA	0.025
IC 90%	0, 0.104
Ho: RMSEA≤0.05	0.6041
CFI	0.989
SRMR	0.038

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual.

Se presentan las variables latentes, varianza y residuos del modelo definitivo en la tabla 27, 28 y 29, en la que se muestra como las variables más influyentes en el Prácticas Educativas Familiares son tanto el estilo equilibrado de la madre como del padre. Además, ninguno de los residuos es elevado.

Tabla 27

Variables latentes. Prácticas Educativas Familiares: Escala para adultos

Latente	Variable	Estimación	EE	Z-valor	P
PEF	X1: Madre Autoritario	0.428	0.097	4.391	<b>&lt;0.0001</b>
	X2: Madre Equilibrado	0.605	0.107	5.655	<b>&lt;0.0001</b>
	X3: Madre Permisivo	0.198	0.096	2.070	<b>0.038</b>
	X4: Padre Autoritario	0.367	0.105	3.506	<b>&lt;0.0001</b>
	X5: Padre Equilibrado	0.627	0.113	5.552	<b>&lt;0.0001</b>
	X6: Padre Permisivo	0	.	.	.

EE: Error estándar

Tabla 28

Varianzas. Prácticas Educativas Familiares: Escala para adultos

Variable	Estimación	EE
X1: Madre Autoritario	0.809	0.103
X2: Madre Equilibrado	0.624	0.122
X3: Madre Permisivo	0.955	0.102
X4: Padre Autoritario	0.858	0.112
X5: Padre Equilibrado	0.598	0.128
X6: Padre Permisivo	.	.
PEF	1	.

EE: Error estándar

Tabla 29

Residuos. Matriz de covarianzas y medias. Prácticas Educativas Familiares: Escala adultos

Variable	X1	X4	X2	X5	X3	X6
X1: Madre Autoritario	0.000					.
X2: Madre Equilibrado	-0.013	0.000				.
X3: Madre Permisivo	-0.039	0.075	0.001			.
X4: Padre Autoritario	0.061	-0.020	-0.130	0.000		.
X5: Padre Equilibrado	0.004	-0.005	-0.017	0.011	0.000	.
X6: Padre Permisivo	.	.	.	.	.	.
Medias	0.001	0	-0.002	0	0	.

Posteriormente, se transforma cada puntuación en un porcentaje respecto del máximo por individuo, de tal forma que la puntuación obtenida en cada estilo educativo se divide por el total de puntos obtenidos entre los tres estilos educativos familiares. Con esta transformación se puede **comparar las respuestas de la Escala PEF Adultos con la Escala PEF Hijos** (Tabla 30), obteniendo una media del 25% de las puntuaciones de los niños vs el 29% de las puntuaciones de los padres respecto al *estilo autoritario*, el 60% de las puntuaciones de los niños vs el 50% de las puntuaciones de los padres respecto al *estilo equilibrado* y el 15% de las puntuaciones de los niños vs el 21% de las puntuaciones de los padres respecto al *estilo permisivo*.

El **coeficiente de correlación intra-clase** (Tabla 31) demuestra que en todos los estilos *no existe concordancia* entre las puntuaciones de padres e hijos.

Por último, en relación tras calcular la **diferencia de medias** (Tabla 32) mediante la T-Student para muestras pareadas, se descubrió que en todos los casos las *diferencias son significativas*, concretamente en el estilo equilibrado la puntuación de los niños es significativamente mayor, mientras que en los estilos autoritario y permisivo es significativamente menor.

Tabla 30

Resultados descriptivos\_ Comparación Prácticas Educativas Familiares Escala Adultos vs Hijos

Estilo	Puntuación	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
Autoritario	Padres	336	0.29	0.07	0.28	0.3	0.29	0.12	0.45
	Niños	336	0.25	0.16	0.23	0.27	0.22	0	0.78
Equilibrado	Padres	336	0.5	0.06	0.5	0.51	0.5	0.35	0.78
	Niños	336	0.6	0.2	0.58	0.62	0.56	0.11	1
Permisivo	Padres	336	0.21	0.06	0.2	0.21	0.21	0.05	0.38
	Niños	336	0.15	0.15	0.14	0.17	0.11	0	0.78

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo

Tabla 31

Coefficiente de correlación intra-clase padres vs hijos

	n	CCI	IC 95% CCI		H <sub>0</sub> : CCI=0	
			Inf	Sup	F	p
Autoritario	336	0	0	0.093	0.973	0.599
Equilibrado	336	0	0	0.011	0.825	0.96
Permisivo	336	0	0	0.077	0.942	0.709

Tabla 32

Diferencia de medias (T-Student muestras pareadas) padres vs hijos

	Media	IC 95% para la media		Estad.	p
		Inf.	Sup.		
Autoritario	-0.04	-0.06	-0.023	-4.414	<b>&lt;0.0001</b>
Equilibrado	0.1	0.074	0.119	8.551	<b>&lt;0.0001</b>
Permisivo	-0.05	-0.072	-0.037	-6.214	<b>&lt;0.0001</b>

#### 4. GRADO DE INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES, LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS, EL ESTILO ATRIBUCIONAL DE LOS PADRES Y ESPERANZA, SOBRE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES.

Se exponen los resultados descriptivos y pruebas de normalidad de las cuatro variables familiares que se cree que tienen influencia sobre las atribuciones causales de los niños en edades tempranas ante los éxitos y fracasos escolares. Los niños responden sobre cual creen que es la causa de sus éxitos y fracasos en cuatro tipos de actividades (Actividad-1. Dibujos; Actividad-2: Escritura de letras; Actividad-3: Escritura de números y Actividad-4: Rayado). Las respuestas facilitadas por los niños acerca de sus atribuciones causales se recogen en 19 subcategorías.

Se pretende evaluar la asociación entre haber respondido una de estas categorías en una combinación actividad/éxito o actividad/fracaso con los resultados obtenidos por los padres en la medición de cuatro constructos psicológicos: Prácticas educativas familiares (PEF), Estrategias de afrontamiento de problemas (CSI), Estilo atribucional de los padres (ASQ) y Esperanza (ADHS). Estas características familiares se observan para el padre y la madre, y se componen de entre 3 y 9 ítems. Estos constructos se recogen en un conjunto de variables “observadas”.

Se utilizó un **análisis factorial confirmatorio** (CFA, *Confirmatory Factor Analysis*) para reducir las dimensiones del problema. Se utilizó el paquete estadístico *lavaan* (Rosseel, 2012) de R de para el ajuste de los modelos, el paquete estadístico *semPlot* (Epskamp, 2014) para su representación gráfica y el paquete estadístico *semTools* de Pornprasertmanit, Miller, Schoemann y Rosseel (2013) para algunas medidas de evaluación, como la fiabilidad de las variables latentes. Para poder ajustar un AFC deben verificarse las siguientes **asunciones**:

- **Normalidad multivariada.** Se contrasta la normalidad univariante utilizando el contraste de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors. Además se estudian los coeficientes de asimetría y curtosis, dos características que tiene la distribución normal. Valores por encima de 3, en valor absoluto, del coeficiente de asimetría, indican asimetría extrema, valores entre 8 y 20 del coeficiente de curtosis, indican curtosis extrema y por encima de 20 un serio problema de normalidad a nivel univariante. Estos coeficientes se han obtenido utilizando el paquete estadístico *e1071* (Meyer Dimitriadou, Hornik, Weingessel y Leisch, 2014) de R. Además de la normalidad univariante, se contrasta si los valores de asimetría y curtosis multivariante se alejan de la normalidad. Este contraste está implementado en el paquete estadístico *QuantPsyc* (Fletcher, 2012) de R.

- **Homogeneidad de varianzas.** Esta hipótesis está muy relacionada con la hipótesis de normalidad multivariante, ya que muchas veces la falta de homogeneidad puede ser síntoma de falta de normalidad. Se utilizó el contraste de Levene para contrastar la igualdad de varianzas entre las muestras, concretamente la modificación propuesta por Brown y Forsythe (1974) que se basa en las desviaciones absolutas de la mediana, implementado en el paquete estadístico *lawstat* (Gastwirth, Gel, Hui, Lyubchich, Miao, y Noguchi, 2013) de R. Cuando no se cumpla esta hipótesis se llevará a cabo una transformación de las variables, habitualmente una normalización de cada variable.
- **Multicolinealidad.** Los datos no deben presentar multicolinealidad. La multicolinealidad ocurre cuando diferentes variables están midiendo la misma cosa, lo que implica una correlación muy alta entre ellas. Para detectar multicolinealidad se examinó la matriz de correlaciones buscando pares de variables con coeficientes de correlación  $>0.9$ . Además se calcula el factor de inflación de la varianza (VIF: Variance Inflation Factor) para cada variable, de forma que si  $VIF > 10$ , se considera la variable redundante y se elimina del modelo. El cálculo del VIF de cada variable se hace utilizando el paquete estadístico *fmsb* de Nakazawa (2014). Cuando se elimina una variable del conjunto de variables analizadas, el VIF para el resto puede variar, por lo que, en el caso de que alguna de las variables sean redundantes, iterativamente se va eliminando y recalculando este valor hasta tener un conjunto de variables no colineales.

Para cada una de las características familiares evaluadas, se prueban **dos modelos**:

- **Modelo 1:** modelo de un solo factor o unidimensional, es decir que todas las variables observadas saturan en un único factor o variable latente.
- **Modelo 2:** modelo de dos factores correlacionados, uno para la madre y otro para el padre, ambos correlacionados.

Todos los modelos ajustados se comparan con el modelo 1, que es más sencillo, eligiendo el más consistente con los datos según el test de razón de verosimilitudes. La métrica de cada variable latente es determinada fijando sus varianzas a 1.

Se estudian los residuos, verificando que las diferencias entre las medias y matriz de covarianza observada y ajustada por el modelo no difieren mucho.

El método más común de **estimación** de este tipo de modelos es el de máxima verosimilitud (*ML, Maximum Likelihood*), que es aplicable cuando es posible asumir la normalidad. Si no es posible asumir esta hipótesis se utilizó una versión robusta de

este procedimiento basada en los estimadores de los errores estándar de Huber-White (Huber, 1967; White, 1982).

Un aspecto a tener en cuenta en la estimación es el tratamiento de los missing. El procedimiento habitual es no tener en cuenta los individuos que no tienen información completa. Sin embargo, cuando el mecanismo missing es MCAR (missing completamente al azar, missing completely at random) o MAR (missing al azar, missing at random) es posible utilizar los estimadores máximo verosímiles utilizando información incompleta. Se comprueba la estructura MCAR utilizando el contraste de Little (1988) implementado en el paquete estadístico *BaylorEdPsych* (Beaujean, 2012).

Se utilizaron cuatro medidas para evaluar la **bondad de ajuste** de los modelos ajustados:

- El **contraste chi-cuadrado** con un  $p$  que contrasta la hipótesis de que la matriz de covarianza es igual a la estimada por el modelo. Preferiblemente, el  $p$  será mayor que 0.05, de forma que no se rechace esta hipótesis. Este contraste es muy restrictivo y está muy influenciado por el tamaño muestral, por eso debe complementarse con otras medidas. Hay que tener en cuenta que con muestras grandes el test tiende a ser estadísticamente significativo, por eso se suele tener en cuenta el ratio chi-cuadrado/gl. Para algunos autores se considera aceptable cuando este ratio toma valores inferiores a 5, mientras que otros, más restrictivos, establecen un valor menor que 2 como indicador de un buen ajuste.
- **RMSEA** (Root Mean Square Error of Approximation), que debería ser inferior a 0.05.
- **CFI** (Comparative Fix Index), con valores preferiblemente mayores que 0.9
- **SRMR** (Standardized Root Mean Square Residual), con valores menores que 0.1.

En algunos casos es posible modificar el modelo original, eliminando y añadiendo parámetros para mejorar la bondad de ajuste del modelo seleccionado. Para mejorar el modelo se puede:

- Eliminar alguna variable del modelo que resulte irrelevante
- Añadir parámetros como covarianzas entre variables. Para esto se utilizaron los índices de modificación, que miden cuanto mejora el chi-cuadrado cuando se incluye el parámetro en el modelo. Se consideran grandes los índices de modificación superiores a 3.84.

Además, se plantean modelos de ecuaciones estructurales (*SEM, structural equation models*), en los que se tratará de resumir estos cuatro aspectos en una o dos variables latentes, y se ajustarán regresiones para explicar el hecho de responder con una determinada categoría en cada uno de los 8 escenarios (4 actividades por éxito y 4 actividades por fracaso), en función de las variables latentes establecidas.

Finalmente, se describe el grado de influencia de las cuatro variables sobre cada una de las categorías utilizadas para las atribuciones causales.

#### 4.1. Prácticas Educativas Familiares

Los descriptivos, pruebas de normalidad y análisis factorial confirmatorio de las Prácticas Educativas Familiares (PEF) se han indicado en el anterior objetivo (Tablas 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 29; Figuras 24, 25, 26, 27 y 28)

#### 4.2. Estrategias de Afrontamiento del Estrés

##### 4.2.1. Descriptivos y pruebas de normalidad

Se presentan los resultados descriptivos, pruebas de normalidad y representación gráfica de las Estrategias de Afrontamiento del Estrés (CSI) (Tabla 33 y Figura 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 y 37), respondida por los padres y madres de los estudiantes que han participado en la investigación.

Tabla 33

Resultados descriptivos y prueba de normalidad\_ Estrategias de Afrontamiento del Estrés

	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H <sub>0</sub> : normalidad		
				Inf.	Sup.				test	p	Met.
Resolución Problemas	336	14.38	3.55	14	14.76	15	4	20	0.099	<0.0001	KS
Autocrítica	336	6.17	4.87	5.64	6.69	5	0	20	0.133	<0.0001	KS
Expresión Emocional	336	8.98	4.52	8.5	9.47	9	0	20	0.08	<0.0001	KS
Pensamiento	336	11.93	5.1	11.38	12.48	12	0	20	0.101	<0.0001	KS
Desiderativo											
Apoyo Social	336	11.57	5.22	11.01	12.13	12	0	20	0.064	0.0022	KS
Reestructuración	336	11.18	4.25	10.72	11.63	11	1	20	0.077	0.0001	KS
Cognitiva											
Evitación Problemas	336	6.43	3.74	6.02	6.83	6	0	18	0.108	<0.0001	KS
Retirada Social	336	4.68	3.56	4.3	5.06	4	0	19	0.15	<0.0001	KS
TOTAL	336	75.31	16.5	73.54	77.08	74	29	146	0.06	0.0061	KS

Se tuvieron en cuenta los 336 padres y madres con mayor media en las siguientes estrategias de afrontamiento del estrés: resolución de problemas ( $\bar{x}=14.38$ ), pensamiento desiderativo ( $\bar{x}=11.93$ ), apoyo social ( $\bar{x}=11.57$ ) y reestructuración cognitiva ( $\bar{x}=11.18$ ). Afortunadamente tres de ellas se corresponden con las estrategias de manejo adecuado de la situación.

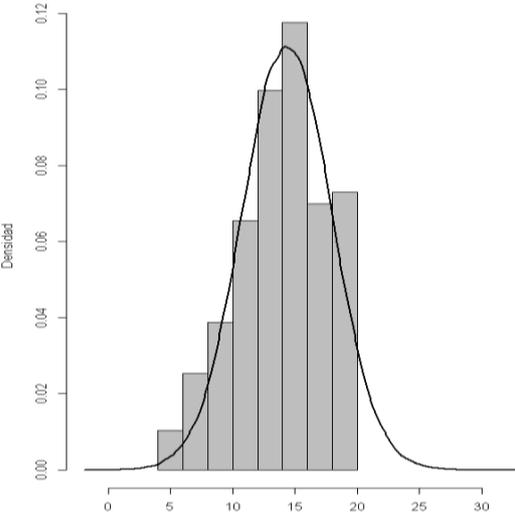


Figura 29  
CSI Resolución de problemas (REP)

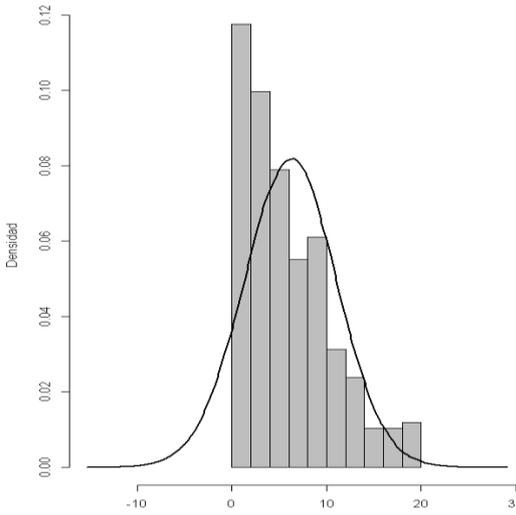


Figura 30  
CSI Autocrítica (AUT)

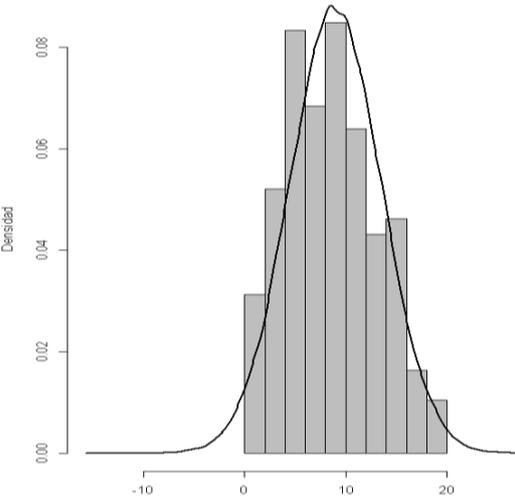


Figura 31  
CSI Expresión Emocional (EEM)

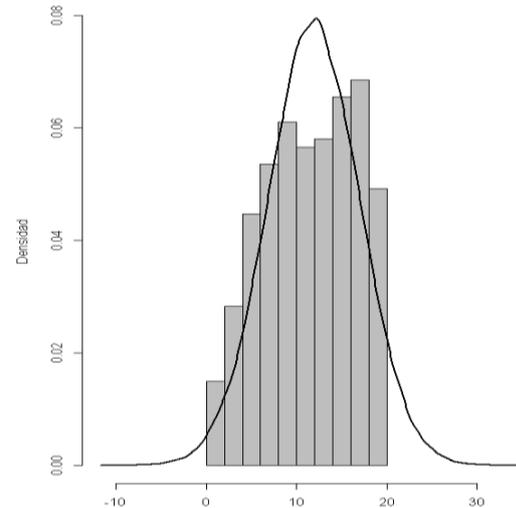


Figura 32  
CSI Pensamiento Desiderativo (PSD)

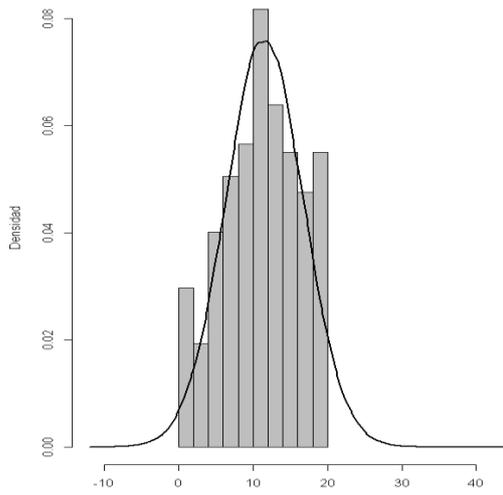


Figura 33  
CSI Apoyo Social (APS)

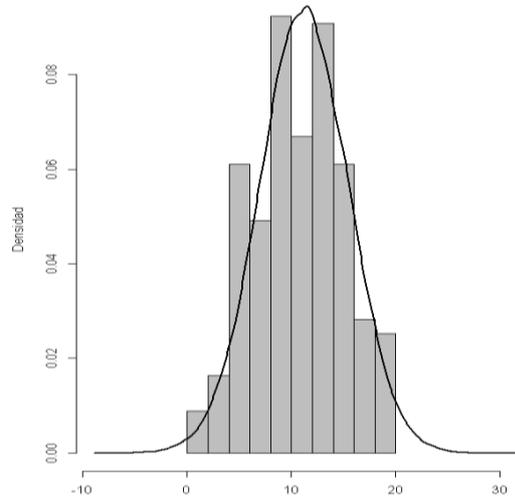


Figura 34  
CSI Reestructuración Cognitiva (REC)

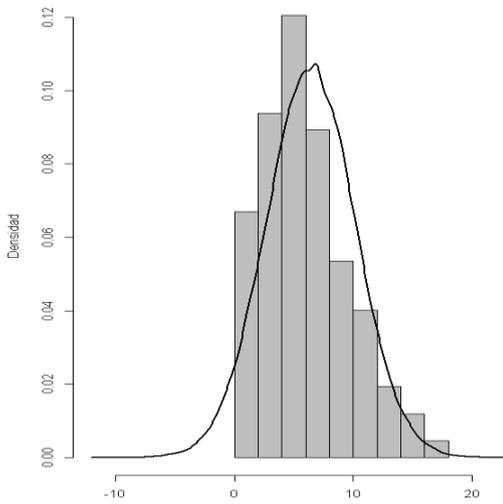


Figura 35  
CSI Evitación de Problema (EVP)

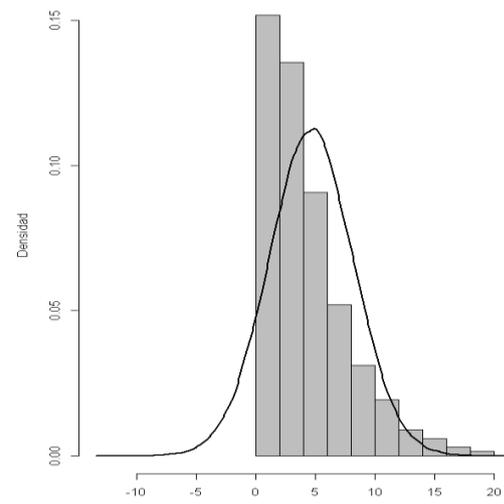


Figura 36  
CSI Retirada Social (RES)

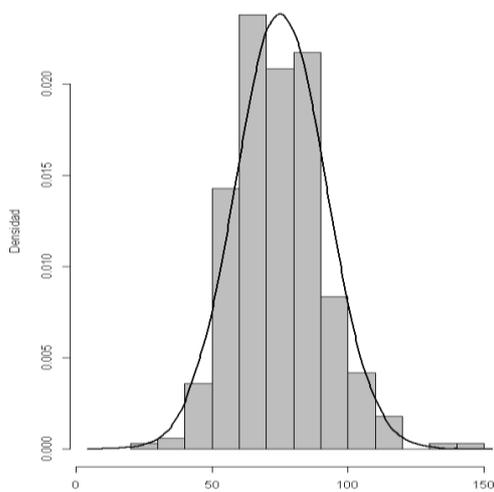


Figura 37  
CSI Total

#### 4.2.2. Análisis factorial confirmatorio de las Estrategias de Afrontamiento del Estrés

##### *Hipótesis del modelo.*

En las respuestas dadas en el cuestionario sobre Estrategias de Afrontamiento del Estrés no es posible realizar dentro de los análisis descriptivos y pruebas de normalidad, el contraste de normalidad multivariante con todas las variables porque hay variables que son combinación lineal de otras. Se separan las variables Puntuación Total de la madre (X15) y del padre (X24) y se hace el contraste de normalidad para el resto (\*) y para estas dos variables (\*\*) de forma independiente.

Como se muestra en la tabla 34, existen problemas de asimetría bajo la H0: Normalidad multivariante en todo el conjunto de variables excepto en las variables de puntuación total del padre y de la madre. Cuando se estudia la asimetría y curtosis solo en las puntuaciones totales no existe ningún problema. Se aclara que en el primer conjunto se utiliza el estimador máximo verosímil robusto.

Se rechaza la hipótesis de homogeneidad de varianzas en todo el conjunto de variables excepto en las variables de puntuación total del padre (X24) y de la madre (X15), pero no cuando se consideran los datos normalizados, por otro lado, en las dos variables de puntuación total no se rechaza la hipótesis de homogeneidad de varianzas como se puede ver en la tabla 35.

En la variable latente Estrategias de Afrontamiento del Estrés las correlaciones varían entre -0.418 y 0.597, además con el indicador VIF se detecta que existe multicolinealidad por lo que se tendría que eliminar dos variables, situación que ya se conocía y se confirma, porque las dos variables son la puntuación total de la madre (X15) y del padre (X24), que no es más que la suma de todas ocho estrategias de afrontamiento del estrés que mide el cuestionario. Se eliminan estas dos interacciones y el resto de las variables que se incluyen en el modelo tienen  $VIF < 10$ , con un valor máximo 2.09, que indica que no existe multicolinealidad (Tabla 36).

Así mismo, se muestra en la tabla 37 que no se rechaza la estructura MCAR ni en las puntuaciones totales (chi-cuadrado: 3.7480, gl: 2, p: 0.0529) ni en el resto de variables (chi-cuadrado: 20.6331, gl: 16, p: 0.1930), por lo que se estimarán los modelos utilizando todas las observaciones.

Tabla 34

Descriptivos y prueba de normalidad. Estrategias de Afrontamiento del Estrés

Variables	Missing		N	Media	DT	Asimetría	Curtosis	Ho: Normalidad multivariante (*)		Ho: Normalidad multivariante (**)			
	n	%						Asimetría	Curtosis	p-valor	p-valor	Asimetría	Curtosis
X7: Madre Resolución de Problemas	12	6	188	14.12	3.46	-0.3261	-0.2299	<0.0001	0.7792	0.1308	0.2785		
X8: Madre Autocrítica	12	6	188	6.51	4.91	0.8141	0.2997						
X9: Madre Expresión Emocional	12	6	188	10.03	4.42	-0.1363	-0.5541						
X10: Madre Pensamiento Desiderativo	12	6	188	12.54	4.77	-0.2611	-0.8986						
X11: Madre Apoyo Social	12	6	188	12.45	5.22	-0.5055	-0.4314						
X12: Madre Reestructuración Cognitiva	12	6	188	11.23	4.4	-0.0172	-0.591						
X13: Madre Evitación de Problemas	12	6	188	6.38	3.75	0.7407	0.5464						
X14: Madre Retirada Social	12	6	188	4.49	3.66	1.4546	2.5612						
X15: Madre Puntuación Total	12	6	188	77.74	15.83	0.679	1.4938						
X16: Padre Resolución de Problemas	52	26	148	14.71	3.64	-0.5899	-0.3068						
X17: Padre Autocrítica	52	26	148	5.73	4.79	0.7704	-0.1548						
X18: Padre Expresión Emocional	52	26	148	7.66	4.3	0.6903	0.1324						
X19: Padre Pensamiento Desiderativo	52	26	148	11.16	5.41	-0.0939	-1.1026						
X20: Padre Apoyo Social	52	26	148	10.45	5.01	0.0084	-0.7						
X21: Padre Reestructuración Cognitiva	52	26	148	11.11	4.06	-0.0232	-0.7269						
X22: Padre Evitación de Problemas	52	26	148	6.49	3.74	0.3215	-0.5545						
X23: Padre Retirada Social	52	26	148	4.92	3.42	0.7218	-0.1453						
X24: Padre Puntuación Total	52	26	148	72.22	16.9	0.312	0.0229						

Tabla 35

Homogeneidad de varianzas. Estrategias de Afrontamiento del Estrés

	Sin Totales		Totales	
	Levene Test	p	Levene Test	P
Escala original	88.1357	<0.0001	0.4349	0.51
Datos normalizados	0.5603	0.922	.	.

Tabla 36

Matriz de correlaciones y VIF. Estrategias de Afrontamiento del Estrés

	Correlaciones																		VIF
	X7	X8	X9	X10	X11	X12	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	X21	X22	X23	X24	
X7: Madre Resolución de Problemas	1.00	-0.11	0.14	0.05	0.16	0.23	-0.10	0.00	0.32	0.27	-0.09	0.08	-0.05	0.26	0.18	-0.13	0.07	0.14	1.3497
X8: Madre Autocrítica	-0.11	1.00	0.01	0.43	-0.32	-0.17	-0.06	0.53	0.38	0.13	0.10	0.03	-0.08	-0.18	0.10	0.25	0.22	0.11	1.9824
X9: Madre Expresión Emocional	0.14	0.01	1.00	0.20	0.44	0.07	0.05	-0.13	0.55	0.01	-0.09	-0.01	0.13	0.00	0.03	-0.16	-0.03	-0.02	1.4477
X10: Madre Pensamiento Desiderativo	0.05	0.43	0.20	1.00	0.03	-0.07	-0.09	0.26	0.54	0.09	0.00	-0.03	0.14	-0.04	0.05	0.03	0.18	0.10	1.4266
X11: Madre Apoyo Social	0.16	-0.32	0.44	0.03	1.00	0.36	0.05	-0.42	0.44	-0.03	-0.04	-0.03	0.21	0.10	-0.06	-0.23	0.01	0.01	1.9432
X12: Madre Reestructuración Cognitiva	0.23	-0.17	0.07	-0.07	0.36	1.00	0.45	-0.03	0.51	0.01	-0.19	-0.09	-0.08	-0.02	0.03	0.01	0.01	-0.10	1.6961
X13: Madre Evitación de Problemas	-0.10	-0.06	0.05	-0.09	0.05	0.45	1.00	0.28	0.41	-0.18	-0.17	-0.15	-0.15	-0.22	-0.19	0.22	0.05	-0.23	1.8824
X14: Madre Retirada Social	0.00	0.53	-0.13	0.26	-0.42	-0.03	0.28	1.00	0.35	0.06	-0.01	0.15	-0.18	-0.03	0.06	0.30	0.08	0.08	2.0895
X15: Madre Puntuación Total	0.32	0.38	0.55	0.54	0.44	0.51	0.41	0.35	1.00	0.09	-0.12	-0.03	0.01	-0.05	0.05	0.07	0.17	0.03	.
X16: Padre Resolución de Problemas	0.27	0.13	0.01	0.09	-0.03	0.01	-0.18	0.06	0.09	1.00	-0.05	0.07	0.04	0.25	0.39	-0.01	0.17	0.43	1.3764
X17: Padre Autocrítica	-0.09	0.10	-0.09	0.00	-0.04	-0.19	-0.17	-0.01	-0.12	-0.05	1.00	0.16	0.40	0.00	0.08	-0.09	0.28	0.51	1.5256
X18: Padre Expresión Emocional	0.08	0.03	-0.01	-0.03	-0.03	-0.09	-0.15	0.15	-0.03	0.07	0.16	1.00	0.10	0.44	0.23	0.11	-0.15	0.53	1.4207
X19: Padre Pensamiento Desiderativo	-0.05	-0.08	0.13	0.14	0.21	-0.08	-0.15	-0.18	0.01	0.04	0.40	0.10	1.00	0.18	0.04	-0.13	0.14	0.54	1.4271
X20: Padre Apoyo Social	0.26	-0.18	0.00	-0.04	0.10	-0.02	-0.22	-0.03	-0.05	0.25	0.00	0.44	0.18	1.00	0.37	-0.06	-0.20	0.57	1.7306
X21: Padre Reestructuración Cognitiva	0.18	0.10	0.03	0.05	-0.06	0.03	-0.19	0.06	0.05	0.39	0.08	0.23	0.04	0.37	1.00	0.20	0.06	0.60	1.5180
X22: Padre Evitación de Problemas	-0.13	0.25	-0.16	0.03	-0.23	0.01	0.22	0.30	0.07	-0.01	-0.09	0.11	-0.13	-0.06	0.20	1.00	0.20	0.26	1.4291
X23: Padre Retirada Social	0.07	0.22	-0.03	0.18	0.01	0.01	0.05	0.08	0.17	0.17	0.28	-0.15	0.14	-0.20	0.06	0.20	1.00	0.33	1.4319
X24: Padre Puntuación Total	0.14	0.11	-0.02	0.10	0.01	-0.10	-0.23	0.08	0.03	0.43	0.51	0.53	0.54	0.57	0.60	0.26	0.33	1.00	.

Tabla 37

Estructura Missing. Estrategias de Afrontamiento del Estrés

	Chi-cuadrado	Gl	p
Sin totales	20.6331	16	0.1930
Totales	3.7480	2	0.0529

MCAR: Missing Completely At Random

### **Selección y ajuste del modelo: Sin las variables de Puntuaciones Totales.**

Se puede observar en el test de razón de verosimilitudes (Tabla 38) cómo el modelo más consistente con los datos, es el modelo 2 (modelo con dos factores correlacionados). Tal y como se puede apreciar en la tabla 39, ninguno de los modelos ajusta correctamente y no son mejorables. Por este motivo se consideran las puntuaciones totales de la madre y del padre como variables representativas de las estrategias de afrontamiento del estrés.

Tabla 38

Test de razón de verosimilitudes. Estrategias de Afrontamiento del Estrés

		gl	AIC	BIC	Chisq	Chisq dif	gl dif	p
Modelo 2	M2	103	7500.3	7662	460.87	.	.	.
	M1	104	7535.2	7693.5	497.74	36.869	1	<b>&lt;0.0001</b>

Tabla 39

Bondad de ajuste: Estrategias de Afrontamiento del Estrés ajuste inicial

	Modelo 1	Modelo 2
Chi-cuadrado	497.736	460.867
gl	104	103
p	<b>&lt;0.0001</b>	<b>&lt;0.0001</b>
Chi-cuadrado/gl	4.79	4.47
RMSEA	0.138	0.132
IC 90%	0.126, 0.15	0.12, 0.144
H <sub>0</sub> : RMSEA≤0.05	<b>&lt;0.0001</b>	<b>&lt;0.0001</b>
CFI	0.285	0.35
SRMR	0.134	0.13

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual.

\*Nota: Se marca en rojo el criterio que no es el recomendado para dar por bueno el ajuste.

## **4.3. Estilos atribucionales de los Padres**

### **4.3.1. Descriptivos y pruebas de normalidad**

Se presentan los resultados descriptivos, pruebas de normalidad y representación gráfica de los Estilos atribucionales (ASQ) (Tabla 40 y Figuras 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46 y 47), respondida por los padres y madres de los estudiantes que han participado en la investigación.

Para la realización de los análisis estadísticos se tuvieron en cuenta las respuestas de los 336 padres y madres únicamente en las siguientes variables: Puntuación Total Bad, Puntuación Total Good, Puntuación Total Bad-Good y HoB (Esperanza). Aunque en la tabla 40 se muestran todos los datos descriptivos y pruebas de normalidad para todas las variables que se miden en este en el ASQ-*Cuestionario de estilos atribucionales* (Seligman, 1991).

La evidencia empírica (Tabla 40) muestra cómo las familias obtienen en las variables anteriormente citadas estas puntuaciones: Puntuación Total Bad ( $\bar{x}$ =12.24) que significa que son moderadamente pesimistas, Puntuación Total Good ( $\bar{x}$ =11.63) que implica que son moderadamente pesimistas, Puntuación Total Bad-Good ( $\bar{x}$ =0.61) que se traduce en que son muy pesimistas y por último HoB (Esperanza) ( $\bar{x}$ =7.04) que se encuentra en un punto promedio. Dichos datos se estudiaron con mayor detenimiento como consecuencia del nivel de pesimismo en el que se encuentran las familias, situación que nos preocupó.

