



***Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación***

***RELACIÓN ENTRE ESTILOS
EDUCATIVOS Y VARIABLES
EMOCIONALES DE PADRES DE
ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
EN UN CENTRO DE TACORONTE***

Trabajo fin de grado PEDRO MANUEL DORTA EXPÓSITO
presentado por:

Titulación: GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN INFANTIL

Línea de investigación: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Director/a: JOSÉ MARÍA ARISO

Ciudad

[Seleccionar fecha]

Firmado por:

| | |
|---|----|
| 1. Resumen | 2 |
| 2. Justificación | 3 |
| 3. Introducción | 3 |
| 4. Marco teórico | 5 |
| 5. Objetivos | 15 |
| 6. Hipótesis | 16 |
| 7. Muestra | 16 |
| 8. Procedimiento | 19 |
| 9. Instrumentos | 20 |
| 10. Diseño y Resultados | 21 |
| 11. Discusión | 30 |
| 12. Conclusiones | 36 |
| 13. Propuesta de intervención y recomendaciones | 36 |
| Referencias bibliográficas | 44 |
| Anexos | 49 |

1. Resumen

Con este estudio pretendemos conocer cuáles son los estilos educadores más frecuentes en un grupo de 80 padres y madres (42 madres y 38 padres) de niños de 0 a 3 años de un centro infantil de Tacoronte (Tenerife). Además, queremos analizar las relaciones existentes entre sus estilos educadores, sus competencias emocionales y sus preferencias personales. Para ello se aplica de forma individual a cada uno de los padres un cuestionario de los estilos educadores, concretamente el TAMAI (Hernández, 1983), TMMS-24, (Extremera et al., 2004) y el cuestionario de preferencias personales CCP (Torre, 2006). Los resultados indican que existen *algunas* relaciones significativas entre los estilos educadores, las competencias emocionales y las preferencias personales.

Palabras clave: Estilos educativos, inteligencia emocional, competencias emocionales, preferencias personales, padres, Hernández, Torre.

2. *Justificación*

Este trabajo parte de una idea gestada tras años de trabajo en un centro de educación infantil. En muchas ocasiones me han faltado las herramientas adecuadas para instruir, clarificar o recomendar acciones a los padres que les permitieran potenciar su asertividad educativa hacia los hijos. Las preguntas que nos sugerían eran muchas y la mayoría no solo tenía que ver con los niños, sino con ellos mismos: con sus modos de actuar, pensar o sentir, problemas personales, familiares, de pareja, etc. Es decir, teníamos entre manos todo un mundo de incertidumbres de los padres hacia los hijos y hacia ellos mismos, hasta el punto que el recibidor o la oficina del centro se convertía en una consulta psicopedagógica una vez que nos dejaban a los niños en el centro.

Ante esta tesitura, decidí aprovechar el presente Trabajo de Fin de Grado para buscar respuestas a las solicitudes de los padres. Con ese fin decidí que lo más adecuado

sería tomar como referencia los estilos educativos de los padres para analizar cómo afrontan el proceso educativo de sus hijos. Y relacionar estos estilos parentales con variables emocionales a través del *El TMMS-24*, versión castellano (Extremera y Fernández- Berrocal, 2004), El CPP o *Cuestionario de Preferencias Personales*, de Torre (2006).

A partir de esta investigación pretendo sentar las bases de una escuela de padres que permita poner en común los resultados obtenidos y aportar acciones que resulten de ayuda tanto a los niños como a los padres.

3. Introducción

El presente trabajo parte de una reflexión, un cuestionamiento y una persistente pregunta que oigo diariamente en mi realidad laboral y educativa: “¿Qué es lo que nos lleva a ser mejores padres?” “¿De qué manera podemos actuar mejor con nuestros hijos?” “¿Cómo debemos actuar para educarlos adecuadamente?” O simplemente, “¿Lo estoy haciendo bien?”. Con este trabajo pretendo clarificar algunas de estas reflexiones tanto propias como de padres y madres preocupados por la educación de sus hijos. Mi investigación se centra en el núcleo *padre-madre*, ya que entiendo que es el más importante en el proceso educativo de los niños de tan corta edad; además, es en la estructuración familiar en donde se dan las reglas y normas que luego van a configurar el modelo educativo que los niños y niñas interiorizan.