Tabla 40

Resultados descriptivos y prueba de normalidad\_ Estilos atribucionales

	N	Med.	DT	IC 95% para la media			H <sub>0</sub> : normalidad				
				Inf.	Sup.	Med	Mín	Máx	test	p	Met
PMB	336	3.49	1.34	3.35	3.64	3	0	8	0.176	<0.0001	KS
PMG	336	3.21	1.31	3.07	3.35	3	0	8	0.164	<0.0001	KS
PSB	336	5.21	1.47	5.05	5.37	5	2	8	0.134	<0.0001	KS
PSG	336	4.78	1.16	4.65	4.9	5	1	8	0.171	<0.0001	KS
PVB	336	3.54	1.37	3.4	3.69	3	0	8	0.175	<0.0001	KS
PVG	336	3.65	1.39	3.5	3.8	4	0	8	0.156	<0.0001	KS
TOTAL B	336	12.24	2.62	11.96	12.53	12	5	24	0.106	<0.0001	KS
TOTAL G	336	11.63	2.52	11.36	11.9	11	6	24	0.123	<0.0001	KS
TOTAL B-G	336	0.61	3.31	0.25	0.97	1	-11	10	0.09	<0.0001	KS
HoB	336	7.04	2.02	6.82	7.25	7	1	16	0.118	<0.0001	KS

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; KS = Lilliefors test

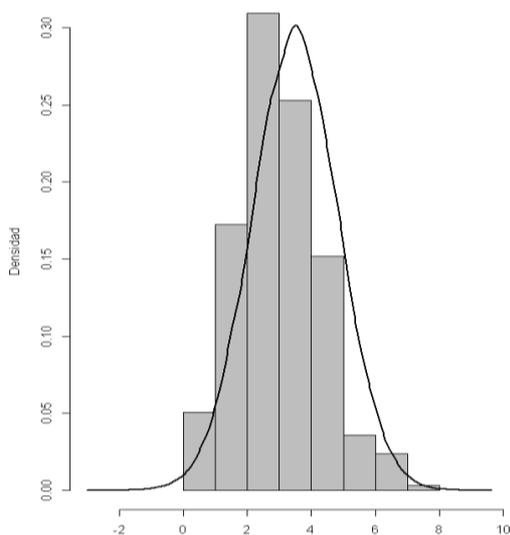


Figura 38  
ASQ PMB

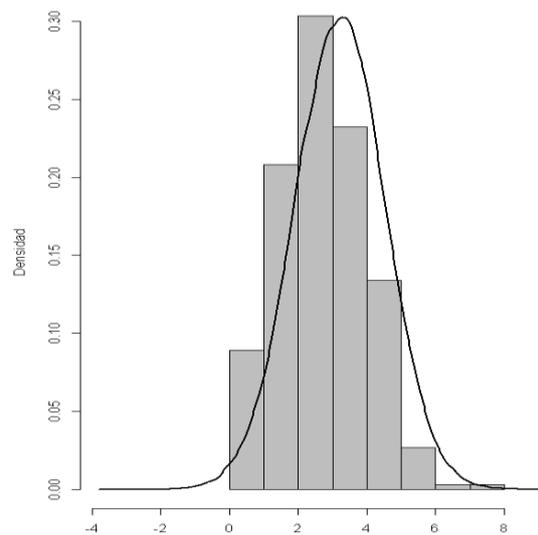


Figura 39  
ASQ PMG

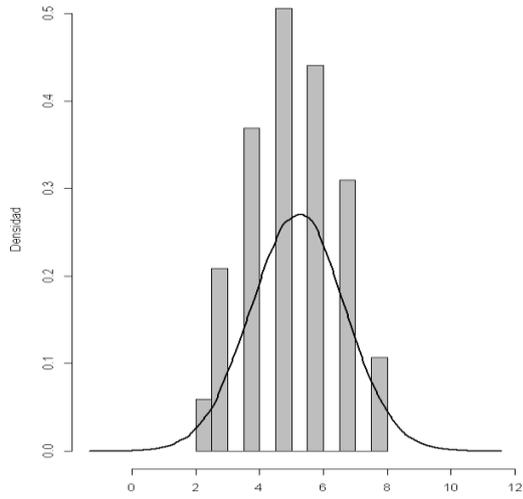


Figura 40  
ASQ PSB

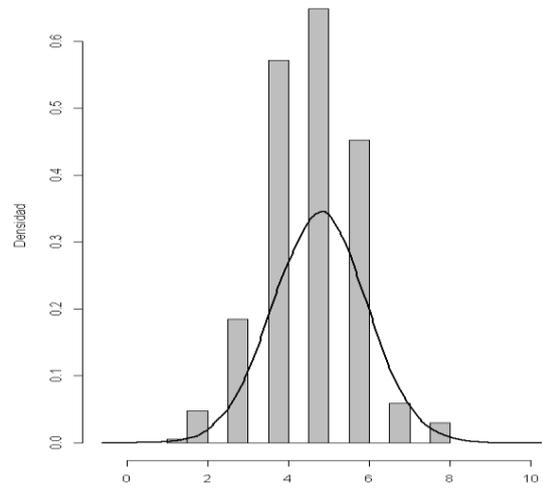


Figura 41  
ASQ PSG

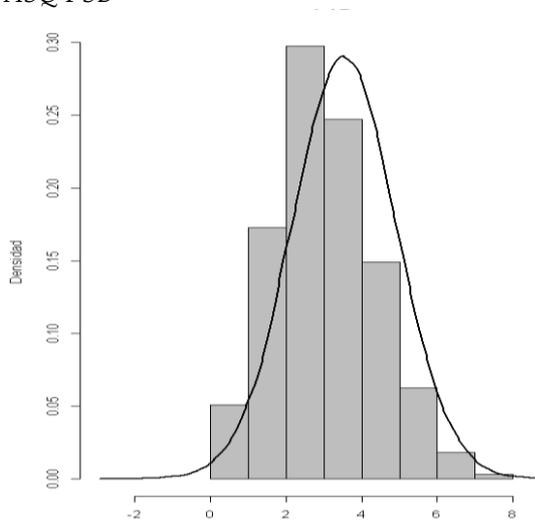


Figura 42  
ASQ PVB

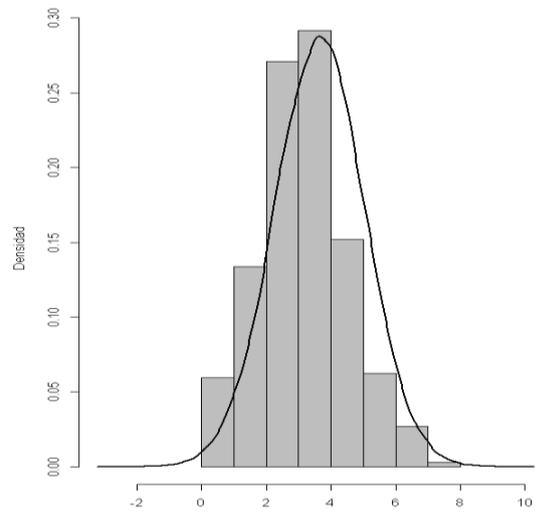


Figura 43  
ASQ PVG

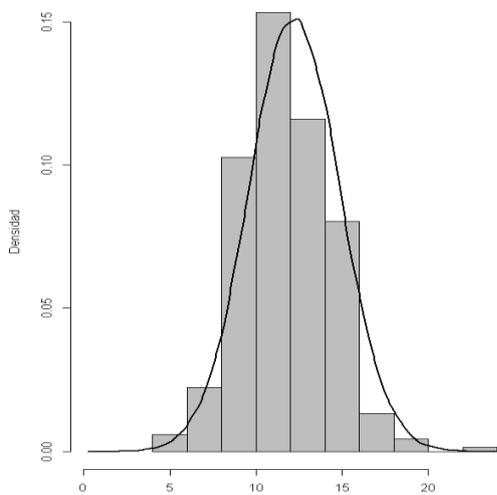


Figura 44  
ASQ Total B

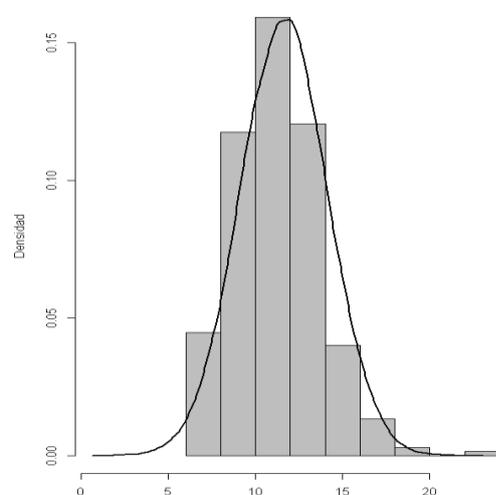


Figura 45  
ASQ Total G

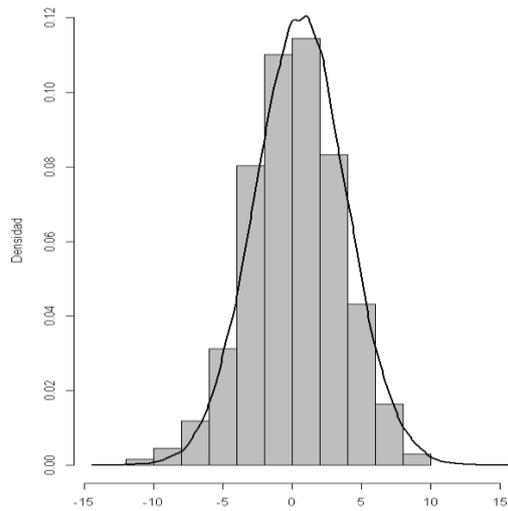


Figura 46  
ASQ Total B-G

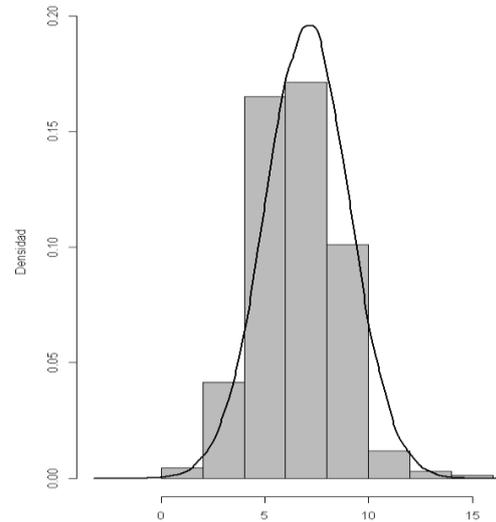


Figura 47  
HoB

### 4.3.2. Análisis factorial confirmatorio de los Estilos Atribucionales

#### *Hipótesis del modelo.*

En los análisis descriptivos y pruebas de normalidad realizados a las respuestas obtenidas en el cuestionario de Estilos Atribucionales, se puede apreciar que existe una variable denominada “Total (B-G)” tanto para los resultados de la madre como para los del padre que es una combinación lineal de los totales B y G, por lo que no se tienen en cuenta para el contraste de normalidad multivariante. Además, como se puede apreciar en la tabla 41 no se puede asumir normalidad multivariante, por este motivo se utiliza el estimador máximo verosímil robusto.

Tal y como se muestra en la tabla 42 se rechaza la hipótesis de homogeneidad de varianzas en la escala original ( $p < 0.0001$ ), por lo que para el ajuste del modelo se van a utilizar los datos normalizados.

En la variable Estilos atribucionales como se puede observar en la tabla 43, las correlaciones varían entre -0.6808 y 0.8514. Además, con la ayuda del indicador VIF se detecta que existe un nivel de multicolinealidad muy alta, consecuencia de las variables Total B-G tanto para el padre como para la madre, pues son combinación lineal de Total B y Total G, si se eliminan estas dos interacciones por ser redundantes y el resto de variables que se incluyen el modelo tienen  $VIF < 10$ , presentando un valor máximo 3.85, lo cual indica que ya no existe multicolinealidad.

Se muestra en la tabla 44 que no se rechaza la estructura MCAR (chi-cuadrado: 5.0361, gl: 6,  $p$ : 0.5392), por lo que se estimarán los modelos utilizando todas las observaciones.

Tabla 41

Resultados descriptivos y prueba de normalidad\_ Estilos atribucionales

	Missing			Media	DT	Asimetría	Curtosis	Ho: Normalidad multivariante	
	n	%	N					Asimetría p-valor	Curtosis p-valor
X25: Madre Total B	12	6	188	12.27	2.46	0.1086	-0.1536	<b>0.0011</b>	<b>0.0016</b>
X26: Madre Total G	12	6	188	11.84	2.25	0.3048	-0.2375		
X27: Madre Total B-G	12	6	188	0.43	3.18	0.0098	0.0502		
X28: Madre HoB	12	6	188	7.27	1.91	0.2478	0.1682		
X29: Padre Total B	52	26	148	12.21	2.82	0.404	1.0209		
X30: Padre Total G	52	26	148	11.37	2.81	0.9209	2.2589		
X31: Padre Total B-G	52	26	148	0.84	3.47	-0.3247	0.2967		
X32: Padre HoB	52	26	148	6.74	2.13	0.5293	1.5017		

DT=Desviación Típica

Tabla 42

Homogeneidad de varianzas\_ Estilos atribucionales

	Levene Test	P
Escala original	9.238	<b>&lt;0.0001</b>
Datos normalizados	0.2246	0.9796

Tabla 43

Matriz de correlaciones y VIF\_ Estilos atribucionales

	Correlaciones								
	X25	X26	X27	X28	X29	X30	X31	X32	VIF
X25: Madre Total B	1.0000	0.0115	0.7246	0.7944	0.0401	0.0248	0.0120	0.0548	2.7970
X26: Madre Total G	0.0115	1.0000	-0.6808	0.1157	0.1649	0.1653	-0.0030	0.0749	1.1017
X27: Madre Total B-G	0.7246	-0.6808	1.0000	0.5022	-0.0843	-0.0958	0.0109	-0.0115	.
X28: Madre HoB	0.7944	0.1157	0.5022	1.0000	0.0915	0.0669	0.0190	0.1397	2.8929
X29: Padre Total B	0.0401	0.1649	-0.0843	0.0915	1.0000	0.2636	0.5964	0.8514	3.8252
X30: Padre Total G	0.0248	0.1653	-0.0958	0.0669	0.2636	1.0000	-0.6171	0.2710	1.1064
X31: Padre Total B-G	0.0120	-0.0030	0.0109	0.0190	0.5964	-0.6171	1.0000	0.4690	.
X32: Padre HoB	0.0548	0.0749	-0.0115	0.1397	0.8514	0.2710	0.4690	1.0000	3.8492

Tabla 44

Estructura Missing\_ Estilos atribucionales

	Chi-cuadrado	gl	P
MCAR	5.0361	6	0.5392

MCAR: Missing Completely At Random

### Selección y ajuste del modelo: Sin las puntuaciones Total B-G (padre y madre).

Se puede observar en el test de razón de verosimilitudes en la tabla 45 como el modelo más consistente con los datos es el modelo 2 (modelo con dos factores correlacionados).

Tabla 45

Test de razón de verosimilitudes\_ Estilos atribucionales

		gl	AIC	BIC	Chisq	Chisq dif	gl dif	p
Modelo 2	M2	8	2468.7	2531.4	10.619	.	.	.
	M1	9	2678.5	2731.9	222.39	211.77	1	<0.0001

Se presenta el ajuste del Modelo multivariante en la figura 48 y tabla 46, donde se muestra como el modelo 2 presenta un buen ajuste (chi-cuadrado: 10.619, gl: 8, p: 0.2242). Se observa como las variables X26 y X30, correspondientes al Total G del padre y de la madre son las que menos aportan al modelo. No hay índices de modificación superiores a 3.84, por lo que no se añade ningún parámetro al modelo. El alfa de Cronbach de las variables latentes Estilos atribucionales son .633 y .708, para la madre y el padre respectivamente. Por lo que se considera que la fiabilidad de estos factores es aceptable.

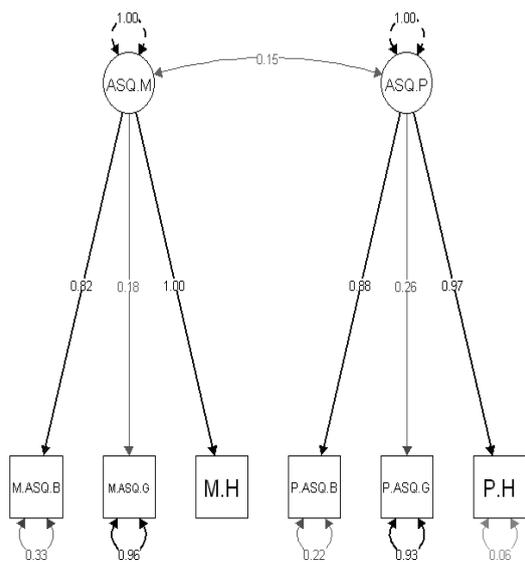


Figura 48

Modelo AFC: Estilos atribucionales ajuste inicial

Tabla 46

Bondad de ajuste: Estilos atribucionales

	Modelo 1	Modelo 2
Chi-cuadrado	222.39	10.619
gl	9	8
p	<0.0001	0.2242
Chi-cuadrado/gl	24.71	1.33
RMSEA	0.344	0.04
IC 90%	0.306, 0.384	0, 0.098
H0: RMSEA ≤ 0.05	<0.0001	0.5404
CFI	0.491	0.994
SRMR	0.16	0.045

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual.

\*Nota: Se marca en rojo el criterio que no es el recomendado para dar por bueno el ajuste.

Se presentan las variables latentes, covarianza, varianza y residuos del modelo definitivo en la tabla 47, 48, 49 y 50. Se muestra cómo las variables más influyentes en el Estilo Atribucional son la esperanza (HoB) tanto en la madre como en el padre. En segundo lugar destacan en ambos progenitores la puntuación total negativa (Total Bad). Además, ninguno de los residuos es elevado.

Tabla 47

Variables latentes. Estilos atribucionales

Latente	Variable	Estimación	EE	Z-valor	P
ASQ Madre	X25: Madre Total B	0.817	0.060	13.625	<0.0001
	X26: Madre Total G	0.184	0.078	2.368	0.018
	X28: Madre HoB	0.997	0.054	18.488	<0.0001
ASQ Padre	X29: Padre Total B	0.880	0.122	7.209	<0.0001
	X30: Padre Total G	0.258	0.156	1.649	0.099
	X32: Padre HoB	0.967	0.109	8.902	<0.0001

EE: Error estándar

Tabla 48

Covarianzas. Estilos atribucionales

		Estimación	EE	Z-valor	p
ASQ Madre	ASQ Padre	0.147	0.108	1.367	0.172

Tabla 49

Varianzas. Estilos atribucionales

Variable	Estimación	EE
X25: Madre Total B	0.329	0.029
X26: Madre Total G	0.961	0.093
X27: Madre Total B-G	0	.
X28: Madre HoB	0.221	0.14
X29: Padre Total B	0.927	0.127
X30: Padre Total G	0.061	0.168
ASQ Madre	1	.
ASQ Padre	1	.

EE: Error estándar

Tabla 50

Residuos. Estilos atribucionales.

	X25	X26	X28	X29	X30	X32
X25: Madre Total B	0.000	.	.	.	.	.
X26: Madre Total G	-0.059	-0.002	.	.	.	.
X27: Madre Total B-G	0.000	0.000	0.000	.	.	.
X28: Madre HoB	-0.044	0.138	-0.021	-0.001	.	.
X29: Padre Total B	0.010	0.153	0.039	0.012	0.000	.
X30: Padre Total G	-0.040	0.053	0.011	0.000	-0.002	0.001
Medias	0	0.004	-0.001	-0.007	0.001	-0.003

#### 4.4. Esperanza de los Padres

##### 4.4.1. Descriptivos y pruebas de normalidad

Se presentan los resultados descriptivos, pruebas de normalidad y representación gráfica de Esperanza (Tabla 51 y Figuras 49, 50 y 51), respondida por los padres y madres de los estudiantes que han participado en la investigación.

Tabla 51

Resultados descriptivos y prueba de normalidad. Esperanza

	N	Media	DT	IC 95% para la media			Ho: normalidad				
				Inf.	Sup.	Med.	Mín.	Max.	test	p	Met.
HA	336	25.67	3.19	25.32	26.01	26	12	32	0.114	<0.0001	KS
HP	336	26.13	3.58	25.75	26.52	26	14	32	0.108	<0.0001	KS
HT	336	51.8	6.03	51.15	52.44	52	26	64	0.103	<0.0001	KS

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; KS = Lilliefors test

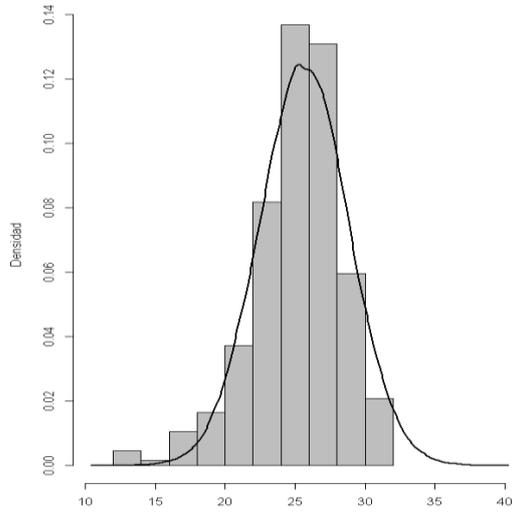


Figura 49  
Esperanza HA

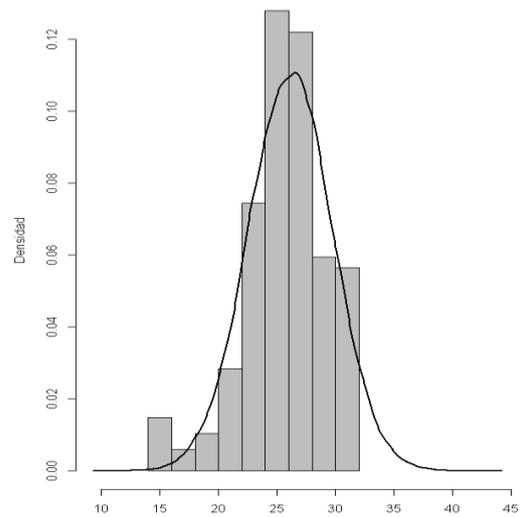


Figura 50  
Esperanza HP

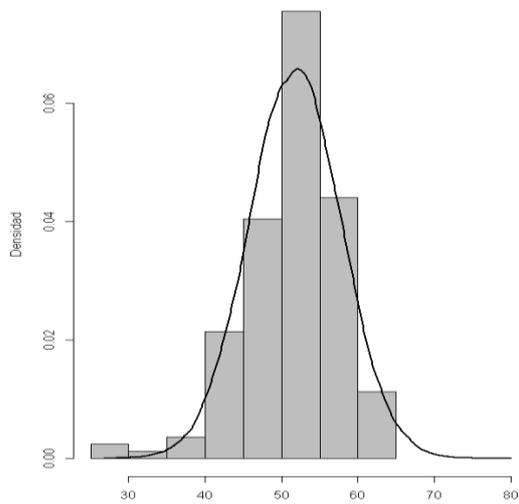


Figura 51  
Esperanza HT

#### 4.4.2. Análisis factorial confirmatorio de Esperanza

##### *Hipótesis del modelo.*

En los análisis descriptivos y pruebas de normalidad realizados a las respuestas obtenidas en el cuestionario de esperanza se aprecia un Total (HT) que es una combinación lineal de las otras dos variables HA y HP, por lo que no se tiene en cuenta para el contraste de normalidad multivariante y no se puede asumir normalidad multivariante, por ese motivo se utiliza el estimador máximo verosímil robusto.

En la tabla 52, se recogen los resultados de homogeneidad de varianzas donde se rechaza dicha hipótesis ( $p < 0.0001$ ), por lo que para el ajuste del modelo se van a utilizar los datos normalizados.

En la variable Esperanza como se puede observar en la tabla 53 las correlaciones varían entre -0.6808 y 0.7249. El indicador VIF vislumbra la presencia de una multicolinealidad muy alta, debido a que las variables HT tanto para el padre como para la madre son combinación lineal de HA y HP. Si se eliminan estas dos interacciones por ser redundantes y el resto de variables que se incluyen el modelo tienen  $VIF < 10$ , presentando un valor máximo de 1.5 lo cual indica que ya no existe multicolinealidad.

En cuanto a la estructura MCAR, ver tabla 54, no se rechaza la estructura MCAR (chi-cuadrado: 6.3828, gl: 4,  $p$ : 0.1723), por lo que se estimarán los modelos utilizando todas las observaciones.

Tabla 52

*Homogeneidad de varianzas. Esperanza*

	Levene Test	P
Escala original	20.3706	<b>&lt;0.0001</b>
Datos normalizados	0.1897	0.9665

Tabla 53

*Matriz de correlaciones y VIF. Esperanza*

	Correlaciones						VIF
	X33	X34	X35	X36	X37	X38	
X33: HA Madre	1.0000	0.0115	0.7246	0.0248	0.0120	0.0548	1.4981
X34: HP Madre	0.0115	1.0000	-0.6808	0.1653	-0.0030	0.0749	1.456
X35: HT Madre	0.7246	-0.6808	1.0000	-0.0958	0.0109	-0.0115	.
X36: HA Padre	0.0248	0.1653	-0.0958	1.0000	0.2636	0.2710	1.4247
X37: HP Padre	0.0120	-0.0030	0.0109	0.2636	1.0000	0.4690	1.3815
X38: HT Padre	0.0548	0.0749	-0.0115	0.2710	0.4690	1.0000	.

Tabla 54

*Estructura Missing. Esperanza*

	Chi-cuadrado	gl	p
MCAR	6.3828	4	0.1723

MCAR: Missing Completely At Random

### Selección y ajuste del modelo.

Se puede observar en el test de razón de verosimilitudes en la tabla 55 como el modelo más consistente con los datos es el modelo 2 (modelo con dos factores correlacionados).

Tabla 55  
Test de razón de verosimilitudes. Esperanza

		gl	AIC	BIC	Chisq	Chisq dif	gl dif	p
Modelo 2	M2	1	1782.4	1825.3	1.8698	.	.	.
	M1	2	1830.8	1870.3	52.2205	50.351	1	<0.0001

Se presenta el ajuste del Modelo multivariante en la figura 52 y tabla 56, donde se muestra como el modelo 2 presenta un buen ajuste (chi-cuadrado: 1.87, gl: 1, p: 0.1715). No hay índices de modificación superiores a 3.84, por lo que no se añade ningún parámetro al modelo. El alfa de Cronbach de las variables latentes Esperanza son .754 y .712, para la madre y el padre respectivamente. Por lo que se considera que la fiabilidad de estos factores es aceptable.

Las variables latentes, covarianza, varianza y residuos del modelo definitivo se encuentran en la tabla 57, 58, 59 y 60, en las que no se muestra que ninguna de las variables destaque como más influyente en la variable Esperanza. Además, ninguno de los residuos es elevado.

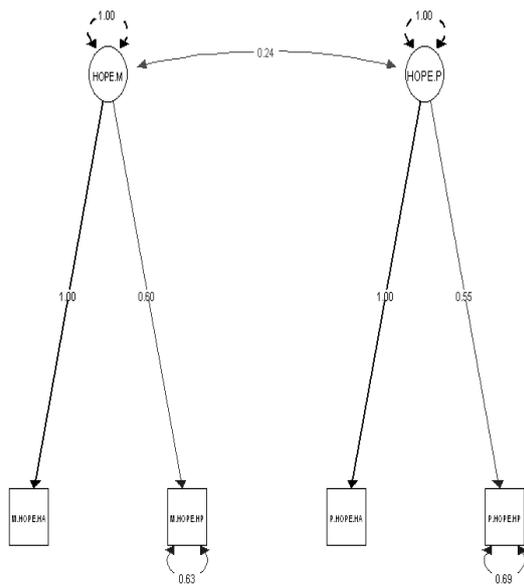


Figura 52  
Modelo AFC: Esperanza ajuste inicial

Tabla 56  
Bondad de ajuste. Esperanza

	Modelo 1	Modelo 2
Chi-cuadrado	52.221	1.87
gl	2	1
p	0	0.1715
Chi-cuadrado/gl	26.11	1.87
RMSEA	0.354	0.066
IC 90%	0.275, 0.44	0, 0.213
Ho:		
RMSEA ≤ 0.05	0	0.2736
CFI	0.648	0.994
SRMR	0.132	0.03

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual.

\*Nota: Se marca en rojo el criterio que no es el recomendado para dar por bueno el ajuste.

Tabla 57

Variables latentes. Esperanza

Latente	Variable	Estimación	EE	Z-valor	p
ESPERANZA Madre	X33: HA Madre	0.998	0.075	13.276	<0.0001
	X34: HP Madre	0.604	0.087	6.922	<0.0001
ESPERANZA Padre	X36: HA Padre	1.001	0.062	16.037	<0.0001
	X37: HP Padre	0.554	0.089	6.207	<0.0001

EE: Error estándar

Tabla 58

Covarianzas. Esperanza

		Estimación	EE	Z-valor	P
ESPERANZA Madre	ESPERANZA Padre	0.238	0.092	2.571	<b>0.010</b>

Tabla 59

Varianzas. Esperanza

Variable	Estimación	EE
X33: HA Madre	0.000	.
X34: HP Madre	0.630	0.082
X36: HA Padre	0.000	.
X37: HP Padre	0.689	0.107
X35: HT Madre	1.000	.
X38: HT Padre	1.000	.

EE: Error estándar

Tabla 60

Residuos: Correlaciones y medias. Esperanza

	X33	X34	X36	X37
X33: HA Madre	-0.001	.	.	.
X34: HP Madre	0.000	0.001	.	.
X36: HA Padre	-0.002	0.009	0.000	.
X37: HP Padre	-0.036	0.063	0.000	0.000
Medias	0.002	-0.003	0	-0.001

#### 4.5. Grado de influencia de las variables familiares sobre las atribuciones causales de éxitos y fracasos escolares.

Se utilizaron **modelos de ecuaciones estructurales** multivariantes para medir la influencia de las variables familiares sobre cada categoría de atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares.

En la construcción de las variables latentes, se ajusta un modelo de regresión para cada categoría. Cada modelo de ecuaciones estructurales consta de 8 variables con respuesta binaria, 1 cuando el niño dio esa categoría como respuesta en el escenario correspondiente y 0 en caso contrario. Antes del ajuste del modelo y con un fin exploratorio se evalúan dos aspectos:

- Las *relaciones entre las variables observadas* que se incluyen en el modelo y que se calculan según su naturaleza: entre dos variables cuantitativas se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson, entre dos variables binarias la correlación tetracórica y entre una cuantitativa y una binaria la correlación biserial. Estas correlaciones se calculan utilizando el paquete estadístico *polycor* (Fox, 2010) de R.
- Se contrasta la hipótesis de *igualdad de medias* entre las puntuaciones de las distintas variables observadas entre los niños que han contestado esa categoría y los que no, utilizando un test t-Student para muestras independientes. También se contrasta la hipótesis de homogeneidad de varianzas utilizando el test de Levene
- Se estima una *odds-ratio* (OR), junto con su intervalo de confianza, utilizando modelos de regresión logística.

Las medidas de bondad de ajuste de los modelos son las mismas que las utilizadas en el análisis factorial confirmatorio, salvo SRMR que no se calcula. Y al igual que en el caso de los análisis factoriales se evalúa si es posible o no mejorar el modelo introduciendo algún término utilizando los índices de modificación.

Una diferencia respecto a los análisis factoriales es que en este caso no es posible utilizar el estimador máximo verosímil, ya que las variables endógenas no son continuas. En su lugar, se utiliza el estimador DWLS (*Diagonally Weighted Least Squares*). Se utiliza los mismos paquetes estadísticos de R que en el ajuste de los modelos factoriales.

Una vez se analizaron los resultados obtenidos para cada una de las variables independientes asignadas, operativizadas a través los diferentes instrumentos estandarizados, se procede a describir cuáles son los elementos de cada variable que ejercen una mayor influencia, tanto positiva como negativa, sobre cada una de las categorías y subcategorías con las que se analizaron los resultados.

Se facilitan unas pequeñas instrucciones para interpretar mejor la información recogida en los cuadros que aparecen a continuación. Son una síntesis de la información inicialmente obtenida. Estos cuadros síntesis han permitido reducir -muy significativamente- el volumen de los resultados para hacerlos comprensibles.

**(a) En relación, con la comparación de medias es importante destacar que:**

En todas las variables en las que su p-valor es estadísticamente significativo se rechaza la igualdad de medias.

La Odds-ratio (OR), se interpreta como la cantidad que aumenta o disminuye la probabilidad de responder a la categoría cuando se aumenta en una unidad la puntuación de la variable correspondiente. Si es significativa puede ser de dos tipos:

- **OR>1**, la probabilidad de que los niños atribuyan a esa categoría el éxito o el fracaso; aumenta a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre o la madre en esa variable independiente (Prácticas Educativas Familiares, Estrategias de Afrontamiento del Estrés, Estilos Atribucionales y Esperanza).
- **OR<1**, la probabilidad de que los niños atribuyan a esa categoría el éxito o el fracaso; disminuye a medida que aumenta la puntuación del padre o la madre en esa variable independiente (Prácticas Educativas Familiares, Estrategias de Afrontamiento del Estrés, Estilos Atribucionales y Esperanza).
- La **OR** puede ser no significativamente diferente de 1 pero su p si serlo.

**(b) Para facilitar la interpretación de los Coeficientes de regresión estandarizados es necesario destacar que:**

En todas las variables en las que su p-valor es estadísticamente significativo puede tener un coeficiente de regresión estandarizado positivo o negativo que se interpreta de la siguiente manera:

- **Coeficiente positivo:** la probabilidad de que los niños atribuyan a esa categoría el éxito o el fracaso; es mayor cuanto mayor sea la puntuación otorgada por el padre o la madre en esa variable independiente (Prácticas Educativas Familiares, Estrategias de Afrontamiento del Estrés, Estilos Atribucionales y Esperanza).
- **Coeficiente negativo:** la probabilidad de que los niños atribuyan a esa categoría el éxito o el fracaso; es menor cuanto mayor sea la puntuación otorgada por el padre o la madre en esa variable independiente (Prácticas Educativas Familiares, Estrategias de Afrontamiento del Estrés, Estilos Atribucionales y Esperanza).

#### 4.5.1. Grado de influencia sobre cada categoría de las atribuciones causales.

### CATEGORÍA A-CAPACIDAD

#### Comparación de medias

<b>ÉXITO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Resolución de Problemas al borde de la significación en el contraste de igualdad de medias (<math>p= 0.0541</math>; <math>OR&gt;1</math>).</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Autocrítica (<math>p= 0.0221</math>; <math>OR&gt;1</math>).</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión emocional (<math>p= 0.0302</math>; <math>OR&gt;1</math>).</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (<math>p= 0.0273</math>; <math>OR&lt;1</math>).</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Retirada Social (<math>p= 0.0243</math>; <math>OR&lt;1</math>).</li> <li>- Esperanza HP (<math>p= 0.0184</math>; <math>OR&lt;1</math>).</li> <li>- Esperanza Total (<math>p= 0.0436</math>). La OR no resulta significativamente distinta de 1.</li> </ul>
	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
<b>FRACASO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Pensamiento Desiderativo (<math>p= 0.0437</math>; <math>OR&gt;1</math>).</li> <li>- Esperanza HP (<math>p= 0.018</math>; <math>OR&lt;1</math>).</li> <li>- Esperanza Total resulta significativo en dos actividades (<math>p= 0.0280</math>; <math>OR=</math> no resulta significativa y <math>p= 0.039</math>; <math>OR&lt;1</math>).</li> </ul>
	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
<b>FRACASO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión emocional (<math>p= 0.0271</math>). La OR no resulta significativa.</li> <li>- Estilo atribucional Total Good (<math>p= 0.0042</math>; <math>OR&lt;1</math>)</li> </ul>

**Modelo multivariante.** El modelo inicial ajusta bien y no se han encontrado modificaciones que mejoren la bondad de ajuste (Tabla 61).

Tabla 61

Bondad de ajuste: Categoría A

Medida	Valor	Modelo inicial
Chi-cuadrado		184.415
Gl		191
P	>0.05	0.6205
Chi-cuadrado/gl	<5	0.97
RMSEA	<0.05	0
IC 90%		0, 0.033
H <sub>0</sub> : RMSEA ≤ 0.05	>0.05	0.9989
CFI	>0.9	1

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

### Coefficientes de regresión estandarizados

<b>ÉXITO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés (p= 0.024; Coef.= -0.253)

<b>FRACASO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	- Estilo atribucional (p < 0.001; Coef.= -0.708). En este variable latente las variables observadas con más peso son HoB y después Total B.

### CATEGORÍA B-ESFUERZO

Se agrupan todas las sub-categorías en una para tener suficiente tamaño muestral.

### Comparación de medias

<b>ÉXITO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	- Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario resulta significativo en dos actividades (p= 0.0472; OR>1 y p= 0.0124; OR>1)
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Pensamiento Desiderativo (p= 0.0040; OR<1)
	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva (p= 0.0071; OR>1)
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su puntuación total (p= 0.0378; OR>1)

<b>FRACASO</b>	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo permisivo (p= 0.0367; OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Resolución de Problemas (p= 0.0413; OR&gt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva en dos actividades (p= 0.0414; OR&lt;1 y p= 0.0506; OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su puntuación total (p= 0.0327; OR&lt;1)</li> <li>- Esperanza HP (p= 0.0716; OR&gt;1) se queda al borde de la significación en la diferencia de medias.</li> </ul>
	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Resolución de Problemas (p= 0.0214; OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Pensamiento Desiderativo (p= 0.0479; OR&lt;1)</li> </ul>

**Modelo multivariante.** El modelo inicial ajusta bien, no hay modificaciones que mejoren el ajuste (Tabla 62).

Tabla 62  
Bondad de ajuste: Categoría B

Medida	Valor	Modelo inicial
Chi-cuadrado		207.185
gl		195
P	>0.05	0.2617
Chi-cuadrado/gl	<5	1.06
RMSEA	<0.05	0.022
IC 90%		0, 0.044
H <sub>0</sub> : RMSEA≤0.05	>0.05	0.9869
CFI	>0.9	0.981

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

### **Coefficientes de regresión estandarizados**

<b>ÉXITO</b>	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilo atribucional (p= 0.0330; Coef.= 0.254). En este constructo las variables observadas con más peso son Total B y HoB.</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés se queda al borde de la significación (p= 0.0530; Coef.= -0.227).</li> </ul>

<b>FRACASO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés (p= 0.0480; Coef.= -0.223)
	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés (p= 0.0320; Coef.= -0.248)

## CATEGORÍA C-DIFICULTAD DE LA ACTIVIDAD

### Comparación de medias

<b>EXITO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión Emocional (p= 0.0118; OR>1)
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva (p= 0.0837; OR<1) se queda al borde de la significación.
	- Esperanza HA (p= 0.0598; OR>1) se queda al borde de la significación.
	- Esperanza Total (p= 0.0503; OR>1) se queda al borde de la significación.
	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
- Prácticas educativas familiares en su estilo permisivo (p= 0.0103; OR<1)	
- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Apoyo Social (p= 0.0512; OR>1) se queda al borde de la significación.	
- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión Emocional (p= 0.0008; OR<1)	
- Esperanza HA (p= 0.0163; OR>1)	

<b>FRACASO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Resolución de Problemas (p= 0.0451; OR<1)
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva (p= 0.0471; OR>1)
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (p= 0.0140; OR>1)
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su puntuación Total (p= 0.0059; OR<1)
	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	- Prácticas educativas familiares en su estilo permisivo (p= 0.0586; OR<1) se queda al borde de la significación.
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Autocrítica (p < 0.0001; OR<1)
- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión Emocional (p= 0.0347; OR>1)	
- Esperanza HA (p= 0.0444; OR>1)	

**Modelo multivariante.** No se tiene en cuenta la variable PEF\_ Madre Autoritario, porque no hay información suficiente para ajustar el modelo. El modelo inicial ajusta bien, no hay modificaciones que mejoren el ajuste (Tabla 63).

Tabla 63  
Bondad de ajuste: Categoría C

Medida	Valor	Modelo inicial
Chi-cuadrado		165.547
Gl		167
P	>0.05	0.5172
Chi-cuadrado/gl	<5	0.99
RMSEA	<0.05	0
IC 90%		0, 0.038
H <sub>0</sub> : RMSEA≤0.05	>0.05	0.996
CFI	>0.9	1

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

### Coeficientes de regresión estandarizados

<b>ÉXITO</b>	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés (p= 0.053; Coef.= -0.242) se queda al borde de la significación. - Esperanza (p= 0.0190; Coef.= 0.389). En esta variable latente están representadas las variables HA y HP.
	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	- Estilo atribucional (p= 0.0360; Coef.= 0.420). En esta variable latente las variables observadas con más peso son Total B y HoB. - Esperanza (p= 0.0400; Coef.= 0.500). En esta variable latente están representadas las variables HA y HP.
<b>FRACASO</b>	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	- Esperanza (p= 0.0020; Coef.= 0.526). En esta variable latente están representadas las variables HA y HP.

### CATEGORÍA E-COMPORTAMIENTO EN CLASE

Se agrupan todas las sub-categorías en una para tener suficiente tamaño muestral.

## Comparación de medias

ÉXITO	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo permisivo (p= 0.0243; OR&gt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Autocrítica (p= 0.0325; OR&gt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Pensamiento Desiderativo (p= 0.0715; OR&gt;1) se queda al borde de la significación.</li> </ul>
	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo permisivo (p= 0.0160; OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Resolución de Problemas es significativo en dos actividades (p= 0.0291; OR&lt;1 y p= 0.0251; OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Pensamiento Desiderativo (p= 0.0394; OR&lt;1)</li> </ul>

FRACASO	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Pensamiento Desiderativo (p= 0.0167; OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (p= 0.0132; OR&lt;1)</li> <li>- Estilo atribucional Total Good (p= 0.0470) resulta estadísticamente significativa. La OR no es significativamente distinta de 1.</li> </ul>
	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario (p= 0.0481; OR&gt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Autocrítica (p= 0.0033; OR&gt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva (p= 0.0719; OR&gt;1) se queda al borde de la significación.</li> </ul>

**Modelo multivariante.** El modelo inicial ajusta bien, no hay modificaciones que mejoren el ajuste (Tabla 64).

Tabla 64  
Bondad de ajuste: Categoría E

Medida	Valor	Modelo inicial
Chi-cuadrado		175.627
Gl		183
P	>0.05	0.639
Chi-cuadrado/gl	<5	0.96
RMSEA	<0.05	0
IC 90%		0, 0.033
H <sub>0</sub> : RMSEA≤0.05	>0.05	0.9989
CFI	>0.9	1

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

## Coeficientes de regresión estandarizados

<b>ÉXITO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	- Esperanza (p= 0.0440; Coef.= -0.230).

## CATEGORÍA F-INFLUENCIA DE OTROS AGENTES EDUCATIVOS

Se agrupan todas las sub-categorías en una para tener suficiente tamaño muestral.

### Comparación de medias

<b>ÉXITO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Apoyo Social (p= 0.0047; OR<1)
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (p= 0.0230; OR>1)
	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Pensamiento Desiderativo (p < 0.0001; OR>1)
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (p= 0.0009; OR<1)
	- Estilo atribucional Total Good (p= 0.0557; OR>1), se queda al borde de la significación.

<b>FRACASO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Resolución de Problemas (p= 0.0076). La OR no es significativamente distinta de 1.
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (p= 0.0441)
	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Pensamiento Desiderativo (p= 0.0325; OR>1)
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Apoyo Social (p= 0.0153; OR<1)
	- Esperanza HP (p= 0.0329; OR>1)
	- Esperanza Total (p= 0.0291; OR>1)

**Modelo multivariante.** El modelo inicial ajusta bien, no hay modificaciones que mejoren el ajuste (Tabla 65).

Tabla 65

Bondad de ajuste: Categoría F

Medida	Valor	Modelo inicial
Chi-cuadrado		177.11
Gl		183
P	>0.05	0.6088
Chi-cuadrado/gl	<5	0.97
RMSEA	<0.05	0
IC 90%		0, 0.034
H <sub>0</sub> : RMSEA ≤ 0.05	>0.05	0.9986
CFI	>0.9	1

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

### Coefficientes de regresión estandarizados

ÉXITO	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilos atribucionales (p= 0.0530; Coef. = -0.227), se queda al borde de la significación.</li> <li>- Esperanza (p &lt;0.0001; Coef. = -0.302).</li> </ul>

FRACASO	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares (p= 0.039; Coef. = 0.525). En este constructo las variables observadas con más peso son los modelos equilibrados, especialmente el de la madre.</li> <li>- Esperanza (p= 0.003; Coef. = -0.388).</li> </ul>
	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilo atribucional (p= 0.0010; Coef. = 0.383). En este constructo las variables observadas con más peso son Total B y HoB.</li> <li>- Esperanza (p= 0.0190; Coef. = 0.399).</li> </ul>

### CATEGORÍA G-INSTRUMENTOS DE MEDIACIÓN

#### Comparación de medias

ÉXITO	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo permisivo (p= 0.0493) se queda al borde de la significación. La OR no es estadísticamente distinta de 1.</li> </ul>

<b>FRACASO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva (p= 0.0306; OR<1)
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (p= 0.0152; OR<1)
	- Estilo atribucional H0B (p= 0.0003; OR<1)
	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	- Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario (p= 0.0391; OR<1)
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión Emocional (p= 0.0153; OR<1)
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (p= 0.0498; OR<1)

**Modelo multivariante.** El modelo inicial ajusta bien, no hay modificaciones que mejoren el ajuste (Tabla 66).

Tabla 66

Bondad de ajuste: Categoría G

Medida	Valor	Modelo inicial
Chi-cuadrado		157.074
Gl		160
P	>0.05	0.5506
Chi-cuadrado/gl	<5	0.98
RMSEA	<0.05	0
IC 90%		0, 0.037
H <sub>0</sub> : RMSEA≤0.05	>0.05	0.9962
CFI	>0.9	1

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

### **Coefficientes de regresión estandarizados**

Ninguno de los efectos resulta significativo.

## **CATEGORÍA H-ESTADO FÍSICO Y MENTAL**

### **Comparación de medias**

<b>ÉXITO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva (p= 0.0154; OR>1)
	- Esperanza HA es significativo en dos actividades (p= 0.0253; OR>1 y p= 0.0710; OR>1)
	- Esperanza Total (p= 0.0772; OR>1) se queda al borde de la significación.

	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario es significativo en tres actividades -en la tercera se queda al borde de la significación- (p= 0.0027; OR&lt;1, p= 0.0129; OR&lt;1 y p= 0.0506; OR&lt;1)</li> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo permisivo (p= 0.0464). La OR no es estadísticamente distinta de 1.</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión Emocional es significativo en dos actividades -en la segunda se queda al borde de la significación- (p= 0.0055; OR&lt;1 y p= 0.0666; OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva (p= 0.0429; OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su puntuación Total (p= 0.0041; OR&lt;1 y p= 0.0185; OR&lt;1)</li> <li>- Estilo atribucional Total Good (p= 0.0410). La OR no es estadísticamente distinta de 1.</li> <li>- Estilo atribucional Total Bad-Good (p= 0.0016; OR&lt;1).</li> </ul>

<b>FRACASO</b>	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión Emocional (p= 0.0258; OR>1)
	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario (p= 0.0406; OR&lt;1)</li> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo equilibrado (p= 0.0418; OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva (p= 0.0518; OR&lt;1)</li> <li>- Estilo atribucional Total Good (p= 0.0361; OR&gt;1)</li> </ul>

**Modelo multivariante.** El modelo inicial no ajusta bien. Al eliminar la variable PEF madre Permisivo conseguimos mejorar el modelo. El modelo inicial ajusta pobremente. El modificado ajusta bien (Tabla 67).

Tabla 67

Bondad de ajuste: Categoría H

Medida	Valor	Modelo inicial	Modelo modificado
Chi-cuadrado		222.668	177.962
Gl		174	153
P	>0.05	<b>0.0075</b>	0.0817
Chi-cuadrado/gl	<5	1.28	1.16
RMSEA	<0.05	0.046	0.035
IC 90%		0.025, 0.062	0, 0.055
H <sub>0</sub> : RMSEA≤0.05	>0.05	0.6514	0.884
CFI	>0.9	0.936	0.966

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

## Coeficientes de regresión estandarizados

<b>ÉXITO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	- Esperanza es significativos en dos actividades (p= 0.0020; Coef.= 0.517 y p= 0.015; Coef.= 0.454).
	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés es significativos en dos actividades (p= 0.001; Coef.= -0.436 y p= 0.0320; Coef.= -0.465). - Estilo atribucional (p= 0.0170; Coef.= 0.175). En este constructo las variables observadas con más peso son Total B y HoB.
	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE y el PADRE</i>
- Prácticas educativas familiares (p= 0.056; Coef.= -0.432) se queda al borde de la significación.	
<b>FRACASO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE y el PADRE</i>
	- Prácticas educativas familiares (p= 0.047; Coef.= -0.293). En este constructo las variables observadas con más peso son los modelos equilibrados tanto de la madre como del padre.

## CATEGORÍA I-MOTIVACIÓN/DISFRUTE DE LA TAREA

### Comparación de medias

<b>ÉXITO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Resolución de Problemas (p= 0.0156; OR>1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Apoyo Social (p= 0.0715; OR>1) - Esperanza HA (p= 0.0443). La OR no es estadísticamente distinta de 1.
	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	- Prácticas educativas familiares en su estilo permisivo (p= 0.0054; OR<1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (p= 0.0201). La OR no es estadísticamente distinta de 1. - Esperanza HP (p= 0.0744; OR>1)
<b>FRACASO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	- Prácticas educativas familiares en su estilo equilibrado es significativa en dos actividades (p= 0.0978; OR<1 y p= 0.0334; OR<1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Autocrítica (p= 0.0292; OR>1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su puntuación Total (p= 0.1886; OR>1)

	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	- Estilo atribucional Total Good (p= 0.0245; OR<1)

**Modelo multivariante.** Sólo es posible ajustarlo para la actividad 1, en el resto de actividades no hay suficientes niños que respondan I. El modelo inicial no ajusta bien. Al eliminar la variable ASQ Madres Total G conseguimos mejorar el modelo. El modificado ajusta bien (Tabla 68).

Tabla 68

Bondad de ajuste: Categoría I

Medida	Valor	Modelo inicial	Modelo modificado
Chi-cuadrado		153.003	128.075
Gl		124	107
P	>0.05	<b>0.0395</b>	0.0807
Chi-cuadrado/gl	<5	1.23	1.2
RMSEA	<0.05	0.042	0.038
IC 90%		0.01, 0.062	0, 0.061
H <sub>0</sub> : RMSEA≤0.05	>0.05	0.7281	0.7822
CFI	>0.9	0.937	0.953

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

### Coefficientes de regresión estandarizados

<b>FRACASO</b>	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- Prácticas educativas familiares (p= 0.005; Coef.= -0.305). En este constructo las variables observadas con más peso son los modelos equilibrados, especialmente el de la madre. - Estrategias de afrontamiento del estrés (p= 0.007; Coef.= 0.277)

### CATEGORÍA J-EXCUSA IMAGINATIVA

No es posible ajustar ningún modelo en esta categoría por falta de muestra.

### CATEGORÍA K-AUSENCIA DE RESPUESTA

#### Comparación de medias

<b>ÉXITO</b>	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Pensamiento Desiderativo (p= 0.0579; OR>1) se queda al borde de la significación. - Estilo atribucional Total Bad (p= 0.0112; OR>1) - Estilo atribucional Total Bad-Good (p= 0.0474; OR>1)

<b>FRACASO</b>	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- Prácticas educativas familiares en su estilo permisivo (p= 0.0218; OR>1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Apoyo Social (p= 0.0139; OR>1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Pensamiento Desiderativo (p= 0.0051; OR>1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva (p= 0.0471; OR>1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (p= 0.0264; OR>1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su puntuación Total (p= 0.0020; OR>1)
	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	- Estilo atribucional Total Bad (p= 0.0478). La OR no es estadísticamente distinta de 1.

**Modelo multivariante.** El modelo inicial ajusta bien, no hay modificaciones que mejoren el ajuste (Tabla 69).

Tabla 69  
Bondad de ajuste: Categoría K

Medida	Valor	Modelo inicial
Chi-cuadrado		167.368
Gl		163
P	>0.05	0.391
Chi-cuadrado/gl	<5	1.03
RMSEA	<0.05	0.014
IC 90%		0, 0.042
H <sub>0</sub> : RMSEA≤0.05	>0.05	0.9898
CFI	>0.9	0.993

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

### Coeficientes de regresión estandarizados

<b>ÉXITO</b>	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés (p= 0.0024; Coef.= 0.314).
<b>FRACASO</b>	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés (p= 0.002; Coef.= 0.592). - Estilo atribucional (p= 0.0034; Coef.= 0.466). En este variable latente las variables observadas con más peso son HoB y después Total B.
	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	- El estilo atribucional (p= 0.0620; Coef.= -0.450).

## 5. GRADO DE INFLUENCIA DE LAS VARIABLES FAMILIARES EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LOS NIÑOS

La actividad 1 (Dibujos) y la actividad 3 (Escritura de números) la realizan todos los niños. La actividad 2 (Escritura de letras) la hacen todos los niños excepto los niños de 3 años, quienes por otro lado son los únicos que hacen la actividad 4 (Rayado). Estas dos actividades (A2 y A4) podrían considerarse equivalentes, teniendo en cuenta la edad del niño, por lo que para evaluar la influencia de la edad la actividad 2 contiene la actividad 4.

Se ajusta un modelo para cada categoría global. Cada modelo de ecuaciones estructurales consta de 6 variables de respuesta binaria, 1 cuando el niño dio esa categoría como respuesta en el escenario correspondiente y 0 en caso contrario. Las variables independientes serán las variables latentes, que resumen las características familiares, y la edad. Antes del ajuste del modelo y con un fin exploratorio se evalúa la relación entre las respuestas y cada una de las variables observadas:

- Las *relaciones entre las variables observadas*. Presentan una única diferencia respecto al epígrafe “4.5. Análisis del grado de influencia de las variables familiares sobre las atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares”, pues se calculan las correlaciones totales y para cada uno de los grupos de edad.
- Se contrasta la hipótesis de *igualdad de medias* entre las puntuaciones de las distintas variables observadas entre los niños que han contestado esa categoría y los que no. Y se contrastan estas hipótesis con la muestra global y en cada uno de los grupos de edad.
- Se estiman *odds-ratio* (OR), junto con sus intervalos de confianza, utilizando modelos de regresión logística en el que interviene la edad y una de las escalas medidas.

Finalmente el *modelo multivariante* para cada categoría será un modelo de ecuaciones estructurales y las **medidas de bondad de ajuste** de los modelos son idénticas a las planteadas en el apartado “4.5 Análisis del grado de influencia de las variables familiares sobre las atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares”.

En todos los casos, especialmente cuando el modelo no ajusta bien, se evalúa si es posible o no mejorar el modelo introduciendo algún término, utilizando los índices de modificación.

En este caso no es posible utilizar el estimador máximo verosímil, ya que las variables endógenas no son continuas. En su lugar, se utiliza el estimador DWLS (*Diagonally Weighted Least Squares*). Se utilizó el paquete estadístico *lavaan* de R de Rosseel (2012) para el ajuste de los modelos y el paquete estadístico *semPlot* de Epskamp (2014) para su representación gráfica.

Una vez se analizaron los resultados obtenidos para cada una de las variables independientes asignadas, operativizadas a través de los diferentes instrumentos estandarizados, se procede a *explicar la asociación*, tanto positiva como negativa, *entre las respuestas de los niños*, tanto para el éxito como para el fracaso, *y las características familiares teniendo en cuenta la edad*, sobre cada una de las categorías y subcategorías con las que se analizaron los resultados.

Se proporcionan como en otras ocasiones, unas pequeñas instrucciones para interpretar mejor la información recogida en los cuadros que aparecen a continuación. Los cuales, son una síntesis de la información inicialmente obtenida. Estos cuadros síntesis han permitido reducir -muy significativamente- el volumen de los resultados para hacerlos comprensibles.

**(a)** En la **comparación de medias** es importante destacar que en todas las variables con OR estadísticamente significativa se interpreta la información de forma diferente dependiendo si es mayor o menor que uno:

- **OR>1**, es decir que la probabilidad de que los estudiantes atribuyan a esa categoría para justificar el éxito o el fracaso, entre niños de la misma edad, aumenta a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre o la madre en esa variable independiente (Prácticas Educativas Familiares, Estrategias de Afrontamiento del Estrés, Estilos Atributivos y Esperanza).
- **OR<1**, es decir que la probabilidad de que los estudiantes atribuyan a esa categoría para justificar el éxito o el fracaso, entre niños de la misma edad, disminuye a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre o la madre en esa variable independiente (Prácticas Educativas Familiares, Estrategias de Afrontamiento del Estrés, Estilos Atributivos y Esperanza).
- En otras la **OR** puede ser no significativamente diferente de 1 pero su p si serlo.

**(b)** Para interpretar los **Coefficientes de regresión estandarizados** es necesario destacar que en todas las variables en las que su p-valor es estadísticamente significativo puede tener un coeficiente de regresión estandarizado positivo o negativo que se interpreta de la misma forma que en el objetivo 4 en su epígrafe 4.5. apartado (b).

## CATEGORÍA A-CAPACIDAD

<b>ÉXITO</b>	La <i>edad</i> resulta significativa con todas las variables (OR<1), la probabilidad de contestar A es mayor entre niños más pequeños.
	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Autocrítica (OR&gt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión Emocional (OR&gt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Retirada Social (OR&lt;1)</li> </ul>
	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Retirada Social (OR&gt;1)</li> <li>- Esperanza HP (OR&lt;1)</li> <li>- Esperanza Total (OR&lt;1)</li> </ul>
<b>FRACASO</b>	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario (OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (OR&lt;1)</li> <li>- Esperanza HP (OR&lt;1)</li> <li>- Esperanza Total (OR&lt;1)</li> </ul>
	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Pensamiento Desiderativo (OR&gt;1)</li> <li>- Estilo atribucional Total Good (OR&lt;1)</li> </ul>

**Modelo multivariante.** El modelo inicial ajusta bien, no hay modificaciones importantes que mejoren el ajuste (Tabla 70).

Tabla 70

Bondad de ajuste: Categoría A

Medida	Valor	Modelo inicial
Chi-cuadrado		192.502
Gl		180
P	>0.05	0.2485
Chi-cuadrado/gl	<5	1.07
RMSEA	<0.05	0.023
IC 90%		0, 0.045
H <sub>0</sub> : RMSEA≤0.05	>0.05	0.981
CFI	>0.9	0.975

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

## Coeficientes de regresión estandarizados

ÉXITO	La <i>edad</i> es significativa ( $p= 0.0170$ ; Coef.: $-0.291$ ). La probabilidad de atribuir a la capacidad el éxito es menor cuanto mayor es la edad.
	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés ( $p= 0.0178$ ; Coef.: $-0.256$ ). - Estrategias de afrontamiento del estrés ( $p= 0.0367$ ; Coef.: $0.224$ ).

## CATEGORÍA B-ESFUERZO

ÉXITO	La <i>edad</i> resulta significativa con todas las variables ( $OR>1$ ), la probabilidad de contestar B es mayor entre niños mas mayores. Especialmente resulta significativa cuando está ajustada por la variable Estilo atribucional Total Bad-Good de la madre ( $OR>1$ ), pues la probabilidad de responder B, entre niños cuyos madres obtienen puntuaciones similares en dicha variable, aumenta cuando aumenta la edad.
	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario ( $OR>1$ ).
	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva ( $OR>1$ ).

FRACASO	La <i>edad</i> resulta significativa especialmente cuando está ajustada por la variable Estilo atribucional Total Good de la madre ( $OR>1$ ), pues la probabilidad de responder B, entre niños cuyos madres tienen puntuaciones similares en dicha variable, aumenta cuando aumenta la edad.
	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva resulta significativo en dos actividades ( $OR<1$ ).

**Modelo multivariante.** El modelo inicial ajusta bien, no hay modificaciones que mejoren el ajuste (Tabla 71).

Tabla 71

Bondad de ajuste: Categoría B

Medida	Valor	Modelo inicial
Chi-cuadrado		201.01
Gl		180
P	$>0.05$	0.1353
Chi-cuadrado/gl	$<5$	1.12
RMSEA	$<0.05$	0.029
IC 90%		0, 0.05
H <sub>0</sub> : RMSEA $\leq 0.05$	$>0.05$	0.9535
CFI	$>0.9$	0.964

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

## Coeficientes de regresión estandarizados

<b>ÉXITO</b>	La <i>edad</i> es significativa para la respuesta de éxito ( $p= 0.0033$ ; Coef.=0.309). La probabilidad de atribuir al esfuerzo el éxito es mayor cuanto mayor es la edad.
	<i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés (<math>p= 0.0462</math>; Coef.=0.228).</li> <li>- Estilo atribucional (<math>p=0.530</math>; Coef.=0.237) se queda al borde de la significación.</li> </ul>

<b>FRACASO</b>	La <i>edad</i> es significativa para la respuesta fracaso ( $p= 0.0388$ ; Coef.=0.235). La probabilidad de atribuir al esfuerzo el fracaso es mayor cuanto mayor es la edad.
	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés (<math>p= 0.0393</math>; Coef.=0.237).</li> </ul>

## CATEGORÍA C-DIFICULTAD DE LA TAREA

<b>ÉXITO</b>	La <i>edad</i> resulta significativa con todas las variables ( $OR>1$ ), la probabilidad de contestar C es mayor entre niños más mayores. La <i>edad</i> resulta significativa cuando está ajustada por la variable Estilo atribucional Total Bad-Good de la madre ( $OR>1$ ), pues la probabilidad de responder C, entre niños cuyos <b>madres</b> obtienen puntuaciones similares en dicha variable, aumenta cuando aumenta la edad.
	<i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario (<math>OR&gt;1</math>)</li> </ul>
	<i>Odds-ratio estadísticamente significativas del PADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo equilibrado (<math>OR&gt;1</math>)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva (<math>OR&gt;1</math>)</li> </ul>

<b>FRACASO</b>	La <i>edad</i> resulta significativa especialmente cuando está ajustada por la variable Estilo atribucional Total Good de la madre ( $OR>1$ ), pues la probabilidad de responder C, entre niños cuyos madres tienen puntuaciones similares en dicha variable, aumenta cuando aumenta la edad.
	<i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva (<math>OR&lt;1</math>)</li> </ul>
	<i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la PADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo equilibrado (<math>OR&gt;1</math>).</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva (<math>OR&gt;1</math>)</li> </ul>

**Modelo multivariante.** El modelo inicial ajusta bien, no hay modificaciones importantes que mejoren el ajuste (Tabla 72).

Tabla 72

Bondad de ajuste: Categoría C

Medida	Valor	Modelo inicial
Chi-cuadrado		183.46
Gl		180
P	>0.05	0.4144
Chi-cuadrado/gl	<5	1.02
RMSEA	<0.05	0.012
IC 90%		0, 0.04
H <sub>0</sub> : RMSEA≤0.05	>0.05	0.9939
CFI	>0.9	0.993

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

### Coeficientes de regresión estandarizados

<b>ÉXITO</b>	La <i>edad</i> se queda al borde de la significación ( $p=0.0585$ ; Coef.=0.276). La probabilidad de atribuir la dificultad de la tarea al éxito es mayor cuanto mayor es la edad.
	<b>Variables estadísticamente significativas del PADRE</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estilo atribucional</i> (<math>p=0.0330</math>; Coef.=0.381). En esta variable latente tienen un mayor peso HoB y el Total B.</li> <li>- <i>Esperanza</i> (<math>p=0.0014</math>; Coef.=0.594). En esta variable latente tiene un mayor peso HA.</li> </ul>

<b>FRACASO</b>	<b>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estrategias de afrontamiento del estrés</i> (<math>p=0.0072</math>; Coef.=-0.420).</li> <li>- <i>Estilo atribucional</i> (<math>p=0.0353</math>; Coef.=-0.446). En esta variable latente tienen un mayor peso HoB y el Total B.</li> </ul>
	<b>Variables estadísticamente significativas del PADRE</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Esperanza</i> (<math>p=0.0148</math>; Coef.=0.304). En esta variable latente tiene un mayor peso HA.</li> </ul>

### CATEGORÍA E-COMPORTAMIENTO EN CLASE

<b>ÉXITO</b>	La <i>edad</i> resulta significativa con todas las variables ( $OR>1$ ), la probabilidad de contestar E es mayor entre niños más mayores.
	<b>Odds-ratio estadísticamente significativas de la MADRE</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estrategias de afrontamiento del estrés</i> en su escala Autocrítica (<math>OR&gt;1</math>)</li> </ul>

	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario (OR&lt;1)</li> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo permisivo (OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Resolución de Problemas (OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva (OR&lt;1)</li> </ul>

<b>FRACASO</b>	La <i>edad</i> resulta significativa con todas las variables (OR>1), la probabilidad de contestar E es mayor entre niños más mayores. Excepto con Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario (OR>1), pues la probabilidad de responder E, aumenta cuando aumenta la edad, salvo en niños cuyos madres tienen puntuaciones similares en dicha variable.
	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (OR&lt;1)</li> </ul>
	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la PADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario (OR &gt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Retirada Social (OR &gt;1)</li> </ul>

**Modelo multivariante.** El modelo inicial ajusta bien, no hay modificaciones importantes que mejoren el ajuste (Tabla 73).

Tabla 73

Bondad de ajuste: Categoría E

Medida	Valor	Modelo inicial
Chi-cuadrado		192.778
Gl		180
P	>0.05	0.2441
Chi-cuadrado/gl	<5	1.07
RMSEA	<0.05	0.023
IC 90%		0, 0.046
H <sub>0</sub> : RMSEA≤0.05	>0.05	0.9804
CFI	>0.9	0.978

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

### **Coeficientes de regresión estandarizados**

<b>ÉXITO</b>	La <i>edad</i> es significativa para las respuestas de éxito ( $p= 0.0425$ ; Coef.=0.234). La probabilidad de atribuir comportamiento en clase al éxito es mayor cuanto mayor es la edad.
--------------	---

<b>FRACASO</b>	La <i>edad</i> es significativa para las respuestas de fracaso ( $p= 0.0155$ ; Coef.=0.274). La probabilidad de atribuir comportamiento en clase al fracaso es mayor cuanto mayor es la edad.
	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- <i>Esperanza</i> ( $p= 0.0341$ ; Coef.=-0.235). En esta variable latente tiene mayor peso HA.

### CATEGORÍA F-Influencia de otros agentes educativos

<b>ÉXITO</b>	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Apoyo Social (OR<1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (OR>1)
	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión Emocional (OR>1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su puntuación Total (OR>1) - Estilo atribucional Total Good (OR>1)

<b>FRACASO</b>	La <i>edad</i> resulta significativa (OR<1) cuando está ajustada por las variables Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario y Equilibrado; Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Resolución de Problemas, Autocrítica, Expresión Emocional, Pensamiento Desiderativo, Apoyo Social, Evitación de Problemas, Retirada Social y Total; Estilos atributivos en su puntuación Total Good, Total Bad-Good y HoB, la probabilidad de responder F, entre niños cuyas madres tienen puntuaciones similares en dicha variable, disminuye cuando aumenta la edad.  La <i>edad</i> resulta significativa (OR<1) cuando está ajustada por las variables Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Apoyo Social y Retirada Social; Estilos atributivos HoB, la probabilidad de responder F, entre niños cuyos padres tienen puntuaciones similares en dicha variable, disminuye cuando aumenta la edad.
	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Apoyo Social (OR<1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (OR>1) - Estilos atribucionales Total Good (OR>1) - Estilos atribucionales HoB (OR>1)
	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la PADRE</i></b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Resolución de Problemas (OR>1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Apoyo Social (OR<1) - Esperanza HP (OR>1) - Esperanza Total (OR>1)

**Modelo multivariante.** El modelo inicial ajusta bien, no hay modificaciones importantes que mejoren el ajuste (Tabla 74).

Tabla 74

Bondad de ajuste: Categoría F

Medida	Valor	Modelo inicial
Chi-cuadrado		194.166
Gl		180
P	>0.05	0.2228
Chi-cuadrado/gl	<5	1.08
RMSEA	<0.05	0.024
IC 90%		0, 0.046
H <sub>0</sub> : RMSEA≤0.05	>0.05	0.977
CFI	>0.9	0.975

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

### Coeficientes de regresión estandarizados

<b>ÉXITO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés (p= 0.0334; Coef.=0.278).</li> <li>- Estilo atribucional (p= 0.0429; Coef.= 0.229). En esta variable latente el mayor peso lo tienen las variables observadas HoB y Total B.</li> </ul>

<b>FRACASO</b>	<i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilo atribucional (p= 0.0083; Coef.= 0.302). En esta variable latente el mayor peso lo tienen las variables observadas HoB y Total B.</li> <li>- Esperanza (p= 0.0548; Coef.=0.266), se queda al borde de la significación.</li> </ul>

### CATEGORÍA G-INSTRUMENTOS DE MEDIACIÓN

No se tienen en cuenta las respuestas de éxito por falta de muestra.

<b>FRACASO</b>	<i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la MADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Retirada Social (OR&lt;1)</li> <li>- Estilos atribucionales HoB (OR&lt;1)</li> </ul>
	<i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la PADRE</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario (OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión Emocional (OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (OR&lt;1)</li> </ul>

**Modelo multivariante.** El modelo inicial ajusta bien, no hay modificaciones importantes que mejoren el ajuste (Tabla 75).

Tabla 75

Bondad de ajuste: Categoría G

Medida	Valor	Modelo inicial
Chi-cuadrado		177.411
Gl		160
P	>0.05	0.1643
Chi-cuadrado/gl	<5	1.11
RMSEA	<0.05	0.028
IC 90%		0, 0.05
H <sub>0</sub> : RMSEA≤0.05	>0.05	0.9496
CFI	>0.9	0.964

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

### Coeficientes de regresión estandarizados

<b>FRACASO</b>	<b>Variables estadísticamente significativas del PADRE</b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés (p= 0.0538; Coef.= -0.354) se queda al borde de la significación.

### CATEGORÍA H-ESTADO FÍSICO Y MENTAL

<b>ÉXITO</b>	La <i>edad</i> resulta significativa (OR<1) cuando están ajustadas todas las variables observadas salvo Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario, la probabilidad de responder H, entre niños cuyos padres tienen puntuaciones similares en dichas variables (salvo la dicha anteriormente), disminuye cuando aumenta la edad.
	La <i>edad</i> resulta significativa (OR<1) cuando está ajustada por casi todas las variables observadas salvo Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Resolución de Problemas, Expresión Emocional, Reestructuración Cognitiva y Total; Estilo atribucional Total Good, HoB; Esperanza HA, HP y HT, la probabilidad de responder H, entre niños cuyas madres tienen puntuaciones similares en dicha variable (salvo la lista anterior), disminuye cuando aumenta la edad.
	<b>Odds-ratio estadísticamente significativas de la MADRE</b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión Emocional (OR>1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Reestructuración Cognitiva (OR>1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Evitación de Problemas (OR>1) - Esperanza HA (OR>1)
	<b>Odds-ratio estadísticamente significativas del PADRE</b>
- Prácticas educativas familiares en su estilo autoritario (OR<1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Resolución de Problemas (OR<1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Autocrítica (OR<1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión Emocional (OR<1) - Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Pensamiento Desiderativo (OR<1)	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su puntuación Total (OR&lt;1)</li> <li>- Estilo atribucional Total Bad (OR&lt;1)</li> <li>- Estilo atribucional HoB (OR&lt;1)</li> </ul>
--	--

<b>FRACASO</b>	La <i>edad</i> resulta significativa (OR<1) cuando está ajustada por cualquiera de las variables observadas, la probabilidad de responder H, entre niños cuyos <b>padres</b> tienen puntuaciones similares, disminuye cuando aumenta la edad.
	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión Emocional (OR&gt;1)</li> </ul>
	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la PADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas familiares en su estilo equilibrado (OR&lt;1)</li> <li>- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Retirada Social (OR&lt;1)</li> <li>- Estilo atribucional Total Good (OR&gt;1)</li> </ul>

**Modelo multivariante.** El modelo inicial no ajusta bien. Al eliminar las variables Prácticas educativas familiares en su estilo permisivo de la madre y Estilo atribucional Total Good de la madre conseguimos mejorar el modelo. El modelo inicial no ajusta bien. El corregido sí ajusta bien (Tabla 76).