Por otro lado, también quería dar respuesta a aquellos padres que me piden asesoramiento porque se les hace difícil mostrar una adecuada asertividad educativa ante sus hijos. Para dar respuestas a estas cuestiones considero de la mayor importancia analizar sus estilos educativos y si estos eran adecuados o no; pero igualmente me parece muy importante tener en cuenta las variables emocionales que podrían darse en esa relación, pues entiendo que esa dimensión emocional nos puede dar información acerca de sus actuaciones: de hecho, los resultados nos indican que estas emociones parecen ser muy fuertes.

Pero no sólo buscaba una serie de pautas o de información que se deba dar a los padres para que mejoren la relación con sus hijos. También pretendo que los padres se conozcan para que de esta manera puedan ayudarse a sí mismos. Por eso relaciono los estilos educativos de los padres con variables emocionales como competencias emocionales y preferencias personales, y por último, me planteo un programa de intervención que ayude a poner en marcha estas variables emocionales.

Con ese fin me propuse llevar a cabo una investigación utilizando una muestra compuesta por 80 sujetos, exactamente 42 madres y 38 padres, a la cual le aplicamos el cuestionario de *Estilos Educadores de los Padres* (E.E.P.), TAMAI (Hernández, 1983), el *TMMS-24*, versión castellano (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), y el CPP o *Cuestionario de Preferencias Personales* (Torre, 2006). Además, realicé un cuestionario sociodemográfico (con los datos que a mi entender eran más importantes) que pasé a todos los padres.

Los resultados nos indican que el estilo educador que más ponen en práctica los padres y madres es el de educación personalizada. Además, se constata que con respecto a la inteligencia emocional los padres presentan menores niveles de regulación y comprensión, mientras que las madres presentan niveles más bajos en percepción. Respecto a las preferencias personales, la mayoría de los padres tienen niveles más altos en aplicación, razonamiento y persistencia, mientras que las madres tienen los niveles altos en sentir y percibir. Ambos progenitores puntúan alto en cuanto a la variable comunicación.

Por lo tanto hay *algunas* relaciones significativas entre los estilos educadores, las competencias emocionales y las preferencias personales, relaciones de las cuales se puede extraer información no sólo para elaborar un futuro programa de intervención o de escuela de padres, sino también para asesorar a nivel familiar y personal y, en definitivas cuentas, mejorar la calidad educativa del centro.

4. Marco teórico

Estilos educativos

Si analizamos los primeros estudios sobre interacción intrafamiliar, cabe observar que se centraban principalmente en la influencia de los padres sobre los hijos: hablaríamos, por tanto, de un modelo tradicional de socialización familiar con carácter de exclusividad, ya que se tomaba a los padres casi como el único agente socializador de los hijos. Al evolucionar estos estudios se van centrando en las diferencias comportamentales entre los hijos y la forma en que estas diferencias originaban distintas respuestas en los padres. Investigaciones posteriores nos arrojan resultados sobre la contribución del hijo al proceso de interacción que nos han ofrecido una perspectiva más equilibrada de la responsabilidad parental: se empieza entonces a considerar la idea de una interacción bidireccional. Se piensa que los individuos de una familia no actúan como una relación social, sino que se relacionan influidos por sus propias acciones anteriores y por las repercusiones que estas acciones tuvieron: entra en juego una perspectiva más ecológica de los sistemas familiares. Rodrigo y Palacios (1998) también lo entienden así, ya que indican que el análisis siempre debe partir de una concepción más sistémica y ecológica, en la que se entiende a la familia como un sistema de relaciones recíprocas, no aislada del entorno social