Tabla 76

Bondad de ajuste: Categoría H

Medida	Valor	Modelo inicial	Modelo corregido
Chi-cuadrado		233.797	137.693
Gl		180	137
P	>0.05	<b>0.0043</b>	0.4673
Chi-cuadrado/gl	<5	1.3	1.01
RMSEA	<0.05	0.047	0.006
IC 90%		0.027, 0.063	0, 0.042
H <sub>0</sub> : RMSEA≤0.05	>0.05	0.5999	0.9889
CFI	>0.9	0.937	0.999

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

### Coeficientes de regresión estandarizados

<b>ÉXITO</b>	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- <i>Esperanza</i> (p= 0.0007; Coef.= 0.556) En esta variable latente tienen un mayor peso HA.
	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estrategias de afrontamiento del estrés</i> (p= 0.0006; Coef.= -0.465) y (p= 0.0001; Coef.= -0.665).</li> <li>- <i>Estilo atribucional es significativo en dos actividades</i> (p= 0.0222; Coef.= 0.176 y p= 0.0078; Coef.= -0.359) En esta variable latente tienen un mayor peso HoB y el Total B.</li> </ul>
	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE y MADRE</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Prácticas educativas familiares</i> (p= 0.0113; Coef.= -0.694). En esta variable latente el mayor peso son los estilos equilibrados de ambos padres.</li> </ul>	

<b>FRACASO</b>	La <i>edad</i> es significativa ( $p= 0.0093$ ; Coef.= -0.531). La probabilidad de atribuir el estado físico y mental al fracaso es menor entre estudiantes más mayores.
	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE y MADRE</i></b>
	- <i>Prácticas educativas familiares</i> ( $p= 0.0239$ ; Coef.= -0.375). En esta variable latente el mayor peso son los estilos equilibrados de ambos padres.

## CATEGORÍA I-MOTIVACIÓN/DISFRUTE DE LA TAREA

No es posible calcular las correlaciones entre variables dependientes en todas las edades por falta de muestra.

<b>FRACASO</b>	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	-Prácticas educativas familiares en su estilo equilibrado (OR<1)
	-Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Autocrítica (OR>1)
	-Estrategias de afrontamiento del estrés en su puntuación Total (OR>1)
	<b><i>Odds-ratio estadísticamente significativas de la PADRE</i></b>
	- Estilo atribucional Total Good (OR<1)

### Modelo multivariante

No es posible ajustar ningún modelo válido.

### Coefficientes de regresión estandarizados

No es posible calcular los coeficientes de regresión estandarizados en todas las edades por falta de muestra.

## CATEGORÍA J-EXCUSA IMAGINATIVA

No es posible calcular las correlaciones entre las variables dependientes por falta de muestra.

## CATEGORÍA K-AUSENCIA DE RESPUESTA

No es posible calcular las correlaciones entre las variables dependientes por falta de muestra.

<b>ÉXITO</b>	La <i>edad</i> resulta significativa (OR<1) especialmente cuando se ajusta con las variables que tienen que ver con la madre, entre niños cuyos <b>madres</b> tienen puntuaciones similares, es menor entre niños más mayores.
	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- Estilo atribucional Total Bad (OR>1)
	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	- Estrategias de afrontamiento del estrés en su escala Expresión Emocional (OR>1)

<b>FRACASO</b>	La <i>edad</i> resulta significativa con todas las variables (OR<1), la probabilidad de contestar K es menor entre niños más mayores.
	La <i>edad</i> resulta significativa (OR<1) especialmente cuando se ajusta con las variables que tienen que ver con la madre, entre niños cuyas <b>madres</b> tienen puntuaciones similares, es menor entre niños más mayores.

**Modelo multivariante.** El modelo inicial ajusta bien, no hay modificaciones que mejoren el ajuste (Tabla 77).

Tabla 77

Bondad de ajuste: Categoría K

Medida	Valor	Modelo inicial
Chi-cuadrado		189.01
Gl		170
P	>0.05	0.1513
Chi-cuadrado/gl	<5	1.11
RMSEA	<0.05	0.029
IC 90%		0, 0.05
Ho: RMSEA≤0.05	>0.05	0.9525
CFI	>0.9	0.966

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fix Index.

### Coefficientes de regresión estandarizados

<b>ÉXITO</b>	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- <i>Estilo atribucional</i> ( <b>p= 0.0309; Coef.= 0.367</b> ). En esta variable latente tienen más peso las variables HoB y el total B.
<b>FRACASO</b>	La <i>edad</i> es significativa ( <b>p= 0.0001; Coef.= -0.561</b> ), la probabilidad de obtener una ausencia de respuesta para el fracaso es menor cuanto mayor es la edad.
	<b><i>Variables estadísticamente significativas de la MADRE</i></b>
	- <i>Estrategias de afrontamiento del estrés</i> ( <b>p= 0.0030; Coef.= 0.335</b> )
	<b><i>Variables estadísticamente significativas del PADRE</i></b>
	- <i>Estilo atribucional</i> ( <b>p=0.0544; Coef.= -0.275</b> ) queda al borde de la significación

## 7.-DISCUSIÓN

La evidencia empírica recogida y analizada permite afirmar que se han conseguido los siguientes objetivos: (1) Conocer las causas a las que -los niños pequeños (3, 4, 5 y 6 años)- atribuyen sus éxitos y fracasos en distintas tareas escolares; (2) Describir cómo cambian, cómo evolucionan o cómo se desarrollan las atribuciones causales de 3 a 6 años; (3) Determinar el grado de acuerdo entre padres e hijos en la percepción de las Prácticas educativas familiares; (4) Identificar el grado de influencia o grado de asociación (la relación funcional existente: causal y/o concomitante) que sobre las causas a las que atribuyen sus éxitos y sus fracasos en distintas tareas escolares, tienen estos cuatro factores: Prácticas educativas familiares; Estrategias de afrontamiento de problemas; Estilo atribucional de los padres y Esperanza. (5) Describir cómo evolucionan esas influencias a medida que incrementa la edad de los niños; (6) Elaborar un modelo explicativo útil para orientar y guiar la intervención psicoeducativa: ayudar a las maestras de educación infantil y las familias a mejorar las atribuciones causales que ayudan a aprender antes, más y mejor, y a eliminar las que lo interfieren.

### 1. CAUSAS A LAS QUE -LOS NIÑOS PEQUEÑOS (3, 4, 5 Y 6 AÑOS)- ATRIBUYEN SUS ÉXITOS Y FRACASOS EN TAREAS ESCOLARES.

Se necesitó elaborar una nueva categorización para las atribuciones causales del éxito y fracaso escolar. Pasan de las cuatro que consideraba Weiner a diez. Inicialmente se incluyeron todas las categorías de Weiner, excepto la categoría *suerte* que no se pudo analizar porque no se encontró un número suficiente de respuestas –atribuibles a esa categoría- entre los participantes.

Los niños de 3 a 6 años aportaron un total de 957 atribuciones causales para explicar el *éxito escolar*. El 57% se corresponden con las cuatro categorías de Weiner para sujetos más allá de la adolescencia. Esto indica que siguen siendo relevantes, importantes y están ya presentes en la población de 3 a 6 años. El 43 % restante corresponde a las seis categorías encontradas en este estudio. Por ello, esta categorización puede considerarse como una alternativa válida para el análisis cualitativo de este constructo en edades tempranas (ver Tabla 78).

En todas las actividades, las atribuciones causales de la categorización de Weiner explican un poco más de la mitad de las respuestas de los niños para el éxito escolar. El resto, en todos los casos superior al 40% (A1= 59% vs 41%; A2= 57% vs 43%; A3= 56% vs 44%; A4= 51% vs 49%), son explicadas por las atribuciones causales de la nueva categorización. Las nuevas categorías son significativamente diferentes de las aportadas por la teoría de Weiner.

Tabla 78

Comparación de la categorización de Weiner con la aportada por este estudio para el éxito escolar.

Actividades	Aportación diferentes categorizaciones	Número de explicaciones	Porcentaje	Total
Actividad 1	Weiner	199	59	339
<i>Dibujos</i>	Nueva	140	41	
Actividad 2	Weiner	138	57	243
<i>Letras</i>	Nueva	105	43	
Actividad 3	Weiner	168	56	301
<i>Números</i>	Nueva	133	44	
Actividad 4	Weiner	38	51	74
<i>Rayado</i>	Nueva	36	49	
Global	Weiner	543	57	957
	Nueva	414	43	

Los niños aportaron un total de 843 atribuciones causales para explicar el *fracaso escolar*. El 45% corresponde a las cuatro categorías de la teoría de Weiner. Siguen presentes para explicar el fracaso escolar de los niños pequeños, aunque en menor medida que en el éxito escolar. El 55% restante corresponde a las seis categorías identificadas por esta investigación. Por ello, esta categorización puede considerarse como una alternativa válida para el análisis cualitativo de este constructo con niños pequeños. (ver Tabla 79).

Excepto en la actividad-1 "Dibujos" (A1= 53% vs 47%), en el resto los niños eligen las atribuciones causales de la nueva categorización y son las explicaciones que dan más de la mitad de los casos el fracaso escolar (A2= 43% vs 57%; A3= 40% vs 60%; A4= 28% vs 72%).

Tabla 79

Comparación de la categorización de Weiner con la aportada por este estudio para el fracaso escolar.

Actividades	Aportación diferentes categorizaciones	Número de explicaciones	Porcentaje	Total
Actividad 1	Weiner	166	53	312
<i>Dibujos</i>	Nueva	146	47	
Actividad 2	Weiner	87	43	201
<i>Letras</i>	Nueva	114	57	
Actividad 3	Weiner	107	40	269
<i>Números</i>	Nueva	162	60	
Actividad 4	Weiner	17	28	61
<i>Rayado</i>	Nueva	44	72	
Global	Weiner	377	45	843
	Nueva	466	55	

Las categorías atribucionales elegidas por los niños con mayor frecuencia son las mismas para sus *éxitos* que para sus *fracasos*. Son Capacidad (A); Esfuerzo (B) en la subcategoría Rapidez en el trazo (B5) y Ejecución de la tarea (B6); Comportamiento en clase (E) en la subcategoría Concentrado (E1); Estado físico y mental (H) que se estudió en su conjunto por falta de población y Ausencia de respuesta (K). Así mismo, se observa que en la categoría que hace referencia a la influencia de otros agentes educativos (F), los niños incluyen Familia (F3) para los éxitos y Compañeros (F1) para sus fracasos.

## 2. LAS ATRIBUCIONES CAUSALES DE ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR EVOLUCIONAN EN LAS 4 EDADES.

En actividades en las que los estudiantes manifestaron haber obtenido *éxito* se rechaza la hipótesis global de igualdad de proporciones en función de la edad en las siguientes categorías y subcategorías: Capacidad (A), Copiar (B3), Pensar (B4), Ejecución de la tarea (B6), Concentrado (E1) y Callado (E3). Tras aplicar la *corrección de Bonferroni*, muchas de las categorías y subcategorías dejan de ser significativas excepto en cuatro ocasiones. Sigue habiendo diferencias significativas en las comparaciones por pares siguientes:

- Entre los 3 y 5 años en la subcategoría Copiar (B3). El porcentaje de niños de 5 años que contestan B3 es significativamente mayor, pero la comparación por pares se queda al borde de la significación.
- Entre los 3 y 6 años en la subcategoría concentración (E1). El porcentaje de niños de 3 años que contestan E1 es significativamente menor, sin embargo, el porcentaje de niños de 6 años que contestan E1 es mayor.
- Entre 4 y 5 años en la subcategoría Ejecución de la tarea (B6). El porcentaje de niños de 4 años que contestan B6 es significativamente menor.
- Entre los 4 y 6 años en la categoría Capacidad (A). El porcentaje de niños de 4 años que contestan A es significativamente mayor y en la subcategoría Concentrado (E1) donde el porcentaje de niños de 6 años que contestan E1 es significativamente mayor.

En actividades en las que los niños manifestaron haber obtenido *fracaso* se rechaza la hipótesis global de igualdad de proporciones en función de la edad en las siguientes categorías y subcategorías para cada actividad: Pensar (B4), Ejecución de la tarea (B6), Concentrado (E1), Callado (E3), Compañero (F1), Familia (F3), Estado mental y físico (H) y Ausencia de respuesta (K). Tras aplicar la *corrección de Bonferroni*, muchas categorías dejan de ser significativas excepto en cuatro ocasiones. Hay diferencias significativas en las siguientes comparaciones:

- Entre 4 y 6 años en la subcategoría compañero (F1). El porcentaje de niños de 4 años que contestan F1 es significativamente mayor y en la subcategoría concentrado (E1) el porcentaje de niños de 6 años que contestan E1 es significativamente mayor.
- Entre los 3 y 6 años en la subcategoría concentrado (E1). El porcentaje de niños de 6 años que contestan E1 es significativamente mayor y en ausencia de respuesta (K) el porcentaje de niños de 3 años que contestan K es significativamente mayor.

### 3. GRADO DE ACUERDO PADRES-HIJOS EN LA PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

Según Valdivieso-León, Román, Van Aken y Flores (en prensa) y Valdivieso-León (2014), al comparar las prácticas educativas del padre y la madre según las perciben sus hijos, no se observan diferencias significativas. Puede que esta semejanza entre ambos es debido a que los padres cada vez se implican más en la crianza de los hijos y no es solo la figura materna la predominante. De ahí que las respuestas de los niños indiquen que las prácticas educativas de su padre y su madre son más o menos coincidentes.

Los resultados se explican mejor en función de las características de la composición de la muestra. De ella se desprende que los padres puedan estar más atentos a la crianza, aunque no necesariamente al cuidado de los niños.

Los datos muestran que los conjuntos de PEF más frecuentes son las del *estilo equilibrado* de la madre y del padre. ¿Fruto de la deseabilidad social a la hora de responder al cuestionario o que realmente el estilo educativo predominante es el equilibrado? No obstante, está en la misma línea de lo encontrado por Alonso y Román (2005). Ligado a la hipótesis de que el estilo equilibrado haya sido elegido como el más frecuente por niñas, niños, madres y padres, se debe a la forma en que padres y madres intentan dar cuenta de que aplican con sus hijos un estilo educativo socialmente esperable.

Cuando se comparan las respuestas dadas por los adultos a las situaciones hipotéticas, con las dadas por los hijos no se observan diferencias significativas en ninguno de los estilos educativos familiares. Alonso y Román (2005), también encontraron un alto nivel de acuerdo entre las respuestas de padres e hijos. Se observa una media del 25% de las puntuaciones de los niños vs el 29% de los padres en el estilo autoritario. En el estilo equilibrado el 60% de las puntuaciones de los niños vs el 50% de las puntuaciones de los padres. Y en el *estilo permisivo* el 15% de las puntuaciones de los niños vs el 21% de las puntuaciones de los padres.

Sin embargo, el coeficiente de correlación intra-clase muestra que *no existe concordancia* en los tres conjuntos de PEF en las respuestas de padres e hijos. Es decir, que si se analiza la percepción de los estilos educativos por padres e hijos, en puntuaciones totales, las puntuaciones coinciden. No obstante, en lo que respecta a la puntuación de cada ítem los padres y los hijos no responden lo mismo. En este caso la puntuación del CCI es 0 lo que significa que la concordancia observada es igual a la que se espera fruto del azar.

Por último, la diferencia de medias entre las puntuaciones de los niños (T-para muestras pareadas) indica que las *diferencias son significativas*. Concretamente en el estilo equilibrado la puntuación de los niños es significativamente mayor, mientras que en los estilos autoritario y permisivo es significativamente menor. Puede ser porque los niños *encubren* las actuaciones autoritarias y permisivas de sus padres. Durante las entrevistas, a pesar de la edad (3, 4, 5 y 6 años), se observan en los niños actitudes de deseabilidad. Muy pocas veces reconocen si sus padres ejercen demasiado control sobre ellos o les consienten demasiados caprichos. Se ha observado que algunos niños encubren actuaciones autoritarias y permisivas de sus padres (p.e. “mmmm... bueno, si grito o lloro *un poco* puedo comer el chocolate que quiera”; “nooooo, mis papas nunca me castigan. ¿Nunca? (se le pregunto). Vaaaaale a veces me riñen un poquito y un cachete en el culo) . Los niños preguntan si sus padres van a saber lo que ellos han respondido. a pesar de no ser personal del centro, no ha costado que confíen en la entrevistadora.

Si se plantea la pregunta: ¿Cómo perciben las PEF los padres? ¿Cómo perciben las PEF los hijos?, ¿Qué grado de acuerdo hay?, se puede responder que no existe acuerdo en la percepción.

#### **4. GRADO DE INFLUENCIA DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES ASIGNADAS SOBRE LAS CAUSAS A LAS QUE ATRIBUYEN SUS ÉXITOS Y FRACASOS EN DISTINTAS TAREAS ESCOLARES.**

Inicialmente se encontraron 720 influencias procedentes de las diferentes variables familiares estudiadas en padres y madres (Tabla 80). El análisis de los resultados, tras la comparación de medias, indica la existencia de 109 influencias estadísticamente significativas (lo que supone el 15%) sobre explicaciones del éxito y fracaso escolar de los niños.

La variable **Estrategias de afrontamiento del estrés** es la que más relaciones estadísticamente significativas presenta. Un total de 63 (57,8%), después **Esperanza** con 18 (16,5%), posteriormente las **Prácticas Educativas Familiares** con 16 (14,7%) y finalmente los **Estilos Atribucionales** con 12 (11%) influencias estadísticamente significativas.

Las madres son protagonistas del 55%. Frente a los padres quienes poseen el 45% de las influencias de las variables estadísticamente significativas sobre las atribuciones causales de éxito y fracaso escolar.

Tabla 80

Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre los comportamientos familiares y Atribuciones Causales.

Variables independientes	Influencias posibles	Influencias significativas	Porcentaje %
COPING	320	63	57,8
ESPERANZA	120	18	16,5
PEF	120	16	14,7
EA	160	12	11
<b>Total</b>	<b>720</b>	<b>109</b>	<b>100</b>

Tras la elaboración del nuevo sistema de categorías para organizar las atribuciones causales, se descubrió la necesidad de distribuir las mismas en función del *locus de control*:

- *Interno*: Capacidad (A), Esfuerzo (B), Comportamiento en clase (E), Estado Mental o físico (H) y Motivación o disfrute por la tarea (I).
- *Externo*: Dificultad de la actividad (C), Suerte (D), Influencia de otros agentes educativos (F), Instrumentos de mediación (G) y Excusas imaginativas (J).
- *Ausencia de respuesta* (K)

Es necesario indicar que las atribucionales causales que hacen referencia a la suerte y excusas imaginativas no se han podido incluir en los análisis estadísticos por no disponer de muestra suficiente.

Como puede apreciarse en la tabla 81, las influencias significativas del entorno familiar sobre las atribuciones causales de los niños (éxitos y fracasos escolares) están relacionadas en un 60% con su locus de control interno (65 influencias significativas fruto de la suma de las categorías A, B, E, H e I), en un 31% con su locus de control externo (34 influencias significativas resultantes de la suma de las categorías C, D, F, G y J) y un 9% con la ausencia de respuesta (10 influencias significativas procedentes de la categoría K).

Las tres categorías que están más influenciadas por el entorno familiar son capacidad (17), dificultad de la tarea (16) y estado físico o mental (15). Seguidas por comportamiento en clase (12), esfuerzo (11) e influencia de otros agentes educativos (11). Posteriormente por motivación o disfrute por la tarea (10), ausencia de respuesta (10) y finalmente por los instrumentos de mediación (7).

La categorización elaborada por Weiner con sujetos de mucha más edad, incluye las 4 primeras categorías (A, B, C y D) que acumulan el 40,3% de las influencias familiares sobre las atribuciones causales de los niños. Esto indica que

siguen siendo importantes y están presentes en la población de niños pequeños. No obstante, las categorías que incluye este estudio (entre la E y la categoría K) poseen el 59,4% de las influencias familiares sobre las atribuciones causales. Se propone considerarlas como una alternativa válida para el análisis cualitativo de este constructo y en estas edades.

Tabla 81

Comparación de medias: Influencias totales por cada categoría e influencias totales por cada variable independiente asignada estudiada del comportamiento familiar.

CATEGORIAS	COPING	PEF	ESPERANZA	EA	Total
A (Capacidad)	8	0	7	2	17
B (Esfuerzo)	8	2	1	0	11
C (Dificultad de la tarea)	10	2	4	0	16
D (Suerte)	/	/	/	/	/
E (Comportamiento en clase)	8	3	0	1	12
F (Influencia de agentes educativos)	8	0	2	1	11
G (Instrumentos de mediación)	4	2	0	1	7
H (Estado físico y mental)	6	4	2	3	15
I (Motivación / disfrute por la tarea)	5	2	2	1	10
J (Excusa imaginativa)	/	/	/	/	/
K (Ausencia de respuesta)	6	1	0	3	10
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>109</b>

A continuación, se describe el grado de influencia que tiene cada una de las variables familiares sobre las atribuciones causales de éxito y fracaso escolar.

#### 4.1. Estrategias de Afrontamiento del Estrés (Coping).

Las Estrategias de afrontamiento de problemas -definidas operativamente con el CSI-Inventario de Estrategias de Afrontamiento- constan de ocho grupos, los cuales se han agrupado en este trabajo en dos bloques buscando mayor parsimonia para el análisis de los resultados estadísticos. De otra forma no se pueden obtener conclusiones como consecuencia de la escasa frecuencia de cada grupo.

Los dos grandes agrupamientos empíricos de los ocho grupos son:

- *Manejo adecuado*: Resolución de problemas; Expresión Emocional; Apoyo social y Reestructuración cognitiva.
- *Manejo Inadecuado*: Autocrítica; Pensamiento desiderativo; Evitación de problemas y Retirada social

Se encontraron 63 influencias estadísticamente significativas, 38 (60%) de las madres y 25 (40%) de los padres.

En la tabla 82, se observan como las estrategias de afrontamiento afectan más a las atribuciones causales vinculadas con el locus de control interno, con un total de 35 (55%) influencias significativas, frente a 22 (35%) influencias sobre el locus de control externo y 6 (10%) son respuestas de los niños que no saben o no contestan a las preguntas realizadas en la entrevista.

Se aprecia una mayor influencia de las madres en la elección de las atribuciones causales ante el éxito y fracaso escolar, tanto en el locus de control interno (20 vs 15) como externo (12 vs 10). E incluso única, con seis influencias sobre aquellos niños que no respondieron o no sabían la respuesta.

Tabla 82

*Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre Estrategias de Afrontamiento del Estrés y Atribuciones Causales. Incluyendo separación por sexo de los padres.*

Locus de control	Madre	Padre	Total
Interno	20	15	35
Externo	12	10	22
Ausencia de respuesta	6	0	6
Total	38	25	63

Las estrategias de afrontamiento que más influencia ejercen sobre las atribuciones causales de éxito y fracaso escolar son las estrategias que representan un manejo adecuado de las situaciones estresantes. Son 30 influencias significativas que suponen un 48%. Sin embargo existe poca diferencia con aquellas estrategias que representan un manejo inadecuado pues repercuten en el 43% que equivale 27 influencias significativas. La puntuación total es significativa en seis ocasiones lo que supone el 10% de la influencia que ejerce esta variable independiente asignada sobre la elección de las atribuciones causales por los niños (Tabla 83).

En la tabla 83, se puede comprobar que en las dos agrupaciones empíricas de las escalas o grupos de estrategias y en la puntuación total, la influencia sobre la explicación de los fracasos es mayor que sobre la explicación de los éxitos (34 vs 29 respectivamente). En la puntuación total del CSI se puede apreciar como la madre no tiene ninguna influencia frente al éxito y sin embargo ejerce toda la influencia ante el fracaso, en situación contraria se encuentran los padres.

Tabla 83

Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre Estrategias de Afrontamiento del Estrés y Atribuciones Causales de éxito y fracaso. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Agrupamientos para la corrección CSI	Resultado en la actividad	Madre	Padre	Total por éxito/fracaso	Total
Manejo Adecuado	Éxito	8	6	14	30
	Fracaso	9	7	16	
Manejo Inadecuado	Éxito	8	5	13	27
	Fracaso	9	5	14	
Puntuación Total	Éxito	0	2	2	6
	Fracaso	4	0	4	
Total	-----	38	25	63	63

#### 4.2. Esperanza.

La esperanza en adultos se evaluó con la ADHS-Adult Disposicional Esperanza Scale. Se obtuvieron tres puntuaciones: *HA* (suma de las puntuaciones en los ítems de *agency*); *HP* (suma de las puntuaciones en los ítems de *pathways*) y *HT* (suma de las puntuaciones obtenidas en *HA* mas *HP*).

Se encontraron 18 influencias estadísticamente significativas, 10 (55,5%) de las madres y 8 (44,5%) de los padres.

En la tabla 84, se observa como Esperanza afecta más a las atribuciones causales vinculadas con el locus de control interno con 12 (67%) influencias significativas frente a 6 (33%) influencias del locus de control externo. Se aprecia una mayor influencia de las madres (10 de las madres vs 8 de los padres) en la explicación de los niños de las atribuciones causales del éxito y del fracaso escolar. Con un predominio en el locus de control interno de las madres. Tienen el doble de influencia que los padres (8 vs 4 respectivamente). Y en el locus de control externo son los padres quien poseen el doble de influencia que las madres (4 vs 2).

Tabla 84

Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre Esperanza y Atribuciones Causales. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Locus de control	Madre	Padre	Total
Interno	8	4	12
Externo	2	4	6
Ausencia de respuesta	0	0	0
Total	10	8	18

Los componentes de la variable independiente asignada Esperanza que más influencia ejercen sobre la elección de atribuciones causales de éxito y fracaso escolar -aunque están muy equiparados los resultados como puede apreciarse en la tabla 85- son las puntuaciones en Esperanza Total (7; 39%), después Esperanza Pathways (6; 33%) y finalmente Esperanza Agency (5; 28%).

En la tabla 85 también puede comprobarse como en HA y HT la influencia de la variable Esperanza es mayor sobre los éxitos que sobre los fracasos y en HP no se aprecian diferencias. No obstante, en esperanza la influencia sobre los éxitos es el doble que en los fracasos (12 vs 6). Destacan dos aspectos: el primero, la mayor influencia que ejerce la madre sobre las atribuciones causales del éxito en tareas académicas concretamente en Esperanza Agency (energía invertida en conseguir una meta) y en segundo lugar padres y madres ejercen mayor influencia (40 y 60% respectivamente) frente a las atribuciones causales del éxito en tareas académicas según su puntuación en HT.

Por otra parte, la Esperanza de las madres ejerce más influencia en el éxito que la de los padres (7 vs 5). Sin embargo, ambos poseen 3 influencias estadísticamente significativas sobre atribuciones del fracaso cada uno.

Tabla 85

Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre Esperanza y Atribuciones Causales de éxito y fracaso. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Agrupamientos para la corrección ADHS	Resultado en la actividad	Madre	Padre	Total por éxito/fracaso	Total
Esperanza Agency	Éxito	3	1	4	5
	Fracaso	0	1	1	
Esperanza Pathways	Éxito	1	2	3	6
	Fracaso	2	1	3	
Esperanza Total	Éxito	3	2	5	7
	Fracaso	1	1	2	
Total	-----	10	8	18	18

#### 4.3. Prácticas Educativas Familiares (PEF).

Las prácticas educativas de padres y madres se evaluaron con las PEF-Escalas de identificación de "Prácticas Educativas Familiares". Se obtuvieron puntuaciones que corresponden con los estilos (conjuntos integrados de prácticas) equilibrado, autoritario y permisivo que madres y padres tienen al educar a sus hijos.

Se encontraron 16 influencias estadísticamente significativas. Cinco (31%) de las madres y 11 (69%) de los padres. Es la única variable familiar donde la influencia de los padres está por encima de la de las madres.

En la tabla 86, se observa como las PEF afectan más a las atribuciones causales vinculadas con el locus de control interno (11 (69%) influencias significativas frente a cuatro (25%) influencias del locus de control externo) y una (6%) de ellas relacionada con respuestas de los niños que no saben o no contestan a las preguntas de la entrevista. Se aprecia una **mayor influencia de los padres** (5 de las madres vs 11 de los padres) en la elección de las atribuciones causales ante el éxito y el fracaso escolar. Con un predominio en el locus de control interno de

los padres. Tienen prácticamente el doble de influencia que las madres (7 vs 4). Además, en el locus de control externo son los padres quienes poseen toda la influencia. En cambio la única influencia relacionada con la ausencia de respuesta es de las madres.

Tabla 86

Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre PEF y Atribuciones Causales. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Locus de control	Madre	Padre	Total
Interno	4	7	11
Externo	0	4	4
Ausencia de respuesta	1	0	1
Total	5	11	16

Los componentes de la variable independiente asignada PEF que más influencia ejercen sobre las atribuciones causales de éxito y fracaso escolar (Tabla 87), son las de los padres y madres predominantemente permisivos (9; 56%), después los predominantemente autoritarios (5; 31%) y finalmente los mayoritariamente equilibrados (2; 12,5%).

En la tabla 87 también puede comprobarse cómo en el estilo permisivo la influencia de la variable PEF es mayor sobre los éxitos (7) que sobre los fracasos (2). Y al contrario de lo que ocurre en los estilos autoritario y equilibrado donde la mayor parte de las influencias estadísticamente significativas (5 de las 7 posibles) recaen sobre aquellas tareas donde los niños han manifestado haber fracasado. No obstante, en PEF la influencia sobre los éxitos es mayor que en los fracasos (9 vs 7). Destacan como el padre ejerce el doble de influencia respecto a la madre en la variable PEF sobre las atribuciones causales. Se observa claramente cómo predomina su influencia con un 60% del estilo autoritario sobre los fracasos y con un 55% del estilo permisivo sobre los éxitos. En estos dos aspectos se acumula el 50% de la influencia total de las PEF.

Tabla 87

Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre PEF y Atribuciones Causales de éxito y fracaso. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Agrupamientos para la corrección PEF	Resultado en la actividad	Madre	Padre	Total por éxito/fracaso	Total
Autoritario	Éxito	1	1	2	5
	Fracaso	0	3	3	
Equilibrado	Éxito	0	0	0	2
	Fracaso	1	1	2	
Permisivo	Éxito	2	5	7	9
	Fracaso	1	1	2	
Total	-----	5	11	16	16

#### 4.4. Estilos Atribucionales (EA).

Los Estilos Atribucionales de padres y madres se midieron con el *ASQ-Cuestionario de estilos atribucionales*. Se obtuvieron cuatro puntuaciones: Total Good, Total Bad, Total Bad-Good y HoB (equivale al nivel de esperanza), que las madres y los padres tienen al enfrentarse a las diferentes situaciones cotidianas.

Se encontraron 12 influencias estadísticamente significativas: 7 (58%) de las madres y 5 (42%) de los padres.

En la tabla 88, se observa cómo los EA afectan más a las atribuciones causales vinculadas con el locus de control interno (7 (58%) influencias significativas frente a 2 (17%) del locus de control externo) y 3 (25%) relacionadas con las respuestas de los niños que no saben o no contestan a las preguntas de la entrevista. Se aprecia un ligero predominio de la influencia de las *madres* (7 de las madres vs 5 de los padres) en la elección de las atribuciones causales. Existe un predominio escaso, pero importante, en el locus de control interno de los padres frente a las madres (4 vs 3). En el locus de control externo las madres poseen toda la influencia. Finalmente, las madres tienen el 66% de la influencia relacionada con la ausencia de respuesta frente al 33% que ejercen los padres.

Tabla 88

*Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre Estilos Atribucionales y Atribuciones Causales. Incluyendo separación por sexo de los padres.*

Locus de control	Madre	Padre	Total
Interno	3	4	7
Externo	2	0	2
Ausencia de respuesta	2	1	3
Total	7	5	12

Los componentes de la variable independiente asignada EA que más influencia ejercen sobre la elección de las atribuciones causales (Tabla 89) son Total Good (7; 58%), después Total Bad (2; 17%) y Total B-G (2; 17%) y finalmente HoB (1; 8%).

En la tabla 89, se aprecia como en Total Good 5 de las 7 posibles influencias recaen sobre aquellas tareas donde los niños han manifestado haber fracasado. También se puede comprobar como en Total Bad-Good la influencia de la variable EA está presente únicamente sobre los dos éxitos. No obstante, globalmente la influencia sobre los fracasos es mayor que en los éxitos con un total de 7 vs 5 respectivamente. No se observan diferencias significativas entre la influencia de padres y madres en cuanto al éxito y fracaso en tareas escolares se refiere.

Tabla 89

Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre Estilos Atribucionales y Atribuciones Causales de éxito y fracaso. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Agrupamientos para la corrección ASQ	Resultado en la actividad	Madre	Padre	Total por éxito/fracaso	Total
Total Good	Éxito	1	1	2	7
	Fracaso	3	2	5	
Total Bad	Éxito	1	0	1	2
	Fracaso	0	1	1	
Total Bad-Good	Éxito	1	1	2	2
	Fracaso	0	0	0	
HoB	Éxito	0	0	0	1
	Fracaso	1	0	1	
Total	-----	7	5	12	12

#### 4.5. Odds-Ratio y variables independientes asignadas.

El análisis de las *Odds-ratio* requiere interpretación variable por variable (Coping, Esperanza, PEF Y EA), pues sus frecuencias están muy dispersas tanto si son estudiadas por género (madre o padre), por escalas, atendiendo a los éxitos y fracasos, u organizando las categorías de atribuciones causales según su locus de control. A continuación se describen lo más significativo para cada variable independiente asignada (ver Tabla 90):

- En las *Estrategias de afrontamiento del estrés* (Coping) el porcentaje de OR mayores y menores que uno es muy similar: 49% y 46% respectivamente. La probabilidad de que los niños atribuyan a una determinada categoría el éxito o el fracaso, aumenta y disminuye por igual a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre o la madre en esta variable.
- En la variable *Esperanza* (Hope) más de la mitad de las influencias son significativas. El 55% de los OR son mayores que uno, frente al 28% que son menores que uno y un 17% que no son significativamente diferentes de uno. Esto indica la probabilidad de que los niños atribuyan a una determinada categoría el éxito o el fracaso. Y aumenta en un 55% a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre o la madre en esta variable independiente.
- *Prácticas educativas familiares* (PEF) es la única variable en la que el porcentaje de OR menor que uno es superior al OR mayor que uno. Exactamente el 56% vs 25%, y un 19% se corresponde con aquellos que no son significativamente diferentes de uno. Esto indica que la probabilidad de que los niños atribuyan a una determinada categoría el éxito o el

fracaso disminuye en un 56% a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre o la madre en esta variable independiente.

- En los *Estilos atribucionales (EA)* se observa cómo los tres tipos de OR son altos. El 42% para OD mayor que uno, el 33% para OR menor que uno y un 25% para OR no son significativamente diferentes de uno. Destaca que es la variable independiente con mayor porcentaje en OR no significativamente diferentes a uno.

Tabla 90

*Odds-Ratio por cada variable independiente asignada y su porcentaje correspondiente.*

	COPING	% COPING	HOPE	% HOPE	PEF	% PEF	EA	% EA	Total	%Total
OR>1	31	49	10	55	4	25	5	42	50	46
OR<1	29	46	5	28	9	56	4	33	47	43
OR=1	3	5	3	17	3	19	3	25	12	11
Total	63	100	18	100	16	100	12	100	109	100

Al no apreciarse diferencias significativas en las *Odds-Ratio*, pues no se aclara si afectan más en la atribución del éxito o del fracaso, o bien es una atribución interna o externa, etc., en apartados posteriores se destacan las influencias más relevantes y ajustadas con el marco teórico.

#### **4.6. Coeficientes de regresión estandarizados de variables independientes asignadas.**

Inicialmente se podían encontrar 160 influencias de las variables independientes asignadas (Tabla 91). El análisis de los resultados de los coeficientes de regresión estandarizados indica la existencia de 31 influencias estadísticamente significativas (19%) sobre una u otra atribución causal.

Los componentes de las variables independientes asignadas indican que la más influyente sobre la elección de las atribuciones causales como puede apreciarse en la tabla 91, son las Estrategias de afrontamiento del estrés (Coping) (10; 32%), después Esperanza (8; 26%) y los Estilos Atribucionales (EA) (7; 23%) y finalmente las Prácticas Educativas Familiares (PEF) (6; 19%).

Las madres son protagonistas del 58% frente a los padres quienes poseen el 42% de las variables estadísticamente significativas que tienen influencia sobre las atribuciones causales de éxito y fracaso escolar; es decir, 18 vs 13 respectivamente.

Tabla 91

Coefficientes de regresión estandarizados: Relaciones estadísticamente significativas entre comportamientos familiares y Atribuciones Causales.

Variablen independientes	Influencias posibles	Influencias significativas
COPING	40	10
ESPERANZA	40	8
EA	40	7
PEF	40	6
Total	160	109

En la tabla 92, se observan cómo el conjunto de variables independientes asignadas afectan más a las atribuciones causales vinculadas con el locus de control interno: 16 (52%) influencias significativas frente a 11 (35%) influencias sobre el locus de control externo y 4 (11%) relacionadas con la ausencia de respuesta a las preguntas realizadas en la entrevista. Se aprecia una **mayor influencia de las madres** en la elección de las atribuciones causales ante el éxito y fracaso escolar, tanto en el locus de control interno (11; 69%) como en la ausencia de respuesta (3; 75%). Sin embargo, existe un predominio en el locus de control externo de los padres (7; 64%) quienes tienen más de la mitad de influencia que las madres, 7 vs 4 respectivamente.

Tabla 92

Coefficientes de regresión estandarizados: Relaciones estadísticamente significativas entre Estilos Atribucionales y Atribuciones Causales. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Locus de control	Madre	Padre	Total
Interno	11	5	16
Externo	4	7	11
Ausencia de respuesta	3	1	4
Total	18	13	31

En la tabla 93, se aprecia cómo todas las variables excepto en Esperanza existe menor influencia sobre aquellas tareas donde los niños han manifestado haber obtenido éxito que en aquellas que fracasaron (Coping= 4 vs 6; Esperanza= 5 vs 3; EA= 3 vs 4 y PEF= 2 vs 4). Por ello globalmente la influencia sobre los fracasos es mayor que sobre los éxitos: 17 vs 14 respectivamente.

Puede comprobarse cómo las estrategias de afrontamiento, la esperanza y las prácticas educativas de la madre influyen (o se asocian más) sobre la elección de una determinada atribución causal:

- En *Coping* destaca la influencia exclusiva de la madre sobre el éxito (4 vs 0) y la influencia del padre en el fracaso (4 vs 2).
- En *Esperanza* únicamente la influencia de la madre es mayor sobre el éxito (3 vs 2). En el fracaso es mayor la influencia del padre (1 vs 2).

- En *PEF* solamente ejerce mayor influencia la madre sobre el fracaso (3 vs 1). Siendo igual la influencia de madre y padre sobre el éxito.
- En *EA* predomina la influencia del padre en las atribuciones causales de éxito con un 66% y en el fracaso con un 75%.

Tabla 93

Coefficientes de regresión estandarizados: Relaciones estadísticamente significativas entre comportamientos familiares y Atribuciones Causales de éxito y fracaso. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Variables independientes asignadas	Resultado en la actividad	Total por		Total	
		Madre	Padre		éxito/fracaso
COPING	Éxito	4	0	4	10
	Fracaso	4	2	6	
ESPERANZA	Éxito	3	2	5	8
	Fracaso	1	2	3	
EA	Éxito	1	2	3	7
	Fracaso	1	3	4	
PEF	Éxito	1	1	2	6
	Fracaso	3	1	4	
Total	-----	18	13	31	31

Se realizó una última comprobación buscando el predominio de una u otra figura paterna en las cuatro variables independientes familiares estudiadas y se encontró lo siguiente (ver Tabla 94):

- En *Coping* la influencia ejercida por la madre en la elección de una determinada atribución causal para explicar los éxitos y fracasos en tareas escolares es del 80% frente al 20% que es ejercida por el padre.
- En *Esperanza* la influencia ejercida por la madre en la elección de una atribución causal para explicar éxito y fracaso en tareas escolares es la misma que la ejercida por el padre: 50% para cada progenitor.
- En *EA* la influencia ejercida por la madre en la elección de una determinada atribución causal para explicar los éxitos y fracasos en tareas escolares es del 29% frente al 71% que es ejercida por el padre.
- En *PEF* la influencia ejercida por la madre en la elección de una determinada atribución causal para explicar los éxitos y fracasos en tareas escolares es del 66% frente al 33% que es ejercida por el padre.

En resumen, la madre ejerce mayor influencia en *Coping* y *PEF*, la misma que el padre en *Esperanza* y menos respecto a *EA*.

Tabla 94

Coefficientes de regresión estandarizados:

	COPING	% COPING	HOPE	% HOPE	EA	% EA	PEF	% PEF	TOTAL	% TOTAL
Madre	8	80	4	50	2	29	4	66	18	58
Padre	2	20	4	50	5	71	2	33	13	42
Total	10	100	8	100	7	100	6	100	31	100

## 5. INFLUENCIA DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES ASIGNADAS SOBRE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES A MEDIDA QUE INCREMENTA LA EDAD DE LOS NIÑOS.

La discusión se desarrolla con la misma estructura que en el objetivo anterior, pero incluyendo la variable independiente “edad” de los niños y niñas (3, 4, 5 y 6 años).

Se encontraron 720 influencias procedentes de las diferentes variables familiares estudiadas en padres y madres (Tabla 95). El análisis de los resultados estadísticos tras la comparación de medias, incluyendo la variable edad, indica la existencia de 71 influencias estadísticamente significativas (9,8%) sobre el éxito y fracaso escolar respecto de la elección de los niños de una u otra atribución causal.

La variable **Estrategias de afrontamiento del estrés** (42; 59%) es la que más relaciones estadísticamente significativas aporta, después las **Prácticas Educativas Familiares** (12; 17%), posteriormente los **Estilos Atribucionales** (10; 14%), y finalmente **Esperanza** (7; 10%).

Las madres poseen el 45% frente a los padres con el 55% de las variables significativas que ejercen influencia sobre las atribuciones causales escolares.

Tabla 95

*Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre los comportamientos familiares y Atribuciones Causales a medida que incrementa la edad de los niños.*

VARIABLES INDEPENDIENTES	INFLUENCIAS POSIBLES	INFLUENCIAS SIGNIFICATIVAS	PORCENTAJE %
COPING	320	42	59
PEF	120	12	17
EA	160	10	14
ESPERANZA	120	7	10
Total	720	71	100

Como se carece de la muestra estadísticamente necesaria, tal y como sucedía en el anterior objetivo, las atribucionales causales que hacen referencia a la suerte y las excusas imaginativas no se han podido incluir en los análisis estadísticos.

Las influencias significativas del entorno familiar (Tabla 96) sobre las atribuciones causales están relacionadas un 62% con su locus de control interno (44 influencias significativas suma de las categorías A, B, E, H e I), un 35% con su locus de control externo (25 influencias significativas suma las categorías C, D, F, G y J) y un 3% con la ausencia de respuesta (2 influencias significativas procedentes de la categoría K).

Las tres categorías que están más influenciadas por el entorno familiar son estado físico o mental (16), capacidad (13) e influencia de otros agentes educativos (13). Seguidas por el comportamiento en clase (8), dificultad de la tarea (6),

instrumentos de mediación (6), posteriormente por motivación o disfrute por la tarea (4) y esfuerzo (3) y finalmente ausencia de respuesta (2).

La categorización de Weiner (1986) -formada por las cuatro primeras categorías (A, B, C y D)- acumula el 30,5% de las influencias familiares sobre las atribuciones causales de los niños. Y las categorías que se aportan en este estudio (entre la E y la categoría K) representan un 69,5% de las influencias familiares sobre las atribuciones causales. Evidencia empírica de que son una revisión válida para el análisis cualitativo de este constructo y en estas edades.

Tabla 96

*Comparación de medias: Influencias totales por cada categoría e influencias totales por cada variable independiente asignada estudiada del comportamiento familiar a medida que incrementa la edad de los niños.*

CATEGORIAS	COPING	PEF	EA	ESPERANZA	Total
A (Capacidad)	7	1	1	4	13
B (Esfuerzo)	2	1	0	0	3
C (Dificultad de la tarea)	3	3	0	0	6
D (Suerte)	/	/	/	/	/
E (Comportamiento en clase)	5	3	0	0	8
F (Influencia de agentes educativos)	8	0	3	2	13
G (Instrumentos de mediación)	4	1	1	0	6
H (Estado físico y mental)	10	2	3	1	16
I (Motivación / disfrute por la tarea)	2	1	1	0	4
J (Excusa imaginativa)	/	/	/	/	/
K (Ausencia de respuesta)	1	0	1	0	2
Total	42	12	10	7	71

A continuación, se describe el grado de influencia que tiene cada una de las variables familiares sobre la atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares, a medida que incrementa la edad de los niños.

### 5.1. Estrategias de Afrontamiento del Estrés (Coping).

Los ocho tipos de estrategias de afrontamiento de problemas se organizan en dos grandes bloques (estrategias de manejo adecuado e inadecuado) para facilitar su análisis estadísticos. Se encontraron 42 influencias estadísticamente significativas, 21 (50%) de las madres y 21 (50%) de los padres.

Las estrategias de afrontamiento afectan más a las atribuciones causales vinculadas con el locus de control interno con 26 (62%) influencias significativas frente a 15 (36%) influencias sobre el locus de control externo y 1 (2%) relacionadas con las preguntas realizadas en la entrevista. Se aprecia una mayor influencia de las madres en la elección de las atribuciones causales ante el éxito y fracaso escolar, exclusivamente en el locus de control interno (14 vs 12), y una ligera superioridad de los padres en el locus de control externo (8 vs 7) y sobre la única influencia de aquellos con ausencia de respuesta (Tabla 97).

Tabla 97

Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre Estrategias de Afrontamiento del Estrés y Atribuciones Causales a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Locus de control	Madre	Padre	Total
Interno	14	12	26
Externo	7	8	15
Ausencia de respuesta	0	1	1
Total	21	21	42

Las estrategias de afrontamiento que más influencia ejercen sobre las atribuciones causales son las estrategias que representan un manejo adecuado de las situaciones estresantes: 20 (48%) influencias significativas. Sin embargo existe poca diferencia de aquellas estrategias que representan un manejo inadecuado: 19 (45%) influencias significativas (igual que en el objetivo 4). La puntuación total en CSI es significativa en 3 ocasiones representando el 7% de la influencia de esta variable (Tabla 98).

En la tabla 98, puede comprobarse que la influencia sobre los éxitos es mayor que sobre los fracasos: 23 vs 19 respectivamente. En la puntuación total del CSI la madre no tiene ninguna influencia frente al éxito y sin embargo ejerce toda la influencia ante el fracaso. En la situación contraria se encuentran los padres.

Tabla 98

Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre Estrategias de Afrontamiento del Estrés y Atribuciones Causales de éxito y fracaso a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Agrupamientos para la corrección CSI	Resultado en la actividad	Madre	Padre	Total por éxito/fracaso	Total
Manejo Adecuado	Éxito	4	8	12	20
	Fracaso	4	4	8	
Manejo Inadecuado	Éxito	6	3	9	19
	Fracaso	6	4	10	
Puntuación Total	Éxito	0	2	2	3
	Fracaso	1	0	1	
Total	-----	32	39	42	42

## 5.2. Prácticas Educativas Familiares (PEF).

Las Prácticas Educativas de padres y madres se agrupan en tres estilos: equilibrado, autoritario y permisivo. Se encontraron 12 influencias estadísticamente significativas: 4 (33%) de las madres y 8 (66%) de los padres.

En la tabla 99, se observan como las PEF afectan más (o se asocian más) a las atribuciones causales vinculadas con el locus de control interno: 8 (66%) influencias significativas frente a 4 (33%) influencias del locus de control externo y ninguna de ellas relacionada con las respuestas de los niños que no saben o no

contestan a las preguntas de la entrevista. Se aprecia una mayor influencia de los padres (8 de las madres vs 4 de los padres) en la elección de las atribuciones causales. Con un predominio en el locus de control interno y externo de los padres, quienes tienen más influencia que las madres, 5 vs 3 y 3 vs 1 respectivamente.

Tabla 99

Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre PEF y Atribuciones Causales a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Locus de control	Madre	Padre	Total
Interno	3	5	8
Externo	1	3	4
Ausencia de respuesta	0	0	0
Total	4	8	12

Los componentes de la variable PEF que más influencia ejercen sobre la elección de las atribuciones causales de éxito y fracaso escolar (Tabla 100), son las de los padres y madres más frecuentemente autoritarios (7; 58%), después los más frecuentemente equilibrados (4; 33%) y finalmente los permisivos (1; 8%).

En la tabla 100, en el estilo autoritario la influencia de la variable PEF es mayor sobre los éxitos (4) que sobre los fracasos (3). Al contrario ocurre con el estilo equilibrado, donde la mayor parte de las influencias significativas (3 de las 4 posibles), recaen sobre tareas donde los niños han manifestado haber fracasado. La única influencia estadísticamente significativa sobre los éxitos y es ejercida por los padres. No obstante, en PEF la influencia sobre los éxitos es igual que en los fracasos: 6 para cada uno.

Destaca como el padre ejerce mayor influencia respecto a la madre en todos los estilos educativos familiares en las atribuciones causales de éxito académico.

Tabla 100

Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre PEF y Atribuciones Causales de éxito y fracaso a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Agrupamientos para la corrección PEF	Resultado en la actividad	Madre	Padre	Total por éxito/fracaso	Total
Autoritario	Éxito	2	2	4	7
	Fracaso	1	2	3	
Equilibrado	Éxito	0	1	1	4
	Fracaso	1	2	3	
Permisivo	Éxito	0	1	1	1
	Fracaso	0	0	0	
Total	-----	4	8	12	12

### 5.3. Estilos Atribucionales (EA).

De los Estilos Atribucionales de padres y madres se obtienen cuatro puntuaciones: Total Good, Total Bad, Total Bad-Good y HoB (equivale al nivel de esperanza), que madres y padres tienen al enfrentarse ante situaciones cotidianas. Se encontraron 10 influencias estadísticamente significativas: cuatro (40%) de las madres y seis (60%) de los padres.

En la tabla 101, se observan como los EA afectan más a las atribuciones causales vinculadas con el locus de control interno, 5 (50%) influencias significativas frente a 4 (40%) del locus de control externo y una (10%) de ellas relacionadas con las respuestas de los niños que no saben o no contestan a las preguntas de la entrevista. Se aprecia un **predominio de la influencia de los padres** (6 de los padres vs 4 de las madres) en la elección de atribuciones causales. Existe superioridad de los padres frente a las madres (5 vs 0), en el locus de control interno. En el locus de control externo las madres poseen la mayor parte de la influencia: 3 vs 1. Finalmente, las madres son las únicas que ejercen influencias significativas frente a la ausencia de respuesta.

Tabla 101

*Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre EA y Atribuciones Causales a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.*

Locus de control	Madre	Padre	Total
Interno	0	5	5
Externo	3	1	4
Ausencia de respuesta	1	0	1
Total	4	6	10

Los componentes de la variable independiente asignada EA que más influencia ejercen sobre la elección de las atribuciones causales de éxito y fracaso son Total Good (5; 50%), después Total Bad (2; 20%) y HoB (3; 30%) y finalmente Total B-G (0).

En la tabla 102, se aprecia como en Total Good, 4 de las 5 posibles influencias recaen sobre aquellas tareas donde los niños han manifestado haber fracasado. También se puede comprobar como en Total Bad la influencia de la variable EA está presente únicamente sobre los 2 éxitos.

No obstante, las EA la influyen o se asocian más sobre los fracasos que sobre los éxitos, 6 vs 4 respectivamente. No se observan diferencias significativas entre la influencia ejercida por los padres y las madres en cuanto al éxito y fracaso escolar, excepto en la prevalencia del padre en Total Good y de la madre en HoB para los niños que han dicen haber fracasado.

Tabla 102

Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre EA y Atribuciones Causales de éxito y fracaso a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Agrupamientos para la corrección ASQ	Resultado en la actividad	Madre	Padre	Total por éxito/fracaso	Total
Total Good	Éxito	0	1	1	5
	Fracaso	1	3	4	
Total Bad	Éxito	1	1	2	2
	Fracaso	0	0	0	
Total Bad-Good	Éxito	0	0	0	0
	Fracaso	0	0	0	
HoB	Éxito	0	1	1	3
	Fracaso	2	0	2	
Total	-----	4	6	10	10

#### 5.4. Esperanza.

La esperanza en adultos tiene tres puntuaciones: *HA* (suma de las puntuaciones en los ítems de agency); *HP* (suma de las puntuaciones en los ítems de pathways) y *HT* (suma de las puntuaciones obtenidas en HA más HP). Se encontraron 7 influencias estadísticamente significativas, 3 (43%) de las madres y 4 (57%) de los padres.

En la tabla 103, se observan como Esperanza afecta más a las atribuciones causales vinculadas con el locus de control interno, 5 (71,5%) influencias frente a 2 (28,5%) influencias del locus de control externo y ninguna de ellas relacionada con las respuestas de los niños que no saben o no contestan a las preguntas. Se aprecia una mayor influencia de los padres (3 de las madres vs 4 de los padres, equivale a un 43% vs 57% respectivamente) en la elección de las atribuciones causales. Con un predominio en el locus de control interno de las madres (3 vs 2). Lo contrario ocurre en el locus de control externo donde los padres son quienes poseen toda la influencia (0 vs 2).

Tabla 103

Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre Esperanza y Atribuciones Causales a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Locus de control	Madre	Padre	Total
Interno	3	2	5
Externo	0	2	2
Ausencia de respuesta	0	0	0
Total	3	4	7

Los componentes de la variable Esperanza que más influencia ejercen sobre la elección de las atribuciones causales (Tabla 104), son las puntuaciones obtenidas en Esperanza Total (3; 43%) y Esperanza Pathways (3; 43%) y finalmente Esperanza Agency (1; 14%).

En la tabla 104 se puede comprobar como en HP y HT la influencia de la variable Esperanza es mayor sobre los fracasos que sobre los éxitos. Y en HA la única influencia la ejerce la madre sobre las atribuciones causales de éxito académico. No obstante, en esperanza la influencia sobre los fracasos es ligeramente mayor que sobre los éxitos, 4 vs 3 respectivamente.

Por otra parte, las madres ejercen la mitad de influencia en el éxito que los padres (1 vs 2), mientras que madres y padres poseen 2 influencias significativas cada uno para el fracaso.

Tabla 104

Comparación de medias: Relaciones estadísticamente significativas entre Esperanza y Atribuciones Causales de éxito y fracaso a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Agrupamientos para la corrección ADHS	Resultado en la actividad	Madre	Padre	Total por éxito/fracaso	Total
Esperanza Agency	Éxito	1	0	1	1
	Fracaso	0	0	0	
Esperanza Pathways	Éxito	0	1	1	3
	Fracaso	1	1	2	
Esperanza Total	Éxito	0	1	1	3
	Fracaso	1	1	2	
Total	-----	3	4	7	7

### 5.5. Odds-Ratio y variables independientes asignadas en función de la edad.

El análisis de las *Odds-Ratio* requiere su interpretación por variable (Coping, Esperanza, PEF Y EA), pues sus frecuencias están muy dispersas tanto si son estudiadas por género (madre o padre), por escalas, atendiendo a los éxitos y fracasos como organizando las categorías de atribuciones causales según su locus de control.

Esto es lo más significativo para cada variable independiente a medida que incrementa la edad de los niños (Tabla 105):

- En las *Estrategias de afrontamiento del estrés (Coping)* y *Estilos atribucionales (EA)* el porcentaje de OR mayores y menores que uno es idéntico. Por ello, la probabilidad de que los niños atribuyan a una determinada categoría el éxito o el fracaso; aumenta y disminuye por igual a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre o la madre en esta variable.
- Las *Prácticas educativas familiares (PEF)* es la única variable en la que el porcentaje de OR menor que uno es superior al OR mayor que uno, exactamente el 58% vs 42%. Esto indica que la probabilidad de que los niños atribuyan a una categoría el éxito o fracaso disminuye un 58% a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre o la madre en esta variable.

- En la variable *Esperanza* (Hope) más de la mitad de las influencias significativas, concretamente el 66% de los OR son menores que uno, frente al 33% que son mayores que uno. Esto apunta a que la probabilidad de que los niños atribuyan a una determinada categoría el éxito o el fracaso; disminuye en un 66% a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre o la madre en esta variable.

Tabla 105

Odds-Ratio por cada variable independiente asignada y su porcentaje correspondiente.

	COPING	% COPING	PEF	% PEF	EA	% EA	HOPE	% HOPE	Total	%Total
OR>1	21	50	5	42	5	50	3	43	34	48
OR<1	21	50	7	58	5	50	4	57	37	52
OR=1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	42	100	12	100	10	100	7	100	71	100

Al no apreciarse diferencias significativas en las *Odds-Ratio*, ya no se aclara si afectan más a la atribución del éxito o a la atribución del fracaso, o hacia atribuciones internas o externas, etc., aunque se destacan las siguientes relaciones:

La *edad* resulta significativa en las siguientes *atribuciones causales internas* para el *éxito académico* de la siguiente manera:

- La probabilidad de que los niños atribuyan a la categoría “capacidad (A)”, disminuye a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre o la madre en todas las variables estudiadas del comportamiento familiar, siendo más frecuente entre niños más pequeños.
- La probabilidad de que los estudiantes atribuyan a la categoría “esfuerzo (B) y comportamiento en clase (E)”, aumenta a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre o la madre en todas las variables estudiadas del comportamiento familiar. Especialmente resulta significativa cuando está ajustada por la variable Estilo atribucional Total Bad-Good de la madre, siendo más frecuente entre niños más mayores.
- La probabilidad de que los estudiantes atribuyan a la categoría “estado físico y mental (H)”, disminuye a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre, salvo PEF estilo autoritario. Y la madre, excepto algunas subescalas de Estrategias de afrontamiento del estrés, Estilo atributivo y Esperanza, en todas las variables estudiadas del comportamiento familiar, siendo más frecuente entre niños más pequeños.

La *edad* resulta significativa en las siguientes *atribuciones causales internas* para el *fracaso académico* de la siguiente forma:

- La probabilidad de que los estudiantes atribuyan a la categoría “esfuerzo (B) y comportamiento en clase (E)”, aumenta a medida que aumenta la

puntuación otorgada por el padre o la madre en todas las variables estudiadas del comportamiento familiar. Especialmente resulta significativa cuando está ajustada por la variable Estilo atribucional Total Good de la madre, siendo más frecuente entre niños más mayores. Con una excepción en la categoría (E) con las PEF estilo autoritario, en aquellos niños cuyas madres tienen puntuaciones similares en dicha variable.

- La probabilidad de que los estudiantes atribuyan a la categoría “estado físico o mental (H)”, disminuye a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre en todas las variables estudiadas del comportamiento familiar, siendo más frecuente entre niños más pequeños.

La *edad* resulta significativa en las siguientes *atribuciones causales externas* para el *éxito académico* de la siguiente manera:

- La probabilidad de que los niños atribuyan a la categoría “dificultad de la tarea (C)”, aumenta a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre o la madre en todas las variables estudiadas del comportamiento familiar. Especialmente resulta significativa cuando está ajustada por la variable Estilo atribucional Total Bad-Good de la madre, siendo más frecuente entre niños más mayores.

La *edad* resulta significativa en las siguientes *atribuciones causales externas* para el *fracaso académico* de la siguiente forma:

- La probabilidad de que los estudiantes atribuyan a la categoría “dificultad de la tarea (C)”, aumenta a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre o la madre en todas las variables estudiadas del comportamiento familiar. Resulta más significativa cuando está ajustada por la variable Estilo atribucional Total Bad-Good de la madre, siendo más frecuente entre niños más mayores.
- La probabilidad de que los estudiantes atribuyan a la categoría “influencia de otros agentes educativos (I)”, disminuye a medida que aumenta la puntuación otorgada por el padre o la madre. Especialmente resulta significativa cuando está ajustada por las puntuaciones de la madre en las variables PEF estilo autoritario y equilibrado; Estrategias de afrontamiento del estrés y Estilos atribucionales, salvo Total Bad. Es más frecuente entre niños más pequeños. También resultan significativas entre los niños más pequeños, las puntuaciones de los padres en Estrategias de afrontamiento del estrés, escalas de Apoyo y Retirada Social, y Estilos atribucionales HoB.

La *edad* resulta significativa en la categoría “Ausencia de respuesta (K)” tanto para el *éxito* como para el *fracaso académico* de la siguiente forma:

- La probabilidad de que los niños atribuyan esta categoría, disminuye a medida que aumenta la puntuación de las madres en todas las variables del comportamiento familiar, siendo más frecuente entre niños más pequeños.

### 5.6. Coeficientes de regresión estandarizados de las variables independientes asignadas.

Se encontraron 160 influencias de las diferentes variables independientes asignadas que miden los comportamientos familiares estudiados en padres y madres (Tabla 106). El análisis de los coeficientes de regresión estandarizados indica la existencia de 25 influencias estadísticamente significativas (9,8%) sobre el éxito y fracaso escolar de los niños a medida que incrementa su edad.

Los componentes de las variables independientes asignadas indican que la más influyente sobre la elección de las atribuciones causales de éxito y fracaso escolar (ver tabla 106), son las Estrategias de afrontamiento del estrés (Coping) (8; 32%) y Estilos Atribucionales (EA) (8; 32%), posteriormente Esperanza (6; 20%) y finalmente las Prácticas Educativas Familiares (PEF) (7; 16%).

Las madres son protagonistas del 44% frente a los padres quienes poseen el 56% de las variables estadísticamente significativas que tienen influencia sobre las atribuciones causales de éxito y fracaso escolar, es decir, 11 vs 14 respectivamente.

Tabla 106

*Coeficientes de regresión estandarizados: Relaciones estadísticamente significativas entre los comportamientos familiares y Atribuciones Causales a medida que incrementa la edad de los niños.*

Variables independientes	Influencias posibles	Influencias significativas
COPING	40	8
EA	40	8
ESPERANZA	40	5
PEF	40	4
Total	160	25

En la tabla 107, se observa cómo el conjunto de variables independientes afecta más a las atribuciones causales vinculadas con el locus de control interno: 12 (48%) influencias significativas frente a 10 (40%) sobre el locus de control externo y 3 (12%) de ellas relacionadas con aquellas respuestas de los niños que no saben o no contestan a las preguntas. Se aprecia mayor influencia de las madres sobre la elección de las atribuciones causales ante el éxito y fracaso escolar, tanto en locus de control interno (7; 58%) como en ausencia de respuesta (2; 66%). Sin embargo, se observa un predominio en el locus de control externo de los padres (8; 80%) quienes tienen la mayor parte de la influencia respecto a las madres, 8 vs 2 respectivamente.

Tabla 107

Coefficientes de regresión estandarizados: Relaciones estadísticamente significativas entre EA y atribuciones causales a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.

Locus de control	Madre	Padre	Total
Interno	7	5	12
Externo	2	8	10
Ausencia de respuesta	2	1	3
Total	11	14	25

En la tabla 108, se aprecia cómo en Coping y PEF no existen diferencias en la influencia sobre aquellas tareas donde los niños han manifestado haber obtenido éxito que en aquellas que fracasaron (Coping= 4 vs 4 y PEF= 2 vs 2). En la variable EA existe mayor influencia sobre aquellas tareas donde los niños han manifestado haber obtenido éxito que en aquellas que fracasaron (EA= 5 vs 3), al contrario que ocurre en Esperanza donde se encuentra mayor influencia sobre aquellas tareas donde los niños han manifestado haber obtenido fracaso que en aquellas que obtuvieron éxito (Esperanza= 2 vs 3). Globalmente, la influencia sobre los éxitos es ligeramente superior que sobre los fracasos, 13 vs 12 respectivamente.

Se puede comprobar como la influencia de la madre sobre la elección de una determinada atribución causal predomina en Coping, Esperanza y PEF:

- En *Coping* y *PEF* la influencia tanto de la madre como del padre para el éxito y el fracaso es la misma (2 vs 2 y 1 vs 1, respectivamente).
- En *Esperanza* únicamente la influencia del padre es mayor sobre el fracaso, 2 vs 1. En las atribuciones causales frente al éxito no se aprecian diferencias significativas entre el padre y la madre.
- En *EA* predomina la influencia del padre tanto en las atribuciones causales que explican éxito (60%) como para el fracaso (66%).

Tabla 108

Coefficientes de regresión estandarizados: Relaciones estadísticamente significativas entre los comportamientos familiares y Atribuciones Causales de éxito y fracaso a medida que incrementa la edad de los niños. Incluyendo separación por sexo de los padres.

VARIABLES INDEPENDIENTES ASIGNADAS	RESULTADO EN LA ACTIVIDAD	MADRE	PADRE	TOTAL POR ÉXITO/FRACASO	TOTAL
COPING	Éxito	2	2	4	8
	Fracaso	2	2	4	
EA	Éxito	2	3	5	8
	Fracaso	1	2	3	
ESPERANZA	Éxito	1	1	2	5
	Fracaso	1	2	3	
PEF	Éxito	1	1	2	4
	Fracaso	1	1	2	
Total	-----	11	14	25	25

Se comprobó si la influencia de una u otra figura paterna predominaba sobre las cuatro variables independientes familiares encontrando (Tabla 109):

- En *Coping* y *PEF* la influencia ejercida por la madre en la elección de una determinada atribución causal para explicar los éxitos y fracasos escolares es la misma la ejercida por ambos progenitores.
- En *EA* la influencia ejercida por la madre en la elección de una determinada atribución causal para explicar los éxitos y fracasos en tareas escolares es del 37,5% frente al 62,5% ejercida por el padre.
- En *Esperanza* la influencia ejercida por la madre en la elección de una determinada atribución causal es del 60% frente al 40% que es ejercida por el padre.

En resumen, las estrategias de afrontamiento de las situaciones estresantes y las prácticas educativas de la madre ejercen mayor influencia que las de los padres, la misma que el padre en *Esperanza* y menos que los estilos atribucionales del padre.

Tabla 109

Coefficientes de regresión estandarizados de las variables independientes asignadas.

	COPING	% COPING	EA	% EA	HOPE	% HOPE	PEF	% PEF	TOTAL	% TOTAL
Madre	4	50	3	37,5	2	60	2	50	11	44
Padre	4	50	5	62,5	3	40	2	50	14	56
Total	8	100	8	100	5	100	4	100	25	100

### 5.7. Coeficientes de regresión estandarizados entre las categorías de atribuciones causales y el éxito y fracaso en tareas escolares.

La edad presenta un p-valor estadísticamente significativo en todas las variables independientes asignadas en las siguientes categorías atribucionales:

- La probabilidad de que los niños atribuyan a la capacidad el éxito, es menor cuanto mayor sea la puntuación otorgada por el padre o la madre en las variables independientes asignadas, siendo menor cuanto mayor es la edad.
- La probabilidad de que los niños atribuyan al esfuerzo y al comportamiento en clase tanto para el éxito como para el fracaso, es mayor cuanto mayor sea la puntuación otorgada por el padre o la madre en todas las variables independientes asignadas, siendo mayor cuanto mayor es la edad.
- La probabilidad de que los niños atribuyan al estado físico y mental el fracaso, es menor cuanto mayor sea la puntuación del padre o madre en las variables independientes asignadas, siendo menor cuanto mayor es la edad.

La *edad* se queda al borde de la significación en la respuesta éxito en la categoría dificultad de la tarea (C) perteneciente a las atribuciones causales externas, siendo mayor la probabilidad de los niños atribuyan a esa categoría cuanto mayor es la edad.

La probabilidad de que los niños atribuyan a la categoría “Ausencia de respuesta (K)” para el fracaso es menor cuanto mayor sea la puntuación otorgada por el padre o la madre en todas variables independientes asignadas, siendo menor cuanto mayor es la edad.

El figura 53, refleja cómo la probabilidad de elegir capacidad, estado físico o mental y ausencia de respuesta disminuye con la edad, mientras que las categorías de esfuerzo, comportamiento en clase y dificultad de la tarea aumentan con la edad.

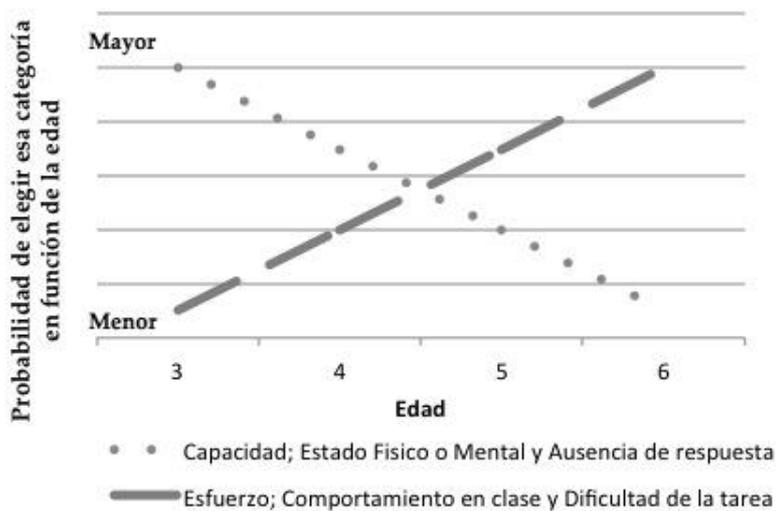


Figura 53  
Evolución de atribuciones causales en tareas escolares en función de la edad

## 6. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN SOBRE ATRIBUCIONES CAUSALES IMPLICADAS EN EL APRENDIZAJE.

### 6.1. Tendencias presentes en las prácticas educativas familiares.

Las madres que utilizan frecuentemente prácticas educativas autoritarias hacen que sus hijos atribuyan sus éxitos al esfuerzo dedicado a la tarea y las madres que utilizan frecuentemente prácticas educativas permisivas hacen que sus hijos no atribuyan sus fracasos a su falta de esfuerzo, esta segunda circunstancia perjudica a los niños. Además, los padres que utilizan frecuentemente prácticas educativas permisivos presentan menor probabilidad de que sus hijos atribuyan sus éxitos a la facilidad de la tarea y fracasos a la dificultad de la misma.

Aunque es positivo que los niños atribuyan parte de sus éxitos a su buen comportamiento en el aula –pues es una atribución causal interna, inestable aunque controlable-, no lo es tanto cuando se da forma exclusiva y menos si se debe a su relación con madres muy permisivas. Pero ¿qué entienden los niños con madres muy permisivas que es tener un buen comportamiento en el aula? Por otro lado, ocurre lo contrario con los padres que utilizan frecuentemente prácticas educativas permisivas, pues se observa menor probabilidad de que sus hijos atribuyan sus éxitos al buen comportamiento en clase. Desde un punto de vista teórico es comprensible que los niños de padres permisivos no crean que su éxito se debe al buen comportamiento, pues este tipo de familias presenta bajos niveles de exigencia y control y sus normas de disciplina son poco estables, provocando que los niños no valoren la importancia de las normas y conducta apropiada dentro del grupo-clase. En cambio, los padres que utilizan frecuentemente prácticas educativas autoritarias originan en sus hijos la tendencia a atribuir el mal comportamiento en clase para justificar sus fracasos en tareas escolares.