De Hernández (2006) podemos extraer igualmente que la conducta de los padres es multidimensional, pues el padre, la madre y/o el educador podrían comportarse al mismo tiempo afectiva y hostilmente. Dicho de otro modo, los estilos, actitudes o modos de relacionarse no existen de manera pura. Por lo tanto, necesitamos de un modelo que, más que partir de los aspectos directivos, contemple las principales funciones educativas de la familia de forma que se deriven aquellas actitudes o modos de relacionarse con los hijos. Estos estilos educativos son, por lo tanto, la disposición o modo de actuar que los padres o educadores muestran habitualmente hacia los hijos o alumnos, siendo esta conducta el resultado del propio concepto de educación que ellos tienen.

Lewit, Lippitt y White (1939) ofrecieron una clasificación de liderazgo docente en el aula al distinguir entre el estilo autocrático, el democrático y el permisivo. Las investigaciones parecen indicar que los hijos de padres democráticos suelen tener más autoestima, autonomía, responsabilidad y competencia sociales, mientras que los otros estilos presentan problemas diversos.

Tradicionalmente se ha considerado que la educación parental viene determinada por dos fuentes principales de variabilidad: el efecto parental (cariño contra hostilidad) y el control parental (permisividad contra rigidez) Autores como Rollins y Thomas (1979)

prefieren hacer distinciones conceptuales entre diferentes aspectos de intento de control paterno y utilizarlo junto con el apoyo paterno como dimensión básica de la conducta parental. En términos generales podríamos decir que nos encontramos con tres categorías de variables: a) intento de control paterno, b) apoyo paterno y c) poder paterno.

Baumrind (1976) distingue ocho estilos de disciplina parental que agrupa en cuatro categorías principales: autoritario, autorizático, permisivo y rechazante-negligente. También distingue cuatro variaciones de aquellos: autorizático no conformista, no conformista, permisivo no conformista y autoritario-rechazante-negligente. Esta autora ha revisado también, la influencia positiva del estilo autoritativo o democrático en variables como el género, la etnia, el estatus socioeconómico, la edad y la estructura familiar.

Por su parte, Schwarz (1985) ha definido las prácticas de socialización en la familia en tres dimensiones fundamentales: una primera dimensión de aceptación que abarcaría implicación positiva, aceptación, centrarse en el hijo, aceptación del proceso de individualización, rechazo y separación hostil; una segunda dimensión de control firme que implica refuerzo, control, disciplina inconsistente, autonomía extrema, falta de refuerzo y disciplina laxa; y una tercera dimensión de control psicológico en el que se incluirían intrusión, control vía culpabilidad, control hostil, posesividad y retirada de la relación.

Las investigaciones de Musitu y Gutiérrez (1984) permitieron distinguir tres dimensiones principales de la disciplina familiar: en primer lugar, disciplina inductiva o de apoyo, integrada por la afectividad, el razonamiento y las recompensas materiales; en segundo lugar, disciplina coercitiva, definida por la coerción física, la coerción verbal y las privaciones; y en tercer lugar, disciplina indiferente, conformada por los factores indiferencia, permisividad y pasividad.

Siguiendo a Moreno y Cubero (1990) podemos diferenciar tres estilos:

-Estilo autoritario: es propio de padres exigentes que ofrecen poca atención a las necesidades de sus hijos. Marcan reglas y órdenes que no pueden ser cuestionadas ni negociadas. La relación que establecen con sus hijos es fundamentalmente para dictarles órdenes enfatizando siempre que ellos son la autoridad. Apenas consideran las peticiones de los hijos y no responden a sus demandas. Estas actuaciones se combinan con poco

afecto y altos niveles de control. Es propio de este estilo que aparezcan conductas de privaciones junto con las de coerción verbal y física.