Se destaca como los padres muy autoritarios hacen que sus hijos justifiquen en menor medida sus éxitos y fracasos escolares a través del estado físico o mental, es decir, sus fracasos no se deben a su cansancio ni a su edad, argumento que seguramente no es aceptado por familias que utilizan frecuentemente prácticas educativas autoritarias. Idéntica situación se observa entre los padres que utilizan frecuentemente prácticas educativas equilibradas ante el fracaso escolar.

Los padres equilibrados ante el éxito y las madres equilibradas ante el fracaso presentan menor probabilidad de que sus hijos justifiquen los resultados escolares mediante el exceso o falta de motivación hacia la tarea, tal circunstancia no es positiva ni negativa, simplemente es un dato a tener en cuenta.

Cuanto más permisivas son las madres más probabilidad existe de que sus hijos no respondan cuando se les pregunta acerca de la causa de su fracaso escolar. Se desconoce la relación existente, pero una posible explicación es que los niños tienen la sensación de no ser responsables de sus fracasos, quizás su familia no los tiene en cuenta o incluso no se penalizan, o bien desconocen los motivos que provocan los mismos pues no les presentan atención.

Se han desarrollado talleres formativos en diferentes centros educativos para orientar y guiar la intervención psicoeducativa de las maestras de educación infantil y las familias, con la intención de mejorar las atribuciones causales que ayudan a aprender antes, más y mejor, y eliminando las que interfieren.

### **6.2. Tendencias presentes en las estrategias de afrontamiento del estrés.**

Existen influencias estadísticamente significativas de las estrategias de afrontamiento del estrés (EAE) sobre atribuciones causales de éxito y fracaso escolar. Las familias que posean en su mayoría EAE, tanto de manejo adecuado como inadecuado, repercutirán más sobre las atribuciones causales que explican el éxito escolar. Y al contrario, cuantas menos EAE de manejo adecuado e inadecuado posean más influencia ejercerán sobre las atribuciones causales que explican el fracaso escolar. Sorprende como estrategias de manejo adecuado e inadecuado repercuten de igual forma ante los éxitos y fracasos escolares.

### **6.3. Tendencias presentes en los estilos atribucionales.**

Las variables estadísticamente significativas encontradas en los estilos atribucionales, repercuten en su mayoría sobre las atribuciones causales internas. En torno a un 60% de ellas pertenecen a estilos atribucionales buenos (Total Good), que ayudan a explicar a los niños fundamentalmente sus fracasos escolares.

### **6.4. Tendencias presentes en esperanza.**

Cuanto más esperanza tenga la madre y el padre mayor probabilidad de que los niños atribuyan el éxito a lo fácil que era la actividad, y el fracaso a la influencia de otros agentes educativos. Además cuanto más esperanza tenga el padre mayor probabilidad de que los niños atribuyan el fracaso a la dificultad de la actividad y la influencia de otros agentes educativos.

## **7. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA EVALUAR COMPORTAMIENTOS FAMILIARES.**

### **7.1. Prácticas educativas familiares.**

Tras la revisión y actualización de Román et al. (2011), las *PEF-Escalas de identificación de Prácticas Educativas Familiares* en niños pequeños –Escala abreviada adultos “A2” e hijos “H2- (Alonso y Román, 2003a), se destaca que el Análisis Factorial Confirmatorio ratificó el modelo de un único factor, lo que significa que no se ha modificado la estructura factorial de la escala. Ambos modelos de bondad de ajuste son mejorables. No obstante, se intentó optimizar el ajuste y por ello se eliminó la variable correspondiente con los padres permisivos, los cuales aportaron poco al modelo, con un coeficiente estimado de 0.02, el cual no es significativamente distinto de 0.

### **7.2. Estrategias de Afrontamiento.**

Se utilizó la adaptación española de Cano et al. (2007) del *CSI-Inventario de estrategias de afrontamiento* de Tobin et al. (1989). El test de razón de similitudes (Tabla 38) demuestra que el modelo más consistente con los datos es el modelo con dos factores correlacionados, donde existen dos grandes grupos cuyo valor VIF indica que existe alta multicolinealidad y se corresponden con las puntuaciones totales de la madre y del padre. Se aprecia que ninguno de los modelos ajusta correctamente, y considera esas dos puntuaciones totales como las variables representativas de las estrategias de afrontamiento.

### **7.3. Estilo atribucionales.**

El análisis factorial confirmatorio del *ASQ-Cuestionario de estilos atribucionales* ratificó que el modelo más consistente con la disposición de los datos obtenidos tras la utilización del cuestionario diseñado por Seligman (1990; 1991) es de dos factores correlacionados, que corresponden con los estilos atribucionales de la madre y del padre, pero ratifica que mide únicamente los estilos atribucionales.

### **7.4. Disposición a la esperanza.**

Ocurre lo mismo que en el cuestionario ASQ, porque el análisis factorial confirmatorio de la *ADSH-Escala de disposición a la esperanza para adultos* confirmó que el modelo más consistente con la disposición de los datos obtenidos tras la utilización de la adaptación española de Flores y Valdivieso-León (2011) del cuestionario diseñado por Snyder et al. (1991) es de dos factores correlacionados, que corresponden con el Esperanza de la madre y del padre, pero ratifica que mide únicamente los estilos atribucionales.

## 8. CONCLUSIONES

### 8.1. Aportaciones más relevantes de esta investigación

#### *Aportaciones teórico-conceptuales:*

- Se ha elaborado un sistema de categorización de las atribuciones causales de éxitos y fracasos escolares, que revisa y amplía el creado por Weiner (1986), y adaptado a las respuestas de los estudiantes de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. En cierto modo Weiner reconoció este echo manifestando que “Parece que ningún estudio confirma completamente la teoría” (Weiner, 1992, p. 281).
- Los niños y niñas de 3 a 6 años eligen con mayor frecuencia para explicar sus éxitos y fracasos escolares las siguientes categorías: capacidad; esfuerzo; comportamiento en clase; estado físico o mental y ausencia de respuesta.
- La génesis de las atribuciones causales, referidas a los éxitos en tareas escolares, se podría corresponder probablemente con las siguientes categorías y subcategorías, tras la corrección de Bonferroni: capacidad (A) en cuatro años; copiar (B3) en cinco años y concentrado (E1) en seis años. Si se atiende a los fracasos escolares, podrían ser: ausencia de respuesta (K) en tres años; compañero (F1) en cuatro años y concentrado (E1) en seis años.
- Se observa mayor influencia de aquellos comportamientos familiares que no son conscientemente emitidos por los padres, es decir, estrategias de afrontamiento del estrés, estilos atribucionales y esperanza, que aparentemente se corresponden con conductas que los niños aprenden por imitación del modelo paterno o materno, frente a las prácticas educativas familiares donde los padres sí son conscientes y actúan de forma intencionada sobre la conducta de sus hijos.
- Se confirma que predomina el estilo educativo familiar equilibrado, aunque se desconoce en qué grado es fruto de la deseabilidad social. Se recomienda que el estilo educativo familiar equilibrado sea el más utilizado representando aproximadamente el 60% de la práctica educativa, seguido por el estilo autoritario y permisivo por un 20% cada uno. Se destaca que los padres con actitudes permisivas no influyen demasiado en la educación de sus hijos, según muestran el modelo de bondad de ajuste.
- Las madres tienen mayor número de influencias significativas en todas las variables independientes asignadas. Aunque en estrategias de afrontamiento del estrés no tienen influencia sobre el éxito y tienen toda la influencia sobre el fracaso.

- Es muy positivo que las atribuciones como capacidad, cansancio o - simplemente- no responder, disminuyen con la edad. Mientras que las atribuciones al esfuerzo y al buen comportamiento, aumentan con la edad.
- De la evaluación de los estilos atribucionales de los padres destaca que los niños explican sus fracasos a través de atribuciones causales internas fruto de la influencia que tienen las atribuciones causales positivas de sus padres.
- Cuanta más esperanza muestren los padres hacia el futuro más probabilidad hay de que sus hijos justifiquen sus éxitos y fracasos a través de atribuciones causales externas que están fuera de su control y son inestables, como por ejemplo, la dificultad o facilidad de la tarea, lo cuál es sumamente negativo. No obstante, se ignora cuál es su trascendencia real y su justificación teórica.

#### ***Aportaciones tecnológico-instrumentales:***

- Actualización lingüística de Román et al. (2011) de *PEF-Escalas de Identificación de Prácticas educativas familiares* en edades tempranas de Alonso y Román (2003a).
- Adaptación española por Flores y Valdivieso (2011) de la *ADSH-Escala de disposición a la esperanza* para Adultos de Snyder et al. (1991).
- Confirmación de la validez estructural de los instrumentos de medida de las variables independientes asignadas. No obstante, hay que tener en cuenta que la muestra objeto de estudio no se ajusta la curva normal.
  - *PEF-Escalas de identificación de Prácticas Educativas Familiares* en niños pequeños. Alfa de Cronbach de la variable latente prácticas educativas familiares es  $\alpha$  .691.
  - *CSI-Inventario de estrategias de aprontamiento*. No se consiguió ajustar el modelo con el test de razón de verosimilitudes. Aunque el más consistente es el modelo de dos factores correlacionados, en este caso, la puntuación total del padre y la madre.
  - *ASQ-Cuestionario de estilos atribucionales*. Alfa de Cronbach de las variables latentes del modelo de dos factores (ASQ-Madres y ASQ-Padres) son de .633 y .708.
  - *ADSH-Escala de disposición a la esperanza para adultos*. Alfa de Cronbach de las variables latentes del modelo de dos factores (Esperanza-Madres y Esperanza-Padres) .754 y .712.

#### ***Aportaciones técnico-prácticas:***

- Se sugiere incluir en la formación del profesorado un tema sobre el estilo equilibrado, dado que es el que más se asocia con altos rendimientos escolares en el alumnado. Además, se pueden crear programas de educación familiar para el dominio de los tres grandes grupos de prácticas educativas familiares.

- Es comprensible que las atribuciones hacia que una tarea es difícil, aumenten con la edad, pero es preciso que los padres corrijan ese tipo de atribuciones externas en los niños, generando mayoritariamente atribuciones causales internas, estables y controlables.
- ¿Cómo perciben los padres sus propias PEF?, ¿cómo perciben los hijos las PEF de sus padres?, ¿qué grado de acuerdo hay entre ambos?. Los datos no correlacionan. La evidencia empírica indica que no existe acuerdo entre lo que perciben los padres y lo que perciben los hijos. Es necesario comprobar si el desacuerdo o falta de concordancia es fruto de la deseabilidad social, problemas de comunicación y comprensión de las instrucciones educativas (control y afecto) entre padres e hijos u otras posibles explicaciones. Además debemos preguntarnos, qué grado de desacuerdo es aceptable/ explicable por los mecanismos de construcción del conocimiento.
- Las familias con mayor puntuación en las estrategias de afrontamiento del estrés (EAE), tanto de manejo adecuado como inadecuado, ejercen influencia sobre los éxitos escolares. Por el contrario, los progenitores con menor puntuación en las EAE, tanto de manejo adecuado como inadecuado, ejercen influencia sobre los fracasos escolares. Se cree que esta circunstancia no es positiva para los niños pues, ¿cómo unos padres que en su mayoría tengan estrategias de afrontamiento inadecuadas pueden ejercer influencia sobre los éxitos?, ¿qué clase de atribuciones causales generarán los niños?. Se esperaba encontrar menos influencias significativas de las estrategias de manejo inadecuadas y diferencias entre las influencias sobre el éxito y el fracaso.
- Se esperaba encontrar (a) menor influencia significativa de las estrategias de manejo inadecuado que de las de manejo adecuado y (b) influencias diferentes sobre el éxito y sobre el fracaso. Pero la evidencia empírica no señala en esa dirección. Los datos indican que es mejor que los padres utilicen cualquier tipo de estrategia –adecuadas e inadecuadas- que no utilizar ninguna. Podría decirse que es mejor que los niños observen que ante las dificultades o problemas de la vida cotidiana sus padres utilizan estrategias de afrontamiento que observar una actitud de no hacer nada y dejar pasar el tiempo.
- Estos resultados tienen una generalización limitada al haber utilizado muestras no probabilísticas. En principio, sería generalizable únicamente a la muestra objeto de estudio y no a la población en general.

## 8.2. Limitaciones de la investigación

- El N de la muestra: quizá debiera ser más numerosa y con mayor diversidad (diferentes ciudades, tipos de colegio, tipos de familia u otras variables contextuales), de forma que las distribuciones se ajusten a la curva normal, permitiendo mayor generalización de los resultados.
- Obtener grupos con el mismo número muestral para cada cuota de edad con el fin facilitar el estudio estadístico y análisis de los resultados.
- Implicación de las familias. Dada la edad tan temprana de los participantes en la investigación, debiera conseguirse mayor colaboración e implicación por parte de las familias.
- Considerar que la categorización de Weiner no era suficiente para organizar las respuesta dadas por los niños.
- Presencia de deseabilidad social en las familias al responder los cuestionarios.
- En general, los instrumentos utilizados no han presentado inconvenientes, excepto algún pequeño problema con las *PEF-Escalas de identificación de Prácticas Educativas Familiares*.

## 8.3. Propuestas para investigaciones futuras

La nueva categorización aportada se debe completar con el análisis de las dos dimensiones atribuciones que faltan: estabilidad/inestabilidad y controlabilidad /incontrolabilidad. Se dispone de esos datos pero no se han utilizado en esta investigación. Solo se ha utilizado la información de la dimensión que hace referencia al locus de control interno y externo.

En este estudio se analizó la relación entre cada una de las variables independientes asignadas con la variable dependiente, por este motivo se recomienda ampliar la investigación analizando la relación existente entre las variables independientes asignadas, prestando especial atención a la existencia de multicolinealidad. Y comprobar hasta qué punto las atribuciones causales que los niños eligen para justificar su éxito y fracaso escolar están mediadas por las familias, por el entorno educativo, por factores individuales,...

Además, es necesario replicar si los padres permisivos siguen ejerciendo poca influencia sobre las atribuciones causales de sus hijos.

Se debe analizar más en profundidad cómo las estrategias de afrontamiento del estrés inadecuadas influyen sobre los éxitos y fracasos escolares, pues los resultados obtenidos no permiten ahondar en este aspecto. Y es preciso indagar en la relación entre: mayor puntuación de los padres en “esperanza” (hope) y la utilización por parte de los hijos de atribuciones causales externas.

En futuras investigaciones en esta línea, debiera abordarse la forma en que los estilos educativos familiares influyen en el rendimiento escolar.

Se recomienda también comprobar si el desacuerdo existente entre padres e hijos en relación a las prácticas educativas es fruto de la deseabilidad social, encubrimiento de los hijos o problemas de comunicación y comprensión de las instrucciones educativas (control y afecto). Y conocer qué grado de desacuerdo es el aceptable/explicable por los mecanismos de construcción del conocimiento: conocimiento previo, información nueva y actividad mental del estudiante, u otras razones.

## 8. CONCLUSIONS

### 8.1. Most relevant contributions of this research

#### *Theoretical–conceptual contributions:*

- A categorization system of causal attributions of academic successes and failures was elaborated, reviewing and expanding the one created by Weiner in 1986, adapted to the responses of pupils from nursery school and the first cycle of primary education. Weiner acknowledged this fact to a certain extent, stating that "It seems that no study fully confirms the theory" (Weiner, 1992, p. 281).
- Children of both sexes from 3 to 6 years choose the following categories most frequently to explain their successes and failures in school: capacity, effort, behavior in class, physical or mental state, and no response.
- In summary, the genesis of causal attributions, referring to academic success, could correspond to the following categories and subcategories, after the Bonferroni correction: capacity (A) in four years; copying (B3) in five years, and concentrated (E1) in six years. Regarding academic failures, the categories could be: lack of response (K) in three years, classmate (F1) in four years, and concentrated (E1) in six years.
- Greater influence of family behaviors that are not controlled by the family is observed, that is, stress management strategies, attributional styles, and hope, which apparently correspond to behaviors that the children learn by imitation of the paternal or maternal model, in contrast to family educational practices, of which the parents are aware and act deliberately on their children's behavior.
- The predominance of the balanced family educational style is confirmed, although whether this is the result of social desirability is unknown. It is recommended that the balanced family educational style should be the most widely used, representing approximately 60% of educational practice, followed by 20% each for the authoritarian and permissive styles. We underline that fathers with permissive attitudes do not have much influence on their children's education, according to the goodness-of-fit model.
- Mothers have more significant influence in all the assigned independent variables. Although in stress management strategies, they have no influence on success, they have very much influence on failure.
- It is very positive that attributions such as capacity, fatigue or simply not responding decrease with age, whereas attributions to effort and good behavior increase with age.

- When assessing the parents' attributional styles, we underline that the children explain their failures through internal causal attributions, fruit of the influence of their parents' positive causal attributions.
- The more hope shown by parents towards the future, the greater the likelihood that their children will justify their successes and failures through external causal attributions that are unstable and beyond their control, such as, for example, task difficulty, which is extremely negative. However, its actual transcendence and theoretical justification are unknown.

***Technological–instrumental contributions:***

- Linguistic update by Román et al. (2011) of the "*PEF–Escala de Identificación de Prácticas educativas familiares en edades tempranas*" [*PEF–scales to identify family educational practices at early ages*] of Alonso and Román (2003a).
- Spanish adaptation by Flores et al. (2011) of the *ADSH– Adult Dispositional Hope Scale* of Snyder et al. (1991).
- Confirmation of the structural validity of the measuring instruments of the assigned independent variables. However, it should be taken into account that the target sample of the study does not fit the normal curve.
  - *PEF–scales* for identification of family educational practices in young children. Cronbach alpha of the latent variable family educational practices is  $\alpha = .691$ .
  - *CSI–Coping Strategies Inventory*. We were unable to fit the model with the likelihood ratio test, although the most consistent model is the model with two correlated factors, in this case, the total score of the father and the mother.
  - *ASQ–Attributional Styles Questionnaire*. Cronbach's alpha of the latent variables of the two-factor model (*ASQ–Mothers* and *ASQ–Fathers*) are .633 and .708, respectively.
  - *ADSH– Adult Dispositional Hope Scale*. Cronbach's alpha of the latent variables of the two-factor model (*Hope–Mothers* and *Hope–Fathers*) are .754 and .712, respectively.

***Technical–practical contributions:***

- We suggest the inclusion of a lesson on the balanced style in teacher training, as it is the most closely associated with students' high academic achievement. In addition, family educational programs can be created to master the three large groups of family educational practices.
- It is comprehensible that attributions that make tasks more difficult increase with age, but it is necessary for the parents to correct this type of external attributions in their children, generating mostly internal, stable, and controllable causal attributions.

- Families with higher scores on stress management strategies (SMS)— both appropriate and inappropriate management—have influence in academic success. In contrast, parents with lower scores on the SMS—both appropriate and inappropriate management— have influence academic failure. This circumstance is not considered positive for the children, because how can parents whose coping strategies are mostly inadequate exert influence on success? What kind of causal attributions will the children generate? We expected to find fewer significant influences of inadequate stress management and differences among the influences on successes and failures.
- These results have limited generalization due to the use of non-probabilistic samples. In principle, they would only be generalizable to the target sample of the study and not to the general population.

### **8.2. Limitations of the research**

- The N of the sample: perhaps a more numerous and more diverse sample (different cities, types of school, types of families or other contextual variables) should have been used, so that the distributions fit a normal curve, allowing greater generalization of the results.
- Groups with the same sample number for each age range should be obtained to facilitate the statistical study and analysis of the results.
- Family involvement. Given the youth of the participants in the investigation, more collaboration and involvement of the families should be obtained.
- Discovering that Weiner's categorization was not sufficient to organize the responses given by the children.
- The presence of social desirability in the families when completing the questionnaires.

### **8.3. Proposals for future research**

The new categorization provided in this study should be completed with the analysis of the two missing attributional dimensions: stability/instability and controllability/uncontrollability, because only the data of the dimension referring to internal and external locus of control were used. Although these data are available, they were not used in the present investigation.

This study analyzed the relationship between each of the assigned independent variables and the dependent variable. Therefore, it is recommended to extend the investigation by analyzing the relationship between the assigned independent variables, paying special attention to the existence of

multicollinearity. To what extent are the causal attributions chosen by children to justify their academic success and failure mediated by the families, the educational environment, individual factors...

Verify whether permissive parents continue to exert little influence on the causal attributions of their children.

The way that inappropriate strategies to cope with stress influence academic success and failure should be analyzed in more depth, because the results obtained do not allow us to delve into this aspect. It is also necessary to examine the relationship between parents' higher scores in hope and the children's use of external causal attributions.

Future research in this line should address the way in which family educational styles influence academic achievement. It is recommended to determine whether disagreement between parents and children about educational practices is the result of social desirability, children's concealment or communication problems and comprehension of the educational instructions (control and affection). Determine also which degree of disagreement is acceptable/explainable by the mechanisms of knowledge construction: prior knowledge, new information and student's mental activity, or other reasons.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., y Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87,49-74.
- Acosta, M. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Albee, G.W. (1982). Preventing psychopathology and promoting human potential. *American Psychological*, 37, 1043-1050.
- Alegre, A. (2012). Is there a relation between mothers' parenting styles and children's trait emotional intelligence?. *Electronic journal os research in educational psychology*, 10(1), 5-34.
- Alonso, J. (1983). Atribución de la causalidad y motivación de logro. Estudio evolutivo de la utilización de información en la realización de juicios de atribución. *Estudios de psicología*, 16, 13-27.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (2002). *Prácticas educativas familiares y autoconcepto. Estudio con niños y niñas de 3, 4 y 5 años* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Alonso, J., y Román, J.M. (1999). Situaciones hipotéticas familiares relevantes en la educación de los hijos de 3 a 6 años. En M.P. Martín Lobo (Ed.), *Actas del III Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 793-800). Santiago de Compostela: Asociación de Psicología, educación y psicopedagogía.
- Alonso, J., y Román, J.M. (2003a). *PEF: Escalas de identificación de Prácticas Educativas Familiares*. Madrid: CEPE.
- Alonso, J., y Román, J.M. (2003b). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- Alonso, J., y Román, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Alonso-Fernández, M. (2005). *Relaciones familiares y ajuste en la adolescencia* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Álvaro, M.A., Bueno, M.J., Calleja, J.A., Cerdán, J., Echevarría, M.J., García, C.,... Trillo, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Amorós, M. (2007). *Evaluación de un programa de potenciación de los recursos psicológicos para la mejora del bienestar psicológico y de la salud* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

- Aramburu-Zabala, L. (1997). *Transición a la vida activa: Exploración de los itinerarios de inserción de los universitarios madrileños* (Informe número PR30/95-5830). Madrid. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/83469/089800006.pdf?sequence=2>
- Argibay, J.C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 13-29.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1994). *1994 Año Internacional de la Familia*. Madrid: EGRAF.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological review*, 6, 359-372.
- Atkinson, J.W. (1966). Motivational determinants of risk taking behavior. En J.W. Atkinson y N.T. Feather (Eds.), *A theory of achievement motivation* (pp. 11-30). New York: Wiley.
- Avia, D., y Vázquez, C. (1999). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bailey, T.C., Eng, W., Frisch, M.B., y Snyder, C.R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 168–175. doi: 10.1080/17439760701409546
- Bailey, T. C., y Snyder, C. R. (2007). Satisfaction with life and hope: A look at age and marital status. *The Psychological Record*, 57, 233-240.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. E. Freeman.
- Barca, A., González, A.M., Brenlla, J., Santamaría, S., y Seijas, S. (2000). La escala SIACEPA: Un sistema interactivo de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria. Propuestas de intervención psicoeducativa. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4(5), 279-300.
- Barca, A., Peralbo, M., y Breenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 76(1), 94-103.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior, *Child Development*, 37 (4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior, *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative control, *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority, *Developmental Psychology Monograph*, 41(1), 1-102..
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: some black-white comparisons, *Child Development*, 43(1), 261-267.

- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children, *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1991a). Parenting styles and adolescent development. En R.M. Lerner, A.C. Petersen y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland Publishing.
- Baumrind, D. (1991b). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family relations*, 45, 405-414.
- Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions, *Psychological Inquiry*, 8(3), 176-229.
- Beaujean, A.A. (2012). *BaylorEdPsych: R Package for Baylor University Educational Psychology Quantitative Courses* (Version 0.5) [Conjunto de datos]. Recuperado de <http://CRAN.R-project.org/package=BaylorEdPsych>
- Beavers, W.R. (1981). A systems model of family for family therapists. *Journal Mar. Fam. Ther.*, 7, 299-307.
- Belloch, A., Sandín, B., y Ramos, F. (2009). *Manual de psicopatología*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bezerra, A., y Corrêa, E. (2008). Factores estresantes y estrategias de coping utilizadas por los enfermeros que actúan en oncología. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16(1), 24-29.
- Boland, A., y Cappeliez, P. (1997). Optimism and neuroticism as predictors of coping and adaptation in older women. *Personality and Individual Differences*, 22, 909-919.
- Bonds, D.D., Gondoli, D.M., Sturge-Apple, M.L., y Salem, L.N. (2002). Parenting stress as a mediator of the relation between parenting support and optimal parenting. *Parenting: Science and Practice*, 2(4), 409-435.
- Bornas, X. (1988). Atribuciones causales y fracaso escolar: Una revisión. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 6, 205-221.
- Bragagnolo, G., Rinamundo, A., Cravero, N., Formía, S., Martínez, G., y Vergara, S. (2002, Septiembre). *Optimismo, esperanza, autoestima y depresión en estudiantes de psicología*. Documento presentado en las V Jornadas de Investigación en Psicología, Rosario, Argentina. Recuperado de [http://www.fpsico.unr.edu.ar/congreso/mesas/Mesa\\_15/bragagnolo\\_optimismo.pdf](http://www.fpsico.unr.edu.ar/congreso/mesas/Mesa_15/bragagnolo_optimismo.pdf)
- Brenlla, J.C. (2004). *Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria: un análisis multivariable* (Tesis doctoral inédita). Universidad de A Coruña, A Coruña.

- Brewer, J., y Hunter, A. (1989). *Multimethod Research: A synthesis of Styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brown, M.B., y Forsythe, A.B. (1974). Robust tests for equality of variances. *Journal of the American Statistical Association*, 69, 364-367.
- Bueno, J.A. (1995). Motivación y aprendizaje. En J. Beltrán, y J.A. Bueno (Eds.), *Psicología de la educación* (pp. 227-264). Barcelona: Boixareu.
- Bueno, J.A., y Beltrán, J. (1993). El desarrollo de las atribuciones causales en los sujetos de bajo rendimiento académico. En J.A. Beltrán, L. Pérez, E. González, R. González y D. Vence (Eds.), *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica I: Aprendizaje y contenidos del curriculum* (pp. 369-390). Madrid: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense.
- Cabrera, V.E., Guevara, I.P., y Barrera, F.B. (2006). Relaciones Maritales, Relaciones Paternas y su Influencia en el Ajuste Psicológico de los Hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2), 115-126.
- Cabrero, L., y Richart, M. (1996). El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. *Enfermería clínica*, 6, 212-217.
- Campos, M., Iraurgi, J., Páez, D., y Velasco, C. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de psicología*, 82, 25-44.
- Camuñas, N., y Miguel-Tobal, J.J. (2005). Dimensiones atribucionales asociadas a la depresión. *EduPsykhé*, 4(2), 179-197.
- Cano, F., Rodríguez, L., y García, J. (2007). Adaptación Española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(1), 29-39.
- Cantarero, I.L., López, M.C., Torollo, I., y Crespo, R. (2014). Evaluación del optimismo disposicional en pacientes en hemodiálisis y su relación con las complicaciones. *Enfermería nefrológica*, 17(4), 261-268.
- Cárdenas, V.G., y Cortés, B. (2009, Septiembre). *Estilos parentales y atribuciones causales de padres de familia de alumnos de una secundaria rural con problemas de reprobación escolar*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_01/ponencias/1149-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1149-F.pdf).
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Carver, C., y Scheier, M.F. (1997). *Teorías de la personalidad*. Washington: Pearson Education.

- Carver, C.S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Castaño, E.F., y León del Barco, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 245-257.
- Castejón, J.L., Navas, L., y Sampascual, G. (1993). Modelos estructurales sobre la teoría atribucional de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46 (3), 293-305.
- Castro, B. (2009). *Optimismo: Análisis comparativo del LOT-R y ASQ-A en enfermos crónicos* (Tesina de licenciatura). Universidad del Aconcagua, Ciudad de Mendoza, Argentina.
- Castro, L. (2002). *Análisis de modelos intrapersonales en procesos de atribución causal*. (Trabajo de Investigación Tutelado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Chan, K.W., y Chan, S.M. (2005). Perceived parenting styles and goal orientations. *Investigación en la educación*, 74, 9-21.
- Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14(3), 544-550.
- Chorot, P., y Sandín, B. (1987). *Escala de Estrategias de Coping (EEC)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación*. México: Oxford University Press.
- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J.M.<sup>a</sup> Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 31-43). Madrid: Narcea.
- Comité de Ministros del Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec (2006/19) del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. Consejo de Europa: Estrasburgo, Francia.
- Conde, M. (2009). Aportaciones de la psicología de la cognitiva al estudio de la motivación. En M.T. Sanz, F.J. Menéndez, M. Del P. Rivero y M. Conde (Eds.), *Psicología de la motivación* (pp. 195-241). Madrid: Sanz y Torres.
- Council of Europe, Committee of Ministers (2006). *Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. Recuperado de <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?Index=no&command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=626407&SecMode=1&DocId=1048182&Usage=2>
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.

- Cox, T., y Mackay, C.J. (1976). *A psychological model of occupational stress*. London, Inglaterra: Macmillans.
- Creswell, J.W. (2003) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Diversitas. Perspectivas en psicología*, 6(1), 111-121.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting styles as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Del Pino, G., Wistuba, L., y Coba, A. (2010, Agosto). *Análisis Estadístico. Interpretando problemas de la vida cotidiana: Análisis Exploratorio de Datos*. Documento presentado en el XX Congreso de Matemática Capricornio COMCA. Arica, Chile.
- Dell'Aglio, D.D, y Hutz, C.S. (2002). Stratégie de Comportement des Enfants et des Adolescents (Coping) Dans les Conflits Impliquant des Pairs et des Adultes. *Psicologia USP*, 13(2), 203-225.
- Delval, J. (1995). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 397-404.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S., y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. C., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L., y Midgley, C. (1983). Expectatives, values and academic behaviors. En J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Enrique, A. (2004). Neuroticismo, extraversión y estilo atribucional en veteranos de guerra: una aproximación desde el estrés postraumático. *Interdisciplinaria*, 21(2), 213-246.
- Epskamp, S. (2014). *semPlot: Path diagrams and visual analysis of various SEM packages' output* (Version 1.0.0.) [Conjunto de datos]. Recuperado de <http://CRAN.R-project.org/package=semPlot>
- Epstein. N.B., Bishop, D.S. y Levin, S. (1978). The McMaster model of family functioning. *Journal of marriage and Fam. Coun.*, 40, 19-31.
- Estrella, E., y Suárez, M. (2006). Introducción al estudio de la dinámica familiar. *Rampa*, 1, 38-47.
- Eysenck, H.J. (1994). *Tabaco, personalidad y estrés*. Barcelona: Herder.

- Fernández-Abascal, E.G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E.G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Coords.), *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción* (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E.G., Martín, M.D., y Domínguez, J. (2008). *Procesos psicológicos*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Fernández, B. de la L. (2009). *Desarrollo y validación de un cuestionario de clima motivacional de clase* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Fernández, M. (2001). *Análisis comparativo del estilo atribucional y de la autoestima en pacientes delirantes y depresivos* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Fletcher, T.D. (2012). *QuantPsyc: Quantitative Psychology Tools* (Version 1.5) [Conjunto de datos]. Recuperado de <http://CRAN.R-project.org/package=QuantPsyc>
- Flores, V., y Valdivieso-León, L. (2011). Escala de Disposición a la Esperanza para Adultos [Revisión de la escala *ADHS-Adult Dispositional Hope Scale*, por C.R. Snyder, L. Irving, y J.R. Anderson. Elmsford, New York: Pergamon Press]. Manuscrito inédito, Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid, España.
- Folgeiras, P. (2009). *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa*. Recuperado de [http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power\\_taller.pdf](http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf).
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., y Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.
- Folkman, S., y Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middleaged community sample. *Journal of health social behaviour*, 21, 219-239.
- Folkman, S., y Lazarus, R.S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Folkman, S., y Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Fox, J. (2010). *polycor: Polychoric and Polyserial Correlations* (Version 0.7-8) [Conjunto de datos]. Recuperado de <http://CRAN.R-project.org/package=polycor>

- Fredrickson, B.L. (2006). The broaden-and-build theory of positive emotions. En M. Csikszentmihalyi y I.S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 85-103). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B.L. (2009). *Positivity*. New York: Crown Publish.
- Gamer, M., Lemon, J., y Puspendra-Singh, I.F. (2012). *irr: Various Coefficients of Interrater Reliability and Agreement* (Version 0.84.) [Conjunto de datos]. Recuperado de <http://CRAN.R-project.org/package=irr>
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*, 21, 217-232.
- García, J. (2009). Felicidad, esperanza y optimismo. *Psimonart*, 2(2), 77-88.
- García-Señorán, M.M., Conde, A., y González, S. (2010). Perfiles atribucionales en escolares de educación primaria en el contexto de la ejecución de tareas. *Revista de Psicología general y aplicada*, 63(4), 281-293.
- García-Señorán, M.M., y González, S. (2009). Diferencias en las atribuciones causales sobre la ejecución de tareas académicas en alumnas y alumnos de educación primaria. En B. Duarte da Silva y A. Barca (Eds.), *Actas X Congreso Internacional Galeno-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 4194-4201). Braga, Portugal: Universidad de Minho.
- Gastwirth, J.L., Gel, Y.R., Hui, W.L.W., Lyubchich, V., Miao, W., y Noguchi, K. (2013). *lawstat: An R package for biostatistics, public policy, and law* (Version 2.4.1.) [Conjunto de datos]. Recuperado de <http://CRAN.R-project.org/package=lawstat>
- Gervilla, E. (2002) *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- González, C., Torregrosa, G., y Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de primaria y secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 69-87.
- González, D.J. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana, Cuba: Ciencias médicas.
- González, R., Núñez, J.C., y García, C.D. (1994). La motivación y las emociones del alumno. En R. González (Ed.), *Psicología de la Instrucción. El profesor y el estudiante* (pp. 205-241). La Coruña: Universidad.
- Gonzalez, R., y Román, Y. (2013). *¿Quién te quiere a ti?. Guía para padres y madres: Cómo educar en positivo*. Madrid: Save the children España.

- González, R., Valle, A., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metasacadémicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- González, R., y Valle, A. (2006). Las atribuciones causales. En J.A. González Pienda, y J.C. Núñez Pérez (Eds.), *Dificultades del aprendizaje escolar* (pp. 179-196). Madrid: Pirámide.
- González-Arratia, N.I., y Valdez, J.L. (2013). Optimismo-pesimismo y resiliencia en adolescentes de una universidad pública. *Ciencia ergo sum*, 19(3), 207-214.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Greene, J.C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of mixed methods research*, 2, 7-22.
- Greene, J.C., Caracelli, V.J., y Graham, W.F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gross, J., y Ligges, U. (2012). nortest: Tests for Normality (Version 1.0-2.) [Conjunto de datos]. Recuperado de <http://CRAN.R-project.org/package=nortest>
- Gutiérrez, M. (1989). *Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valencia, Valencia.
- Hayamizu, T., y Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Henao, G.C., y García, M.C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Henao, G.C., Ramírez, C., y Ramírez, L.A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El agora usb*, 7(2), 233-240.
- Hernández, R., Fernández, C., y Batista, P.B. (1997). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGraw-Hill.
- Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, P.B. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, P.B. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R. y Mendoza, C.P. (2008, Noviembre). *El paradigma mixto*. Documento presentado en el VI Congreso de Investigación en Sexología. Villahermosa, Tabasco, México.

- Hernangóme, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(3), 227-242.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 23-41.
- Hill, R. (1958). Generic features of families under stress. *Social Casework*, 49, 139-150.
- Huber, P.J. (1967). The behavior of maximum likelihood estimates under non-standard conditions. En L.M. Le Cam, J. Neyman, University of California. Statistical Laboratory (Eds.), *Proceedings of the Fifth Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability* (pp. 221-233). Berkeley, Los Ángeles: University of California Press.
- Hurtado de Barrera, J. (2002). *El Proyecto de Investigación Holística. Una Comprensión Holística*. Caracas, Venezuela: Holos MAGISTERIO.
- Isaza, L., y Henao, G.C. (2006). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1051-1076.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive human health*. New York: Basic Books.
- Jaureguizar, J., y Espina, A. (2005). *Enfermedad física crónica y familia. Un programa de intervención en la Enfermedad de Crohn y colitis Ulcerosa*. Buenos Aires, Argentina: Libros en Red.
- Johnson, J.G., y Miller, S.M. (1990). Attributional, Life-Event, and Affective Predictors of Onset of Depression, Anxiety, and Negative Attributional Style. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 417-430.
- Johnson, R.B., y Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R.B., y Turner, L.S. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. En D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kelley, H.H. (1973). The process of causal attribution. *American psychologist*, 28(2), 107-128.
- King, K.B., Rowe, M.A., Kimble, L.P., y Zerwic, J.J. (1998). Optimism, coping and long-term recovery from coronary artery bypass in women. *Research in Nursing and Health*, 21, 15-26.

- Labrador, F.J. (1992). *El estrés: nuevas técnicas para su control*. Madrid: Temas de Hoy.
- Labrador, F.J., y Crespo, M. (1993). *Estrés. Trastornos psicofisiológicos*. Madrid: Eudema.
- Lazarus, R S, (1990). Theory-based stress measurement. *Psychological Inquiry*, 1, 3-13.
- Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R.S. (2006). *Coping with anging*. EUA: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Relieve*, 1(1). Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Legare, C.H., Gelman, S.A., y Wellman, H.M. (2010). Inconsistency With Prior Knowledge Triggers Children's Causal Explanatory Reasoning. *Child development*, 81(3), 929-944.
- Lewis, J.M. (1979). The adolescent and the healthy family. *Adolescent Psych.*, 6, 156-170.
- Linley, P.A., y Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S y Wood, A.M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Little, R.J. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198-1202.
- López, F. (1993). El apego a lo largo del ciclo vital. En M.J. Ortiz y S. Yaroz (Eds.), *Teoría de apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Servicios Editoriales.
- Lupano, M.L., y Castro, A. (2010). Psicología positiva: análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 43-56.

- Maccoby, E.E., y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 1-100). New York: Wiley.
- Macías, M.A., Madariaga, C., Valle, M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Manassero, M.A., y Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376.
- Manassero, M.A., y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Marín, M., Grau, R., y Yubero, S. (2002). *Procesos psicosociales en contextos educativos*. Madrid: Pirámide.
- Mariñelareba-Dondena, L. (2012). Surgimiento y desarrollo de la Psicología Positiva. Análisis desde una historiografía crítica. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 12, 9-22.
- Martín del Buey, F. (2000). *Programa Integrado de Acción Tutorial (P.I.A.T.)*. Oviedo: fmb 2000.
- Martín del Buey, F., y Romero, M.E. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula abierta*, 81, 99-110.
- Martín-Quintana, J.C., Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Byrne, S., Rodríguez, B. y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 121-133.
- Martín, M.D., Jiménez, M.P., y Fernández-Abascal, E.G. (2000). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E<sup>3</sup>A). *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(4). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/agarce4960806100/texto.html>
- Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G.A., García-León, A., y González-Jareño, M.I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1), 66-72.
- Martínez, H. (2009). Autopercepción social y atribuciones cognostivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1175-1216.
- Martínez, P., Cassaretto, M., y Herth, K. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala de Esperanza de Herth en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 33(1), 127-145.
- Martínez, R. A. (2007). Reunión de Expertos sobre Parentalidad Positiva. Consejo de Europa, Estrasburgo. 6-7 Diciembre. Palais de l'Europe, Salle 2.

- Martínez, R.A. (2008a, Febrero). *Educación Emocional y en Valores*. Ponencia presentada en la Jornada sobre Familia, Escuela y Sociedad: El Reto de la Convivencia, organizada por el Observatorio de la Infancia, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Martínez, R.A. (2008b, Septiembre). *Educación para la Convivencia desde el Ámbito Familiar*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía: Educación, Ciudadanía y Convivencia. Diversidad y Sentido Social de la Educación. Sección: Familia, Sociedad y Redes de Comunicación, Zaragoza.
- Martínez, R.A. (2008c, Noviembre). *Parentalidad Positiva: Necesidades de Asesoramiento Familiar y Programas para el Desarrollo de Competencias Parentales*. Ponencia presentada en el Seminario Ministerial Hispano-Luso sobre Parentalidad Positiva: Novas Abordagens das Políticas e Medidas no âmbito da Parentalidade Positiva, Braga, Portugal.
- Martínez, R.A., y Becedóniz, C.M. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 97-112.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maslow, A.H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Matalinares, M., Yaringaño, J., Sotelo, L., Sotelo, N., Arenas, C., Díaz, ... Huari, Y. (2010). Relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista Instituto de Investigaciones Psicológicas*, 13(2), 101-116.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D.C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321-333.
- Meyer, D., Dimitriadou, E., Hornik, K., Weingessel, A., y Leisch, F. (2014). *e1071: Misc Functions of the Department of Statistics (e1071), TU Wien*. (Version 1.6-3.) [Conjunto de datos]. Recuperado de <http://CRAN.R-project.org/package=e1071>
- Millon, T. (2000). Desarrollo de la personalidad: origen, secuencia y evolución. En T. Millon y R.D. Davis (Eds.), *Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM-IV* (pp. 85-139). Barcelona: Masson.
- Miñano, P. (2009). *Un modelo causal-explicativo sobre la incidencia de las variables cognitivo-motivacionales en el rendimiento académico* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante, Alicante. Recuperada de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/18330/6/tesis\\_mperez.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/18330/6/tesis_mperez.pdf)

- Miñano, P., y Castejón, J.L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28), 1-13.
- Morales, A.I., Arenas, M.D., Reig-Ferrer A., Álvarez-Ude, F., Malek T., Moledous A.,... Cotilla, E.M. (2011). Optimismo disposicional en pacientes en hemodiálisis y su influencia en el curso de la enfermedad. *Nefrología (Madrid)*, 31(2), 199-205.
- Morán, C., Landero, R., y González, M.T. (2010). COPE-28: un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9(2), 543-552.
- Mroczek, D.K., Spiro, A., Aldwin, C.M., Ozer, D.J., y Bossé, R. (1993). Construct validation of optimism and pessimism in older men: findings from the normative aging study. *Health Psychology*, 12(5), 406-409.
- Musitu, G., Román, J.M., y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G., Román, J.M., y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Nakazawa, M. (2014). fmsb: Functions for medical statistics book with some demographic data (Version 0.4.3.) [Conjunto de datos]. Recuperado de <http://CRAN.R-project.org/package=fmsb>
- Navarrete, I., y Cuadro, A. (2007). Estilos atribucionales causales y rendimiento académico en estudiantes de ciclo básico de Montevideo. En N.C. Cervone (Presidenta), *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y III Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp. 382-385). Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Navas, C., Ollua, P., Vega, C.Z., y Soria, R. (2010). Inventario de estrategias de afrontamiento: una replicación. *Psicología y salud*, 20(2), 213-220.
- Navas, L., Castejón, J.L., y Sampascual, G. (1993). ¿Son las atribuciones causales determinantes del rendimiento académico? El papel de las atribuciones y las expectativas. *Psicologemas*, 7(14), 253-277.
- Navas, L., Castejón, J.L., y Sampascual, G. (2000). Un contraste del modelo atribucional de la motivación de Weiner en contextos educativos. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 181-197.
- Navas, L., Sampascual, G., y Castejón, J.L. (1995). La teoría atribucional de Weiner y los sesgos atributivos: hacia la integración de un desencuentro. *Revista de Psicología Social*, 10(2), 205-218.

- Navas, M.J. (2007). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Núñez, J.C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En B. Duarte da Silva y A. Barca (Eds.), *Actas X Congreso Internacional Galeno-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 41-67). Braga, Portugal: Universidad de Minho.
- Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones.
- Núñez, J.C., y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R. González-Cabanach, y A. Barca (Eds.), *Psicología de la instrucción. Vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje* (pp. 33-64). Barcelona: Ediciones universitarias de Barcelona.
- Ocaña, M.C. (1998). Síndrome de adaptación: La naturaleza de los estímulos estresantes. *Escuela abierta*, 2, 41-50.
- Olson, D.H., McCubbin, H.I., Barnes, H., Larsen, A., Muxen, A., y Wilson, M. (1989). *Families, what makes them work*. California: Sage.
- Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E. Gómez, J.A., y Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Padilla, J.L., González, A., y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A.J. Rojas, J.S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115-140). Madrid: Alianza.
- Papantoniou, G., Moraitou, D., Katsadima, E., y Dinou, M. (2010). Control de la acción y disposición a la esperanza: Un estudio de su incidencia en la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 8(1), 5-32.
- Pardo, A., y Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma.
- Park, N., Peterson, C., y Sun, J.K. (2013). La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica*, 31(1), 11-19.
- Pelechano, V. (1992). Personalidad y estrategias de afrontamiento en pacientes crónicos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18(58), 167-201.
- Pelechano, V. (2000). *Psicología sistemática de la personalidad*. Barcelona: Ariel.
- Pelechano, V., Matud, P., y De Miguel, A. (1993). Habilidades de afrontamiento en enfermos físicos crónicos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 19(63), 91-149.
- Pereda, S. (1987). *Psicología experimental: I. Metodología*. Madrid: Pirámide.

- Pérez, A.M., y Poveda, P. (2010). Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 59-69.
- Pérez, G. (1998). Familia y educación. Cuestión a debate. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 50(1), 7-21.
- Pérez, G. (1999). La vida en familia: cuestión de valor o de imagen. En EDITORES *Caminos de encrucijada hacia el tercer milenio* (pp. 87-108). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Pérez, J., Lorence, B., y Menéndez, S. (2010). Estrés y competencia parental: un estudio con madres y padres trabajadores. *SUMMA Psicológica UST*, 17(1), 47-57.
- Pérez, J., Menéndez, S., e Hidalgo, M.V. (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de los Servicios Sociales. *Psychosocial Intervention*, 23, 25-32.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L.Y., Metalsky, G.I., y Seligman, M.E.P. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive therapy and research*, 6(3), 287-300.
- Peterson, C., y Seligman, M.E.P. (1984). Hilfflosigkeit, Attributionsstil, und Depression. En F.E. Weinert y Rainer H. Kluwe (Eds.), *Metakognition, Motivation, und Lernen* (pp. 164-191). Stuttgart: Kohlhammer.
- Peterson, C., y Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues A Handbook and Classification*. Washington, D.C.: APA Press and Oxford University Press.
- Pintrich, P.R., y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Pita, S., y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cadernos Atención Primaria*, 9, 76-78.
- Pornprasertmanit, S., Miller, P., Schoemann, A., y Rosseel, Y. (2013). semTools: Useful tools for structural equation modeling (Version 0.4.-0) [Conjunto de datos]. Recuperado de <http://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- R Core Team (2012). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. Recuperado de <http://www.R-project.org/>
- Rand, K.L., Martin, A.D., y Shea, A.M. (2011). Hope, but no optimism, predicts academic performance of law Student beyond previous academic achievement. *Journal of research in personality*, 45, 638-686.

- Rand, K.L., y Cheavens, J. (2009). Hope Theory. En C. Snyder, P. Nathan y S. Lopez (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp.223-233). New York: Oxford University Press.
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española*. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Redondo, J., Inglés, C.J., y García-Fernández, J.M. (2014). Conducta prosocial y atribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 30(2), 482-489.
- Reichart, C.T.D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En C.T.D. Reichart (Ed.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Rich, J. (2002). *El mito de la educación*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Richaud de Minzi, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58.
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Cabrera, E., y Máiquez, M.L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 113-120.
- Rodrigo, M.J., y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Barcelona: Alianza.
- Rodríguez-Marín, J. (1995). *Psicología social de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez-Marín, J., López-Roig, S., y Pastor, M.A. (1990). Estrategias de afrontamiento de la enfermedad. En S., Barriga, J.M. León, M.F. Martínez y I.F. Jiménez de Cisneros (Eds.), *Psicología de la Salud* (pp. 161-195). Sevilla: Sedal.
- Rodríguez-Marín, J., y Neipp-López, M.C. (2008). *Manual de psicología social de la salud*. Madrid: Síntesis
- Rodríguez-Marín, J., Terol, M.C., López-Roig, S., y Pastor, M.A. (1992). Evaluación del afrontamiento al estrés: Propiedades psicométricas del Cuestionario de formas de Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes. *Revista de Psicología de la Salud*, 4, 59-84.
- Rodríguez, M.L. (2010). Estrés: una propuesta naturalista. *SUMMA Psicológica UST*, 7(1), 51-60.
- Rodríguez, M.L., Ocampo, I.Y., y Nava, C. (2009). Relación entre valoración de una situación y capacidad para enfrentarla. *SUMMA Psicológica UST*, 6(1), 25-41.
- Rodríguez, M.L., Zamora, E.R., y Nava, C. (2009). Valoración de situaciones y reacciones de estrés. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 12(3), 113-132.
- Rodríguez, M.N. (2010). Perfiles motivacionales, capacidad percibida y rendimiento académico. *Anales de psicología*, 26(2), 348-358.

- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Román, J.M. (2009). Psicología de la Educación Familiar: Tipos de familia y satisfacción familiar en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 11-23.
- Román, J.M., Martín, L.J., y Carbonero, M.A. (2009). Tipos de familia y satisfacción de las necesidades de los hijos. *International Journal of Developmental and Educational Psycholog*, 1(2), 549-558.
- Román, J.M., Valdivieso-León, L., y Flores, V. (2011). Escalas de identificación de Prácticas Educativas Familiares en niños con edades tempranas [Revisión del libro *PEF: Escalas de identificación de Prácticas Educativas Familiares*, por J. Alonso y J.M. Román. Madrid, España: Cepe]. Manuscrito inédito, Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid, España.
- Román, N. (2005). *Atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares en niños de 3, 4 y 5 años* (Trabajo de Investigación Tutelado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Román, N. (2006, abril). *Atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares en niños de 3, 4 y 5 años*. Comunicación presentada en el VII Congreso INFAD de Psicología de la infancia y la adolescencia, Bilbao, España.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. Recuperado de <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>
- Ruano, R., y Serra, E. (2000). Estrategias de afrontamiento en familias con hijos adolescentes. *Anales de psicología*, 16(2), 199-206.
- Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.
- Sampascual, G., Navas, L., y Castejón, J.L. (1994). Procesos atribucionales en la educación secundaria obligatoria: un análisis para la reflexión. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 449-459.
- Sandín, B., y Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología clínica*, 8(1), 39-54.
- Santos, P.L., y Vitaliano, S.S. (2005). Estudio comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paidéia*, 15, 217-226.
- Sanz, M.T., Menéndez, F.J., Rivero, M.P., y Conde, M. (2009). *Psicología de la motivación*. Madrid: Sanz y Torres.

- Sarafino, E.P. (1990). *Health psychology. Biopsychosocial interactions*. New York: Wiley.
- Save the Children (2012). *10 principios sobre parentalidad positiva y buen trato*. Madrid: Save the children España.
- Scheier, M.F., y Carver, C.S. (1982). Control theory: a usefull conceptual framework for personality-social,clinical and health psychology. *Psychological bulletin*, 92, 111-135.
- Scheier, M.F., y Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and Health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M.F., y Carver, C.S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of personality*, 55(1), 169-210.
- Scheier, M.F., Carver, C.S., y Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(1), 1063-1078.
- Schou, I., Ekeberg, Ø., Ruland, C.M., Sandwik, L., y Karesen, R. (2004). Pessimism as a predictor of emotional morbidity one year following breast cancer surgery. *Psycho-oncology*, 13(1), 309-320.
- Segerstrom, S., McCarthy, W., Caskey, N., Gorrs, T., y Murray, E. (1993). Optimistic bias among cigarette smokers. *Journal of Applied Social Psychology*. 23(1), 1606-1618.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Seligman, M.E.P. (1990). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Knopf.
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M.E.P. (2003). Positive Psychology: Fundamental Assumptions. *Psychologist*, 16, 126-127.
- Seligman, M.E.P. (2006). *La auténtica felicidad*. España: Byblos.
- Seligman, M.E.P. (2006b). *Aprenda optimismo*. México: Debolsillo.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

- Seligman, M.E.P, Reivich, K., Jaycox, L., y Gillham, J. (1999). *Niños optimistas. Cómo prevenir la depresión en la infancia*. Barcelona: Grijalbo.
- Seligman, M.E.P., Steen, T., Park, N., y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. Nueva York: MCGraw-Hill.
- Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Boston: Butterworth's.
- Selye, H. (1985). History and present status of the stress concept. En A. Monat y R.S. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping* (pp. 17-29). New York: Columbia University.
- Sheldon, K.M., y Kasser, T. (2001). Goals, congruence and positive well-being. New empirical support for humanistic theories. *Journal of humanistic psychology*, 41, 30-50.
- Sidebotham, P. (2001). Culture, stress and the parent-child relationship: A qualitative study of parents' perceptions of parenting. *Child: Care, Health and Development*, 27(6), 469-485.
- Singer, G.H.S., y Irvin, L.K. (1989). *Support for caregiving families*. Baltimore: P.H. Brookes.
- Skinner, E.A., Edge, K., Altman, J., y Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critical category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216-269.
- Snyder, C.R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C.R. (2000a). Hypothesis: There is Hope. En C.R. Snyder (Eds.), *Handbook of Hope Theory, Measures and Applications* (pp. 3-21). San Diego: Academic Press.
- Snyder, C.R. (2000b). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C.R. (2002). Hope Theory. En C. Snyder y S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C.R. (2005). Teaching: the lesson of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 72-84.
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., ..., y Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.

- Snyder, C.R., Hoza, B., Pelham, W.E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M.,... Stahl, K.J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology, 22*(3), 399-421.
- Snyder, C.R., Irving, L., y Anderson, J.R. (1991). Hope and Health: Measuring the will and the ways. En C.R. Snyder y D.R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285-305). Elmsford, New York: Pergamon Press.
- Snyder, C.R., Sympson, S.C., Ybasco, F.C., Borders, T.F., Babyak, M.A., y Higgins, R.L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 321-335.
- Soria, M., Otamendi, A., Berrocal, C., Caño, A., y Rodríguez, C. (2004). Las atribuciones de incontabilidad en el origen de las expectativas de desesperanza en adolescentes. *Psicothema, 16*(3), 476-480.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suares, M. (2002). *Mediando en sistemas familiares*. Buenos Aires: Paidós.
- Talou, C.L., Borzi, S.L., Sánchez, M.J., y Iglesias, M.C. (2004). Compartiendo la vida escolar: ¿Qué piensan los niños?. *Orientación y Sociedad, 4*, 1-12.
- Templ, M, Alfons, A., Kowarik, A., y Prantner, B. (2013). *VIM: Visualization and Imputation of Missing Values* (Version 4.0.0.) [Conjunto de datos]. Recuperado de <http://CRAN.R-project.org/package=VIM>
- Thiebaut, C. (1998). *Conceptos fundamentales de filosofía*. Madrid: Alianza.
- Tobin, D.L., Holroyd, K.A., Reynolds, R.V., y Kigal, J.K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research, 13*, 343-361.
- Tolman, E.C. (1925). Purpose and cognition: The determinants of animal learning. *Psychological Review, 32*, 285-297.
- Torío, S., Peña, J.V., y Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema, 20*(1), 62-70.
- Torre, C., y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema, 14*(2), 444-449.
- Trehanne, G.J., Kitas, G.D., Lyons, A.C., y Booth, D.A. (2005). Well-being in rheumatoid arthritis: The effects of disease duration and psychosocial factors. *Journal of Health Psychology, 10*(3), 457-474.
- Valdés, M., y Flores, T. (1985). *Psicobiología del estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
- Valdivia, C. (2001). Valores y familia ante el tercer milenio. *Revista de Educación, 325*, 11-24.

- Valdivieso-León, L. (2011). *Prácticas educativas y estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes de los padres y atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares de los hijos de 3 a 6 años* (Trabajo Fin de Master). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Valdivieso-León, L. (2014a, abril). *Atribuciones causales en niños de 3 a 6 años: Revisión teórica*. Comunicación presentada en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación y XXI Congreso Internacional INFAD, Badajoz, España.
- Valdivieso-León, L. (2014b, abril). *Atribuciones causales en niños de 3 a 6 años: Nueva categorización*. Comunicación presentada en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación y XXI Congreso Internacional INFAD, Badajoz, España.
- Valdivieso-León, L. (2014c, septiembre). *Comparación de las prácticas educativas familiares vistas por padres e hijos*. Comunicación presentada en el XVI Congreso Español de Análisis Transaccional y IV Congreso Internacional de Psicología Humanista, Madrid, España.
- Valdivieso-León, L., Carbonero, M.A., y Román, J.M. (2011). Atribuciones causales e iniciativa en niños pequeños. En J.C. Sánchez y V. Caggiano (Coord.), *Developing Entrepreneurs: Inspiratin, information and implementation* (pp. 319-331). Salamanca: ISSE-International Summer School of Entrepreneurship.
- Valdivieso-León, L., Román, J.M., Van Aken, M.A., y Flores, V. (en prensa). Prácticas educativas familiares: ¿Cómo las perciben los padres? ¿Cómo las perciben los hijos? ¿Qué grado de acuerdo hay?. *Perspectiva educacional*, 53(3), 1-26.
- Valdivieso-León, L., y Román, J.M. (2011a). Atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares en edades tempranas. En A. Ferreira, A. Verhaeghe, D. Silva, L. Almeida, R. Lima y S. Fraga. (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1302-1312). Lisboa, Portugal: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Valdivieso-León, L., y Román, J.M. (2011b, Julio). *Atribuciones causales antes los éxitos y fracasos escolares en edades tempranas*. Comunicación presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica y XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Lisboa, Portugal.
- Valenzuela, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿Qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay baja significancia en la exigencia académica?. *Educere*, 11(37), 283-287.

- Valle, A., y González, R. (1998). *Psicología de la educación. Variables personales y aprendizaje escolar*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Valle, A., González, R., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Valle, A., Núñez, J.C., Rodríguez, S. y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J. C. Núñez, y A. Valle (Eds.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Valle, A., González, R., Núñez, J.C., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivaciones del rendimiento académico. *Revista de psicología general y aplicada*, 52(4), 499-519.
- Vargas, S.P. (2009). *Confiabilidad del instrumento Brief Cope Inventory en español para evaluar estrategias de afrontamiento en pacientes con cáncer de seno* (Trabajo Fin de Grado). Pontificia Universidad de Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Vázquez, A., y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vázquez, C. (2009). La ciencia del bienestar psicológico. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 13-46). Madrid: Alianza.
- Vázquez, C., Hervás, G., y Ho, S. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual*, 14, 401-432.
- Vega, M.T., y De Dios, M.Y. (2006). Beneficios psicosociales de los grupos de apoyo: su influencia en los estilos de socialización familiar. *Intervención psicosocial*, 15(2), 233-244.
- Vera, B. (2008). *Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología*. Madrid: Calamar Ediciones.
- Vera, J. (2005). La imposibilidad de separar lo observado de lo interpretado: la falsedad del empirismo y del interpretativismo como métodos distintos. *Episteme*, 6(2). Recuperado de <http://www.avmnet.edu/investigacion/episteme/numero5-05/>
- Vickers, K., y Vogeltanz, N. (2000). Dispositional optimism as a predictor of depressive symptoms over time. *Personality and Individual Differences*, 28, 259-272.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

- Viguer, P., y Serra, E. (1998). *La infancia de fin de siglo: madres trabajadoras, clima familiar y autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista iberoamericana de educación*, 22, 41-60.
- Vuyk, M.A. (2013). Esperanza y satisfacción con la vida en estudiantes de psicología en Paraguay. *Eureka*, 10(1), 16-27.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. Chicago: Markham.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Lorens.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1988). An attribution theory and attributional therapy: some theoretical observations and suggestions. *British Journal of Clinical Psychology*, 27, 93-104.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of educational psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories and research*. California: Sage Publications.
- Weiner, B. (1995). *Judgments os responsibility. A foundation for a theory of social conduct*. Nueva York: Guilford Press.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal an interpersonal theories of motivation from attributional perspective. *Educational psychology review*, 12(1), 1-14.
- Weiner, B. (2008). Reflections on the history of attribution theory and research. *Social Psychology*, 39(3), 151-156.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational psychologist*, 45(1), 28-36.
- Weiner, B., y Graham, S. (1989). Understanding the Motivational Role of Affect: Life-span research from an Attributional Perspective. *Cognition and emotion*, 3(4), 401-419.
- Weisz, J. R., y Stipek, D. (1982). Competence, contingency, and the development of perceived control. *Human Development*, 25, 250-281.

- White, H. (1982). Maximum likelihood estimation of misspecified models. *Econometrica*, 50, 1-25.
- Willinger, U., Diendorfer-Radner, G., Willnauer, R., Jorgl, G., y Hager, V. (2005). Parenting stress and parental bonding. *Behavioral Medicine*, 31(2), 63-69.
- Yussen, S.R., y Kane, P.T. (1980). *Children's conception of intelligence*. Technical Report 546. Wisconsin: Research and Development Center for Individualized Schooling.



## **ANEXOS**



## ANEXO 1. CUESTIONARIO ONLINE. INSTRUCCIONES PARA LA FAMILIA

Estimadas familias, en primer lugar desde el Equipo de Investigación GIE-179 del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, queremos agradecerles su colaboración y su dedicación. Somos concientes del valor de su tiempo y por eso les estamos agradecidos.

Ustedes dijeron constestarnos mediante los cuestionarios electrónicos, pues bien, es necesario que contesten a todo el contestario de forma continuada, pues los datos no se pueden grabar, solo se pueden enviar. Por este motivo les informamos que para completar el cuadernillo de cuestionarios son necesarios 30 minutos aproximadamente.

El cuadernillo presenta 5 partes.

Al final de las 4 primeras partes aparece un botón que pone **CONTINUAR**:

1. Datos de identificación.
2. PEF\_ A2:Prácticas Educativas Familiares.
3. CSI: Inventario de Estrategias de Afrontamiento.
4. ASQ: Cuestionario de Estilos Atributivos.

Si al pulsar el boton **CONTINUAR**, no les permite avanzar, no se preocupen el motivo es que **"Parece que aún te queda alguna pregunta por responder"**, la pregunta o preguntas sin responder aparecerán en rojo, una vez que responda pinche de nuevo en **CONTINUAR**.

The image shows four screenshots of the online questionnaire interface, arranged in a 2x2 grid. Each screenshot displays a different section of the questionnaire, with a 'CONTINUAR' button at the bottom of each page. The sections are: 1. Datos de identificación (Identification Data), 2. PEF\_ A2: Prácticas Educativas Familiares (Family Educational Practices), 3. CSI: Inventario de Estrategias de Afrontamiento (Coping Strategies Inventory), and 4. ASQ: Cuestionario de Estilos Atributivos (Attributional Styles Questionnaire).

Al final de la quinta parte (5. SH: Escalas de Esperanza) aparece un botón que pone **ENVIAR** si usted pincha con el ratón nos enviará sus respuestas inmediatamente, sin que le ocasionamos ninguna molestia mas.

The image shows two screenshots of the online questionnaire interface. The left screenshot displays the 'SH: ESCALA DE ESPERANZA' (SH: HOPE SCALES) section, which includes a legend for response options (1-8) and a list of statements to be rated. The right screenshot shows the final page of the questionnaire, featuring a large 'ENVIAR' button and a message of gratitude: 'MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN Y POR EL VALIOSO TIEMPO QUE HA EMPLEADO EN RESPONDER A NUESTROS CUESTIONARIOS'.

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**



## ANEXO 2. CUADERNILLO EN PAPEL. CUESTIONARIOS PARA LA FAMILIA

IDENTIFICACIÓN DEL HIJO O HIJA	
Nombre	
Apellidos	
Fecha de nacimiento	
INFORMACIÓN EDUCATIVA	
Nombre del colegio	
Curso	
Año académico actual	
¿Ha repetido curso en alguna ocasión?	¿Ha cambiado de colegio este curso?
INFORMACIÓN DE LA FAMILIA	
Formación académica del padre/tutor:	
Formación académica de la madre/tutora:	
Tipo de familia: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <i>Familia convencional</i> (padre, madres e hijos/as).</li> <li><input type="checkbox"/> <i>Familia extensa</i> (además de la familia convencional, incluye a los abuelos u otros parientes).</li> <li><input type="checkbox"/> <i>Familia reconstituida</i> (formada por una pareja con o sin hijos comunes, que integra hijos de uniones conyugales anteriores, de uno o ambos miembros de la pareja).</li> <li><input type="checkbox"/> <i>Familia monoparental</i> (formada por uno de los padres y sus hijos)</li> <li><input type="checkbox"/> <i>Otro tipo de familia:</i></li> </ul>	
Este cuestionario lo ha respondido: <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Tutor	
Edad de la persona que ha respondido al cuestionario:	

### AHS: ESCALA DE ESPERANZA

(Snyder, 2002). (Versión española, Flores y Valdivieso-León, 2011)

Lea cuidadosamente cada frase y seleccione (X) en cada una el número que mejor le describe.

- |                        |                            |
|------------------------|----------------------------|
| 1. = Totalmente Falso  | 5. = Ligeramente Verdadero |
| 2. = Mayormente Falso  | 6. = Bastante Verdadero    |
| 3. = Bastante Falso    | 7. = Mayormente Verdadero  |
| 4. = Ligeramente Falso | 8. = Totalmente Verdadero  |

1. Puedo pensar en varias formas de salir de un atasco.	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Persigo con energía mis objetivos.	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Me siento cansado o cansada la mayor parte del tiempo.	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Hay muchas formas de salir de o resolver un problema.	1	2	3	4	5	6	7	8
5. Soy fácilmente derrotado o derrotada (o me rindo) en una discusión.	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Puedo pensar en muchas formas de obtener cosas en la vida que son importantes para mí.	1	2	3	4	5	6	7	8
7. Me preocupo por mi salud.	1	2	3	4	5	6	7	8
8. Incluso cuando los otros se desaniman, sé que puedo encontrar la forma de solucionar un problema.	1	2	3	4	5	6	7	8
9. Mis experiencias pasadas me han preparado bien para mi futuro.	1	2	3	4	5	6	7	8
10. He tenido bastante éxito en la vida.	1	2	3	4	5	6	7	8
11. Generalmente estoy preocupado o preocupada por alguna cosa.	1	2	3	4	5	6	7	8
12. Encuentro objetivos que encajan conmigo.	1	2	3	4	5	6	7	8

**PEF-A2: PRACTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES**

(Alonso y Román, 2003)(Revisión de Román, Valdivieso-León y Flores, 2011)

Lea la breve descripción de cada una de las situaciones familiares. Imagínelas como si las estuviera viviendo. Es probable que no haya vivido alguna de ellas. No importa. No hay respuestas acertadas ni equivocadas. Solo es importante contestar lo más sinceramente posible. Lea cuidadosamente cada frase y seleccione (X) en cada una el número que mejor le describe.

**SITUACIÓN N° 1. CUANDO INICIAN ALGO NUEVO**

**SITUACIÓN HIPOTÉTICA 1A**

Sabes que tu hijo o hija a esta edad, ya debe aprender a vestirse solo. Imagínate que hoy estrena una camisa nueva y le cuesta abrocharse los botones. Protesta, se queja y pide tu ayuda para abrocharlos.

*¿Con qué frecuencia crees que actuarías así...?*

	0 Nunca	1 Pocas veces	2 Algunas veces	3 Bastantes veces	4 Muchas veces	5 Siempre
1. Si quiero que aprenda a vestirse solo, no debo ayudarle.						
2. Teniendo en cuenta la dificultad, se los abrocharía yo.						
3. Si realmente necesitase ayuda, le ayudaría.						
4. Si protesta será por algo, no lo dudaría y se lo haría yo.						
5. Si realmente es difícil, le enseñaría y animaría.						
6. Debe hacerlo sin ayuda al igual que con otras prendas.						

**SITUACIÓN HIPOTÉTICA 1B**

Imagínate que tu hija o hijo es muy tímido y mañana, por primera vez, va a actuar en público en una representación teatral del colegio. Es la hora de dormir y le cuesta irse a la cama. Está muy nervioso y preocupado.

*¿Con qué frecuencia crees que actuarías así...?*

	0 Nunca	1 Pocas veces	2 Algunas veces	3 Bastantes veces	4 Muchas veces	5 Siempre
7. Su rutina no debe variar, le diría que se fuese a la cama.						
8. Le llevaría a la cama y me quedaría un poco para calmarle.						
9. Si se encuentra tan nervioso es mejor que no haga la representación teatral.						
10. Pienso que debe participar en la representación; al mismo tiempo le apoyaría.						
11. Le dejaría que se quedase y cuando se durmiese le llevaría a la cama.						
12. Tiene que irse a dormir. Si cedo no aprenderá a afrontar situaciones incómodas.						

**SITUACIÓN HIPOTÉTICA 1C**

Imagínate que por primera vez tu hijo o hija está comiendo fuera de casa algo que es muy difícil de pinchar con el tenedor. Como le gusta mucho, decide hacerlo con las manos.

*¿Con qué frecuencia crees que actuarías así...?*

	0 Nunca	1 Pocas veces	2 Algunas veces	3 Bastantes veces	4 Muchas veces	5 Siempre
13. Lo importante es que se coma todo; le dejaría comer con las manos.						
14. Le obligaría a comer con el tenedor.						
15. Para que aprendiera, le enseñaría y ayudaría a comer con el tenedor.						
16. Le daría de comer para evitar conflictos durante la comida.						
17. No le consentiría comer con las manos; le obligaría a hacerlo bien desde el principio.						
18. Le explicaría cómo hacerlo e insistiría en que usase el tenedor.						

## SITUACIÓN Nº 2. RUPTURA DE RUTINAS

### SITUACIÓN HIPOTÉTICA 2A

Imagínate que hoy ha venido alguien a casa y le ha traído a tu hija o hijo un juguete que le gusta mucho. Justo cuando empieza a jugar, se le llama para cenar. Pide que le dejes jugar un poquito más.

*¿Con qué frecuencia crees que actuarías así...?*

	0 Nunca	1 Pocas veces	2 Algunas veces	3 Bastantes veces	4 Muchas veces	5 Siempre
19. Le insistiría en que hay que cenar y le propondría jugar después.						
20. Creo que le dejaría jugar el tiempo que quisiera.						
21. Marcaría un tiempo límite para que jugase un poco y después le llevaría a cenar.						
22. Le llevaría a cenar. No creo que sea conveniente alterar la rutina.						
23. Le dejaría jugar, ya que de todas formas así no cenaría a gusto.						
24. Le mandaría a cenar. Lo mejor es que haga lo mismo todos los días.						

### SITUACIÓN HIPOTÉTICA 2B

Imagínate que tu hijo o hija es muy nervioso y hoy celebra su cumpleaños. Coincide con la llegada de familiares que está deseando ver; no para de moverse y molestar a todos.

*¿Con qué frecuencia crees que actuarías así...?*

	0 Nunca	1 Pocas veces	2 Algunas veces	3 Bastantes veces	4 Muchas veces	5 Siempre
25. Procuraría tenerlo ocupado con los preparativos del cumpleaños.						
26. Le dejaría ver la televisión más tiempo para que estuviera entretenido.						
27. Le llevaría al parque o a la calle para que se tranquilizase.						
28. Si después de habérselo advertido no deja de molestar, le castigaría.						
29. Aunque se estuviera portando mal, no le reñiría.						
30. Le castigaría para que aprendiera a controlarse.						

### SITUACIÓN HIPOTÉTICA 2C

Imagínate que estás fuera de casa con otras familias con niñas y niños de la edad de tu hija o hijo. Lo están pasando fenomenal pero tu hijo o hija se porta peor que en casa y le han llamado la atención.

*¿Con qué frecuencia crees que actuarías así...?*

	0 Nunca	1 Pocas veces	2 Algunas veces	3 Bastantes veces	4 Muchas veces	5 Siempre
31. Le reñiría igual que en casa, ya que las normas deben ser las mismas.						
32. Le separaría del grupo y le recordaría como tiene que comportarse.						
33. Al estar fuera de casa haría la vista gorda y no le reñiría.						
34. No haría nada; ya que los demás niños suelen comportarse igual.						
35. Le castigaría porque debe cumplir las normas igual que en casa.						
36. Sería un poco más flexible, pero le pondría límites.						

## SITUACIÓN Nº 3. CUANDO CUENTAN O MUESTRAN ALGO

### SITUACIÓN HIPOTÉTICA 3A

Imagínate que a tu hija o hijo le han dado un premio en el colegio y quiere contártelo. Pero en ese momento no puedes atenderlo.

*¿Con qué frecuencia crees que actuarías así...?*

	0 Nunca	1 Pocas veces	2 Algunas veces	3 Bastantes veces	4 Muchas veces	5 Siempre
37. Dejaría lo que estuviese haciendo para que me lo contase.						
38. Le explicaría que estoy ocupado u ocupada y que después le atenderé.						
39. Mi hija o hijo es lo primero, le atendería.						
40. Le diría: "espera que termine y luego te presto atención".						
41. Le reñiría para que aprendiese a esperar.						
42. Le diría: "no me molestes porque estoy ocupado u ocupada".						

### SITUACIÓN HIPOTÉTICA 3B

Imagínate que tu hijo o hija es muy inseguro y acaba de terminar un dibujo que tiene que llevar al colegio. Le ha quedado regular y quiere conocer tu opinión.

*¿Con qué frecuencia crees que actuarías así...?*

	0 Nunca	1 Pocas veces	2 Algunas veces	3 Bastantes veces	4 Muchas veces	5 Siempre
43. Le diría que está muy bien para no desanimarle.						
44. Le enseñaría cómo hacerlo mejor para que aprendiese.						
45. Debe aprender a esforzarse; le diría que lo repitiera.						
46. Le enseñaría a corregir lo que está mal para que le saliera mejor.						
47. Le diría: "debes esforzarte porque no te ha quedado bien".						
48. Siempre le felicito por sus trabajos para que no se disguste.						

### SITUACIÓN HIPOTÉTICA 3C

Imagínate que hoy tu hija o hijo viene corriendo a decirte que se ha peleado en el parque con otros niños o niñas porque le han quitado su juguete preferido. Está enfada o enfadado, no quiere compartirlo y busca tu ayuda.

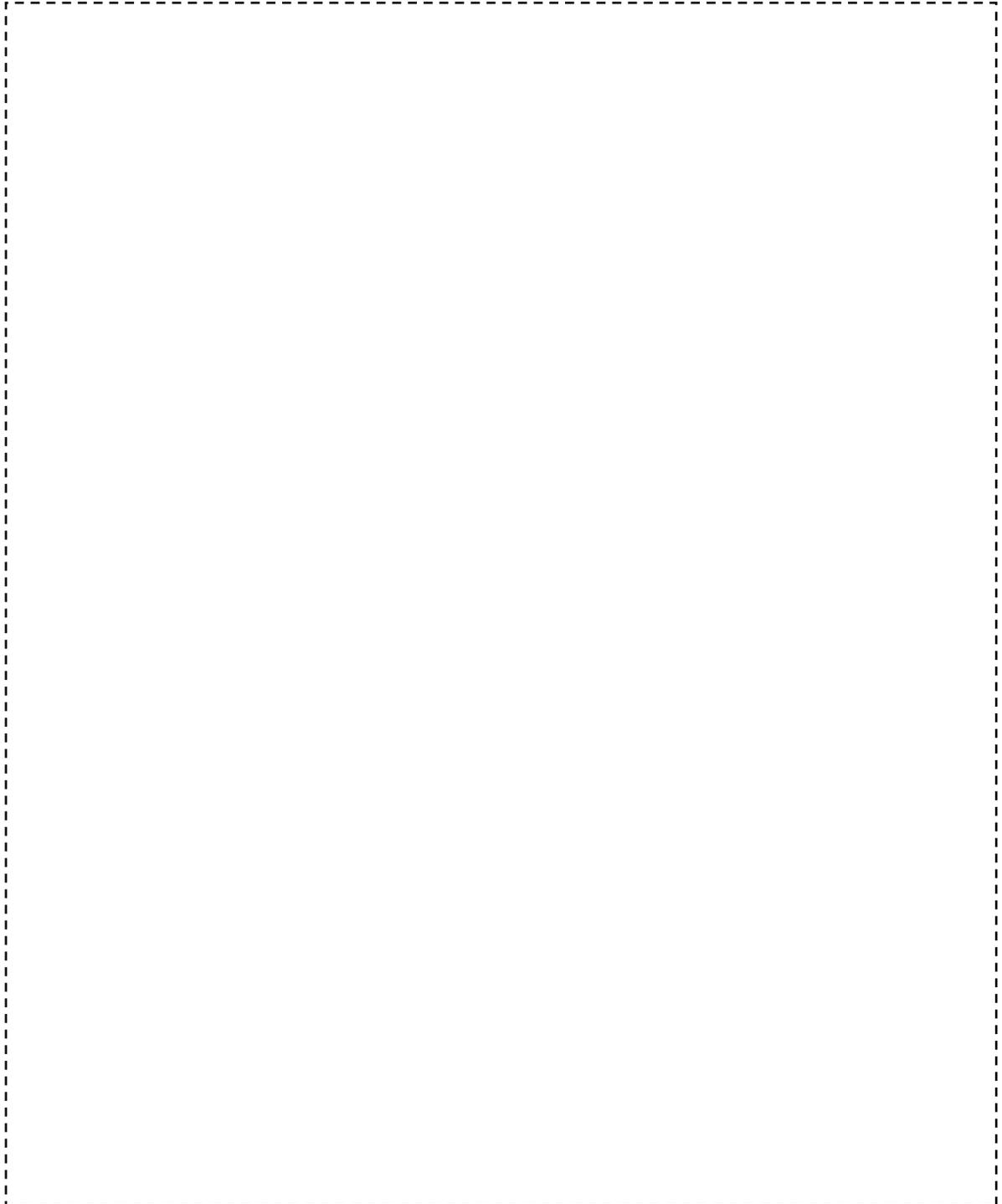
*¿Con qué frecuencia crees que actuarías así...?*

	0 Nunca	1 Pocas veces	2 Algunas veces	3 Bastantes veces	4 Muchas veces	5 Siempre
49. Le reñiría para que aprendiera a jugar con otros niños o niñas sin enfadarse.						
50. Le recordaría: "hay que compartir los juguetes" y le enseñaría como hacerlo.						
51. Le ayudaría a buscar una solución para que pudiera seguir jugando.						
52. Recuperaría el juguete para evitarle el disgusto.						
53. Le obligaría a compartir sus juguetes.						
54. Le consolaría, ya que el juguete es suyo.						

## **CSI: INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO**

*(Tobin, Holroyd, Reynolds, Kigal, 1989). Adaptación por Cano, Rodríguez y García, 2006)*

El propósito de este cuestionario es encontrar el tipo de situaciones que causan problemas a las personas en su vida cotidiana y cómo éstas se enfrentan a esos problemas. Piense durante unos minutos en un hecho o situación que ha sido muy estresante para usted en el último mes. Por estresante entendemos una situación que causa problemas, le hace sentirse a uno mal o que cuesta mucho enfrentarse a ella. Puede ser con la familia, en la escuela, en el trabajo, con los amigos, etc. Si lo cree necesario, describa esta situación para tenerla más presente en el espacio en blanco de esta página. Escriba qué ocurrió e incluya detalles como el lugar, quién o quiénes estaban implicados, por qué le dio importancia y qué hizo usted. La situación puede estar sucediendo ahora o puede haber sucedido ya. No se preocupe por si esta mejor o peor escrito o mejor o peor organizado, sólo descríbala tal y como se le ocurra. Le ayudará a contestar el inventario.



De nuevo piense unos minutos en la situación o hecho que haya elegido. Responda a la siguiente lista de afirmaciones basándose en como manejó usted esta situación. Lea cada frase y determine el grado en que usted hizo lo que cada frase indica en la situación que antes eligió marcando el número que corresponda:

**0 = En absoluto; 1 = Un poco; 2 = Bastante; 3 = Mucho; 4 = Totalmente**

Esté seguro de que responde a todas las frases y de que marca sólo un número en cada una de ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas; sólo se evalúa lo que usted hizo, pensó o sintió en ese momento.

1	Luché para resolver el problema	0	1	2	3	4
2	Me culpé a mí mismo	0	1	2	3	4
3	Deje salir mis sentimientos para reducir el estrés	0	1	2	3	4
4	Deseé que la situación nunca hubiera empezado	0	1	2	3	4
5	Encontré a alguien que escuchó mi problema	0	1	2	3	4
6	Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final vi las cosas de una forma diferente	0	1	2	3	4
7	No dejé que me afectara; evité pensar en ello demasiado	0	1	2	3	4
8	Pasé algún tiempo solo	0	1	2	3	4
9	Me esforcé para resolver los problemas de la situación	0	1	2	3	4
10	Me di cuenta de que era personalmente responsable de mis dificultades y me lo reproché	0	1	2	3	4
11	Expresé mis emociones, lo que sentía	0	1	2	3	4
12	Deseé que la situación no existiera o que de alguna manera terminase	0	1	2	3	4
13	Hablé con una persona de confianza	0	1	2	3	4
14	Cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas	0	1	2	3	4
15	Traté de olvidar por completo el asunto	0	1	2	3	4
16	Evité estar con gente	0	1	2	3	4
17	Hice frente al problema	0	1	2	3	4
18	Me critiqué por lo ocurrido	0	1	2	3	4
19	Analice mis sentimientos y simplemente los deje salir	0	1	2	3	4
20	Deseé no encontrarme nunca más en esa situación	0	1	2	3	4
21	Dejé que mis amigos me echaran una mano	0	1	2	3	4
22	Me convencí de que las cosas no eran tan malas como parecían	0	1	2	3	4
23	Quitó importancia a la situación y no quise preocuparme más	0	1	2	3	4
24	Oculté lo que pensaba y sentía	0	1	2	3	4
25	Supe lo que había que hacer, así que doblé mis esfuerzos y traté de hacer que las cosas funcionaran	0	1	2	3	4
26	Me recriminé por permitir que esto ocurriera	0	1	2	3	4
27	Dejé desahogar mis emociones	0	1	2	3	4
28	Deseé poder cambiar lo que había sucedido	0	1	2	3	4
29	Pasé algún tiempo con mis amigos	0	1	2	3	4
30	Me pregunté qué era realmente importante y descubrí que las cosas no estaban tan mal después de todo	0	1	2	3	4
31	Me comporté como si nada hubiera pasado	0	1	2	3	4
32	No dejé que nadie supiera como me sentía	0	1	2	3	4
33	Mantuve mi postura y luché por lo que quería	0	1	2	3	4
34	Fue un error mío, así que tenía que sufrir las consecuencias	0	1	2	3	4
35	Mis sentimientos eran abrumadores y estallaron	0	1	2	3	4
36	Me imaginé que las cosas podrían ser diferentes	0	1	2	3	4
37	Pedí consejo a un amigo o familiar que respeto	0	1	2	3	4
38	Me fijé en el lado bueno de las cosas	0	1	2	3	4
39	Evité pensar o hacer nada	0	1	2	3	4
40	Traté de ocultar mis sentimientos	0	1	2	3	4
	<b>Me consideré capaz de afrontar la situación</b>	0	1	2	3	4

## ASQ: CUESTIONARIO DE ESTILOS ATRIBUCIONALES

(Seligman, 1990); (Adaptación española, Valdivieso-León, Flores y Román, 2011)

Lea la breve descripción de cada una de las situaciones siguientes. Imagínelas como si las estuviera viviendo. Es probable que no haya vivido alguna de ellas. No importa. No hay respuestas acertadas ni equivocadas. Solo es importante contestar lo más sinceramente posible.

**Elija la respuesta que más se acerque a lo que usted haría o pensaría. Tache (X) la letra "a" o "b".**

*Nota: Aceptamos las normas internacionales sobre lenguaje no-sexista. No obstante, en el presente cuestionario hemos optado por utilizar el término genérico masculino, tal y como suele hacerse en estos casos para evitar entorpecer su lectura.*

<p><b>1. Olvidó que era el día del cumpleaños de su pareja.</b> Se me da mal recordar fechas señaladas. Había otras cosas que me preocupaban.</p>	<p>a b</p>
<p><b>2. Se reconcilia con su pareja después de pelearse.</b> Le perdoné. Casi siempre me perdona.</p>	<p>a b</p>
<p><b>3. Se perdió cuando iba en coche a casa de un amigo.</b> Me equivoqué en una esquina. Mi amigo me dio mal la dirección.</p>	<p>a b</p>
<p><b>4. Un proyecto a su cargo tiene gran éxito.</b> Vigilé de cerca el trabajo de cada uno. Todos le dedicaron mucho tiempo y energía.</p>	<p>a b</p>
<p><b>5. Faltó a un compromiso muy importante.</b> A veces me falla la memoria. A veces olvido consultar mi agenda.</p>	<p>a b</p>
<p><b>6. Un admirador secreto le mandó flores.</b> Le resulté atractivo. Caigo bien a todos.</p>	<p>a b</p>
<p><b>7. Acude como invitado a una cena que resultó muy agradable.</b> Estuve especialmente simpático esa noche. Soy un invitado con el que siempre se está a gusto.</p>	<p>a b</p>
<p><b>8. Se presenta como candidato a un cargo y pierde.</b> No trabajé lo suficiente en la campaña. El que ganó conocía a más gente.</p>	<p>a b</p>
<p><b>9. Su pareja le sorprende con un regalo.</b> Es que le aumentaron el sueldo. Le llevé a una cena muy especial anoche.</p>	<p>a b</p>
<p><b>10. Suspendió un examen importante.</b> No estuve tan brillante como los otros. No me había preparado bien.</p>	<p>a b</p>
<p><b>11. Un amigo le agradece su compañía en un mal trance.</b> Me encanta prestar ayuda en esas cosas. Me preocupo de la gente.</p>	<p>a b</p>
<p><b>12. Le ponen una multa en la biblioteca por no devolver un libro a su debido tiempo.</b> Cuando me interesa mucho una lectura suelo olvidar hasta el día en que vivo. Estuve tan ocupado escribiendo el informe que olvidé devolver el libro.</p>	<p>a b</p>
<p><b>13. Anoche se quedó sin gasolina en una calle oscura.</b> No miré el indicador. El indicador estaba roto.</p>	<p>a b</p>
<p><b>14. Impide un crimen llamando a la policía.</b> Un ruido extraño me llamó la atención. Estaba particularmente alerta.</p>	<p>a b</p>
<p><b>15. Preparó una comida especial y apenas la probaron.</b> No cociné del todo bien. Preparé todo muy deprisa.</p>	<p>a b</p>

<p><b>16. Su superior le da poco tiempo para terminar un trabajo, pero usted de todos modos cumple.</b> Soy bueno en mi trabajo. Soy una persona eficiente.</p>	<p>a b</p>
<p><b>17. Perdió los estribos discutiendo con un amigo.</b> Siempre está sermoneándome. Él estaba de mal humor.</p>	<p>a b</p>
<p><b>18. Sus acciones le hicieron ganar mucho dinero.</b> Mi corredor de bolsa decidió en esta ocasión comprar acciones nuevas. Mi corredor de bolsa es buenísimo.</p>	<p>a b</p>
<p><b>19. Su salud ha sido excelente todo el año.</b> Me expuse poco y evité el contacto con personas enfermas. Comí siempre bien y descansé lo necesario.</p>	<p>a b</p>
<p><b>20. Perdió una prueba deportiva a pesar de haberse preparado durante mucho tiempo.</b> No tengo grandes condiciones como atleta. No sirvo para ese deporte.</p>	<p>a b</p>
<p><b>21. Salva a una persona que estaba ahogándose.</b> Conozco una técnica para evitar atragantarse. Sé cómo proceder en situaciones críticas.</p>	<p>a b</p>
<p><b>22. Lo multan por no haber entregado la declaración de la renta a tiempo.</b> Siempre lo he hecho dentro del plazo. Estuve perezoso.</p>	<p>a b</p>
<p><b>23. Ganó en una competición de atletismo.</b> Me sentía imbatible. Me entrené muchísimo.</p>	<p>a b</p>
<p><b>24. Le compra un regalo a su pareja y no le gusta.</b> No tengo mucha idea eligiendo regalos. Tiene gustos muy exquisitos.</p>	<p>a b</p>
<p><b>25. Le rechazaron una invitación para salir.</b> Ese día me sentí muy mal. Estuve muy tímido cuando se lo pedí.</p>	<p>a b</p>
<p><b>26. Su superior le pide consejo.</b> Soy un experto en el área en que quería asesorarse. Sé aconsejar bien.</p>	<p>a b</p>
<p><b>27. Se ha sentido particularmente cansado estos días.</b> Nunca tengo ocasión de descansar. He tenido mucho más trabajo que de costumbre.</p>	<p>a b</p>
<p><b>28. Le invitan a bailar una canción tras otra.</b> Voy mucho a fiestas. Esa noche estaba radiante.</p>	<p>a b</p>
<p><b>29. Invita a alguien a bailar y le rechazan.</b> No bailo muy bien. A esa persona no le gusta bailar.</p>	<p>a b</p>
<p><b>30. Un mago lo invita a subir al escenario para que le ayude en un truco.</b> Estaba sentado en el mejor lugar. Yo era el que daba más muestras de entusiasmo.</p>	<p>a b</p>
<p><b>31. Presenta su candidatura a un cargo y gana.</b> Dediqué mucho tiempo y energía a la campaña. Trabajo intensamente en todo lo que hago.</p>	<p>a b</p>
<p><b>32. Un amigo dice algo que hiere sus sentimientos.</b> Siempre dice lo que piensa sin tener en cuenta a los que están cerca. Mi amigo estaba de mal humor y habló de mí para descargarse.</p>	<p>a b</p>
<p><b>33. Le fue muy bien en una entrevista de trabajo.</b> Siempre he tenido mucha confianza en mí mismo. Estuve acertado en las respuestas.</p>	<p>a b</p>
<p><b>34. Su médico le ha dicho que tiene exceso de azúcar.</b> No presto mucha atención a mi dieta. Es inevitable ingerir azúcar, está en todas partes.</p>	<p>a b</p>

<b>35. Cuenta un chiste y todos se ríen.</b> El chiste era buenísimo. Supe darle el tono adecuado.	<b>a</b> <b>b</b>
<b>36. Su pareja desea interrumpir su relación durante unos días.</b> Soy demasiado egocéntrico. No le dedico el tiempo necesario.	<b>a</b> <b>b</b>
<b>37. Usted se cae mucho cuando esquía.</b> Esquiar es difícil. La nieve estaba muy resbaladiza.	<b>a</b> <b>b</b>
<b>38. Su pareja le invita a pasar un romántico fin de semana.</b> Mi pareja necesitaba salir unos días. A mi pareja le gusta viajar.	<b>a</b> <b>b</b>
<b>39. Usted y su pareja han estado discutiendo mucho.</b> Últimamente yo estaba de mal humor y me sentía presionado. Mi pareja ha estado muy hostil.	<b>a</b> <b>b</b>
<b>40. Lo pasó maravillosamente en una reunión.</b> Todos eran muy simpáticos. Estuve muy simpático.	<b>a</b> <b>b</b>
<b>41. Sus acciones en la bolsa están más bajas que nunca.</b> No sé mucho del mercado de valores. Elegí muy mal las acciones.	<b>a</b> <b>b</b>
<b>42. Su médico le dice que está muy sano.</b> Hago ejercicio con frecuencia. Procuro cuidarme.	<b>a</b> <b>b</b>
<b>43. Le piden que se encargue de un proyecto importante.</b> Acabo de dirigir un proyecto parecido. Soy un buen director de equipos.	<b>a</b> <b>b</b>
<b>44. Está en el hospital y vienen pocos a visitarlo.</b> Soy muy irritable cuando estoy enfermo. Mis amigos no se preocupan mucho por cosas así.	<b>a</b> <b>b</b>
<b>45. Le tocó la lotería.</b> Fue pura casualidad. Elegí el número acertado.	<b>a</b> <b>b</b>
<b>46. No le aceptaron su tarjeta de crédito en un comercio.</b> Suelo sobreestimar cuánto dinero tengo disponible. No se acepta el pago con tarjeta.	<b>a</b> <b>b</b>
<b>47. Le han dado un premio en la empresa.</b> Resolví un problema importante. Soy el mejor empleado.	<b>a</b> <b>b</b>
<b>48. Aumentó de peso durante las vacaciones y ahora no puede perderlo.</b> A la larga, las dietas no sirven de nada. La dieta que seguí no me dio resultado.	<b>a</b> <b>b</b>

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**



## ANEXO 3. CARTA INFORMATIVA A LA FAMILIAS. COLEGIO AVE MARÍA



**COLEGIO AVE MARÍA**  
HH. Carmelitas de la Caridad  
ESCUELA VEDRUNA  
[www.avemariavalladolid.org](http://www.avemariavalladolid.org)



Valladolid, 16 de noviembre de 2012

Estimadas familias:

Como ya les informamos a principio de curso, estamos colaborando con el Grupo de Investigación de Excelencia, del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación de la Uva, en un proyecto encaminado a mejorar la educación de los hijos a partir de la determinación de las influencias positivas que ejercen los padres.

Para poder hacerlo, sería necesario que las familias ayudasen de dos maneras: Por una parte, autorizando a que se lleve a cabo una pequeña entrevista al niño, que sería dentro del colegio y del horario lectivo. Por otra, completando unos cuestionarios a los que habría que dedicar una media hora aproximadamente.

La idea es organizar una escuela de padres a partir de los resultados que se obtengan, para poder recibir información y formación sobre la mejor manera de atender a los niños en casa y que las tutoras de los niños lo trabajen en clase.

Por eso, les rogamos que, si están de acuerdo en colaborar con nosotros, nos devuelvan firmada la autorización que acompaña a esta circular. De cualquier manera, no duden en ponerse en contacto con nosotros para cualquier aclaración.

Gracias de antemano por su participación. Reciban un cordial saludo,

El Equipo Directivo

-----  
D./Dña. \_\_\_\_\_, con D.N.I. \_\_\_\_\_,  
madre/padre/tutor de \_\_\_\_\_ autorizo la  
participación de mi hijo o hija en el proyecto que está realizando el Grupo de  
Investigación de Excelencia (GR179) en colaboración con EDUTALENTO de la Escuela  
Vedruna (Colegio Ave María y Colegio Jesús y María) y me comprometo a contestar los  
cuestionarios que me harán llegar el colegio y el equipo de investigación.

**Señale una de las dos opciones:**

- Deseo contestar los cuestionarios en formato papel.
- Deseo contestar los cuestionarios en formato electrónico.

Mi correo electrónico es: \_\_\_\_\_

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

47008 VALLADOLID. Carretera de Rueda, 232. Tfno. 983249874 Fax. 983249352  
[vedrunaavemaria@vedruna.org](mailto:vedrunaavemaria@vedruna.org) , [amariav@planalfa.es](mailto:amariav@planalfa.es)



## ANEXO 4. CARTA INFORMATIVA A LA FAMILIAS. COLEGIO JESÚS Y MARÍA



COLEGIO JESÚS Y MARÍA / Vedruna

Valladolid a 16 de noviembre de 2012

Estimadas familias:

Como ya les informamos a principio de curso, estamos colaborando con el Grupo de Investigación de Excelencia, del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación de la Uva, en un proyecto encaminado a mejorar la educación de los hijos a partir de la determinación de las influencias positivas que ejercen los padres.

Para poder hacerlo, sería necesario que las familias ayudasen de dos maneras: Por una parte, autorizando a que se lleve a cabo una pequeña entrevista al niño, que sería dentro del colegio y del horario lectivo. Por otra, completando unos cuestionarios a los que habría que dedicar una media hora aproximadamente.

La idea es organizar una escuela de padres a partir de los resultados que se obtengan, para poder recibir información y formación sobre la mejor manera de atender a los niños en casa.

Por eso, les rogamos que, si están de acuerdo en colaborar con nosotros, nos devuelvan firmada la autorización que acompaña a esta circular. De cualquier manera, no duden en ponerse en contacto con nosotros para cualquier aclaración.

Gracias de antemano por su participación.

Reciban un cordial saludo,

Fdo. Carlos González Sáiz  
Director de Infantil y Primaria

-----  
D./Dña \_\_\_\_\_, con D.N.I. \_\_\_\_\_,  
madre/padre/tutor de \_\_\_\_\_ autorizo la participación de  
mi hijo o hija en el proyecto que está realizando el Grupo de Investigación de Excelencia  
(GR179) en colaboración con EDUTALENTO de la Escuela Vedruna (Colegio Jesús y María y  
Colegio Ave María) y me comprometo a contestar los cuestionarios que me harán llegar el  
colegio y el equipo de investigación.

**Señale una de las dos opciones:**

- Deseo contestar los cuestionarios en formato papel.
- Deseo contestar los cuestionarios en formato electrónico.

Mi correo electrónico es: \_\_\_\_\_

**Firma:**

**ENTREGAR A LAS TUTORAS ANTES DEL 22 DE NOVIEMBRE**



ANEXO 5. CATEGORIZACIÓN ATRIBUCIONES CAUSALES (ESPAÑOL/INGLÉS)

CÓDIGO	CATEGORY	ENGLISH	SUB-CATEGORY	CÓDIGO	ENGLISH
A	Capacidad	<i>Ability</i>	Inteligente	A1	<i>Intelligent</i>
			Apto	A2	<i>Apt/capable</i>
B	Esfuerzo	<i>Effort</i>	Practicar	B1	<i>Practicing</i>
			Escuchar	B2	<i>Listening</i>
			Copiar	B3	<i>Copying</i>
			Pensar	B4	<i>Thinking</i>
			Rapidez en el trazo	B5	<i>Speed to act</i>
			Ejecución de la tarea	B6	<i>Task execution</i>
C	Dificultad de la tarea	<i>Difficult of task</i>			
D	Suerte	<i>Luck</i>			
E	Comportamiento en clase	<i>Behaviour in class</i>	Concentrado	E1	<i>Concentrated</i>
			Tranquilo/Calmado	E2	<i>Quiet/Calm</i>
			Callado	E3	<i>Silent</i>
F	Influencia de otros agentes educativos	<i>Influence of other educative factors</i>	Compañero	F1	<i>Schoolmate</i>
			Profesor	F2	<i>Teacher</i>
			Familia	F3	<i>Family</i>
G	Instrumentos de mediación	<i>Instrument of mediation</i>			
H	Estado físico y mental	<i>Physical and mental state</i>	Cansancio	H1	<i>Exhausted</i>
			Periodo de vida	H2	<i>Period of live</i>
			Autocontrol	H3	<i>Self-control</i>
I	Motivación hacia la tarea	<i>Motivation toward the task</i>			
J	Excusa imaginativa	<i>Imaginative excuse</i>			
K	Ausencia de respuesta	<i>Lack of an answer</i>	No contesta	K1	<i>No answer</i>
			No sabe	K2	<i>Do not know</i>



## ANEXO 6. EXPLICACIÓN DE LA CATEGORIZACIÓN ATRIBUCIONES CAUSALES

*Nota genérica: Aceptamos las normas internacionales sobre lenguaje no-sexista. No obstante, hemos optado por utilizar el término genérico masculino, tal y como suele hacerse en estos casos para evitar entorpecer su lectura. (15 de mayo de 2013)*

CÓDIGO	CATEGORÍAS <sup>2</sup>	DEFINICIÓN <sup>3</sup>	SUB-CATEGORÍAS	CÓDIGO	DEFINICIÓN <sup>4</sup>	Ejemplos
A	Capacidad	2. f. Aptitud*, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo. *Aptitud: 1. f. Capacidad para operar competentemente en una determinada actividad.	Inteligente	A1	2. adj. Dicho de una persona: Dotada de un grado elevado de inteligencia. 3. adj. Que indica inteligencia. Un discurso inteligente. 4. adj. Sabio, perito, instruido.	"Porque soy muy listo" "Soy inteligente"
			Apto	A2	3. adj. Apto, con talento o cualidades para algo.	"Porque todo lo hago bien"
B	Esfuerzo	2. m. Empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades. 4. m. Empleo de elementos costosos en la consecución de algún fin.	Practicar	B1	1. tr. Ejercitar, poner en práctica algo que se ha aprendido y especulado. 4. tr. Ejecutar, hacer, llevar a cabo. 6. tr. Ensayar, entrenar, repetir algo varias veces para perfeccionarlo.	"Práctico en casa" "Hago muchos deberes en mi casa"
			Escuchar	B2	1. tr. Prestar atención a lo que se oye. 2. tr. Dar oídos, atender a un aviso, consejo o sugerencia.	"Porque no escucho mucho a mi profe"

<sup>2</sup> La definición de cada categoría integra tanto las respuestas positivas como negativas (por ej. "porque todo lo hago bien" / "porque todo lo hago mal")

<sup>3,3</sup> Todas las definiciones están textual y tipográficamente tomadas del Diccionario de la Real Lengua Española (2001, 22.ª ed.).

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

			<b>Copiar</b>	B3	1. tr. Escribir en una parte lo que está escrito en otra. 6. tr. Imitar o remedar* a alguien. <i>*Remedar: 2. tr. Dicho de una persona: Seguir las mismas huellas y ejemplos de otra, o llevar el mismo método, orden o disciplina que ella.</i>	"Le copie a mi compañera" "Copie el dibujo que hizo mi profe en la pizarra"
			<b>Pensar</b>	B4	1. tr. Imaginar, considerar o discurrir. 2. tr. Reflexionar, examinar con cuidado algo para formar dictamen.	"Pensé mucho, mucho"
			<b>Velocidad en el trazo</b>	B5	1. f. Ligereza o prontitud en el movimiento	"Lo hice muy rápido"
			<b>Ejecución de la tarea</b>	B6	Cómo el estudiante realizó/ desarrolló/ hizo la tarea	"para abajo y para arriba" "siguiendo la flecha" "no deje huecos en blanco"
<b>C</b>	<b>Dificultad de la actividad</b>	1. f. Embarazo, inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender bien algo y pronto.				"Era muy fácil/difícil"
<b>D</b>	<b>Suerte</b>	1. f. Encadenamiento de los sucesos, considerado como fortuito o casual. 4. f. Casualidad a que se fía la resolución de algo.				"A veces sale bien y otras no" "Depende, días mejor y peor"

E	Comportamiento en clase	Definición de actitud (no existe definición de comportamiento)		E1	2. adj. Muy atento o pendiente de una actividad o competición. 1. adj. Que tiene fija la atención en algo.	"Me he concentrado" "Estoy muy atento en clase" "Me distraigo mirando si está bien colocado el pupitre"			
		1. f. Postura del cuerpo humano, especialmente cuando es determinada por los movimientos del ánimo, o expresa algo con eficacia.				Tranquilo	E2	1. adj. Quieto, sosegado, pacífico. 2. adj. Dicho de una persona: Que se toma las cosas con tiempo, sin nerviosismos ni agobios, y que no se preocupa por quedar bien o mal ante la opinión de los demás.	"Cuando estoy tranquilo lo hago bien" "Estoy bien sentado, por eso me sale bien" "No me muevo de mi mesa"
		3. f. Disposición de ánimo manifestada de algún modo. Actitud benévola, pacífica, amenazadora, de una persona, de un partido, de un gobierno.  <i>Lo entendemos como una forma de comportarse en clase</i>							Callado
F	Influencia de otros agentes educativos	Influencia	Compañero	F1	1. m. y f. Persona que se acompaña con otra para algún fin. 2. m. y f. Cada uno de los individuos de que se compone un cuerpo o una comunidad, como un cabildo, un colegio, etc.	"El compañero me empujó" "Me habla el compañero"			
		1. f. Acción y efecto de influir. 3. f. Persona con poder o autoridad con cuya intervención se puede obtener una ventaja, favor o beneficio.  <i>Nota: También puede provocar una desventaja, inconveniente, molestia,...</i>				Profesor	F2	1. m. y f. Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte.	"Mi profe me puso un bien" "Lo hice como mi profe"

						"Mi profe dice que siempre tengo buena letra"
			<b>Familia</b>	F3	1. f. Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas.	"Mi papá me dice que pinto muy bien"
<b>G</b>	<b>Instrumento de mediación</b>	3. m. Aquello de que nos servimos para hacer algo. 5. m. Aquello que sirve de medio para hacer algo o conseguir un fin.				Era de plastidecor y la punta es muy gorda
<b>H</b>	<b>Estado físico y mental</b>	1. m. Situación en que se encuentra alguien respecto a su organismo físico.	<b>Cansancio</b>	H1	1. m. Falta de fuerzas que resulta de haberse fatigado. 2. m. Hastío, tedio, fastidio.	"Estaba cansado" "Se me cansó el brazo"
			<b>Periodo de vida</b>	H2	1. f. Tiempo que ha vivido una persona o animales o vegetales. 3. f. Cada uno de los períodos en que se considera dividida la vida humana.	"Lo hice cuando tenía 5 años ahora ya tengo seis y lo hago genial"
			<b>Autocontrol</b>	H3	1. m. Control de los propios impulsos y reacciones.	"Por culpa de la mano" "Porque la mano se me mueve" "Se me va la cabeza sola"

I	<b>Motivación hacia la tarea</b>	1. f. Acción y efecto de motivar. 3. f. Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia.				"Me sale bien porque me gustan las matemáticas"
J	<b>Excusa imaginativa</b>	<b>Excusa</b> 2. f. Motivo o pretexto que se invoca para eludir una obligación o disculpar una omisión. <b>Imaginación</b> 2. f. Aprensión falsa o juicio de algo que no hay en realidad o no tiene fundamento. 3. f. Imagen formada por la fantasía.				"Tengo 24 pitufos imaginarios que me aceleran y por eso me equivoco" "Un duendecillo que me ayuda" "El borratajo quería pegar a los unos"
K	<b>Ausencia de respuesta</b>	<b>Respuesta:</b> 1. f. Satisfacción a una pregunta, duda o dificultad. 5. f. Acción con que alguien corresponde a la de otra persona. <i>Nota: En nuestro caso lo contrario.</i>	<b>No contesta</b>	K1	<b>Definición de contestar:</b> 1. tr. Responder a lo que se pregunta, se habla o se escribe. En esta categorización se entiende en negativo: NO responder a los que se pregunta, se habla o se escribe.	Los niños no responden nada cuando preguntamos
			<b>No sabe</b>	K2	1. tr. No recordar la idea que se tuvo de algo, haberlo olvidado.	"no se" "no sabo"