-Estilo permisivo: se trata de padres poco exigentes que atienden las necesidades de sus hijos en exceso y establecen pocas reglas de comportamiento. Muestran extrema tolerancia a los impulsos de los hijos y usan muy poco el castigo para disciplinarlos. Los padres permisivos evitan hacer uso del control, utilizando pocos castigos y muestran una excesiva concesión en las demandas de los hijos; se muestran tolerantes y tienden a aceptar positivamente los impulsos del niño. Su estilo comunicativo es poco efectivo y unidireccional, considerando en exceso las iniciativas y argumentos infantiles. Dentro de lo que se conoce como estilo permisivo se observan distintas formas de actuación. Por un lado, hay padres que consideran que los hijos deben crecer en libertad, sin ponerles límites o pensando que estos deben ser los mínimos. En este estilo podemos encontrar padres que desean que sus hijos tengan todos sus deseos satisfechos porque ellos no los tuvieron. Por otro lado, hay padres que son permisivos por miedo al enfrentamiento con sus hijos, por lo que acaban cediendo a todas sus demandas.

-Estilo Democrático: son padres exigentes que atienden las necesidades de sus hijos estableciendo estándares claros y siendo firmes en sus reglas. Utilizan sanciones de manera adecuada; apoyan la individualidad e independencia de los hijos; promueven la comunicación familiar y respetan tanto los derechos de los hijos como los suyos propios. Otro aspecto muy significativo de este tipo de padres es que ajustan las demandas que hacen a sus hijos de acuerdo con sus diferentes niveles de desarrollo.

Los padres democráticos explican a sus hijos las razones de las normas que establecen, reconocen y respetan su independencia, negociando con ellos y tomando decisiones en conjunto. Son padres que responden a las demandas y preguntas de sus hijos mostrando atención e interés. Según estudios e investigaciones psicológicas, este estilo favorece la autonomía del niño, ya que los padres emplean un estilo comunicativo efectivo caracterizado por una amplia comunicación comprensiva y bidireccional, repartiendo a la vez adecuadas dosis de disciplinas y normas. Esto no se aprecia en el padre permisivo (ya que no ofrece la orientación y la disciplina que el niño necesita para ser autónomo) ni en el caso del padre autoritario (porque controla a los hijos de una manera muy estricta, utilizando el castigo y causando inseguridad y temor en el niño).

Los efectos de los estilos de comportamientos de los padres sobre el desarrollo del niño, según Moreno y Cubero (1990), son los siguientes:

-*Hijos de padres autoritarios*: tienden a ser obedientes, ordenados, poco agresivos, más tímidos, poco tenaces a la hora de perseguir metas. Tienden a tener una pobre interiorización de valores morales, orientándose más a los premios y castigos que hacia el significado intrínseco del comportamiento. Manifiestan pocas expresiones de afecto con los iguales, siendo poco espontáneos y llegando incluso a tener problemas en establecer estas relaciones. Tienen un *locus* de control externo, baja autoestima y dependencia. Tienden a ser poco alegres, coléricos, aprensivos, infelices, fácilmente irritables y vulnerables a las tensiones.

-*Hijos de padres permisivos*: tienden a tener problemas para controlar sus impulsos, dificultades para asumir responsabilidades. Son inmaduros. Tienen bajos niveles de autoestima. Tienden a ser más alegres y vitales.

-*Hijos de padres democráticos*: tienden a tener niveles altos de autocontrol y de autoestima. Son más capaces de afrontar situaciones nuevas con confianza. Son persistentes en las tareas que inician. Son interactivos y hábiles en las relaciones con los iguales, independientes y cariñosos. Suelen tener valores morales interiorizados.

Inteligencia Emocional

Tras años trabajando con niños muy pequeños y sus padres, entiendo que el concepto de inteligencia emocional no sólo está relacionado con las emociones de padres y niños, sino también con las cogniciones, es decir, con los modos que tenemos de pensar. Asimismo, me parece relevante analizar e interpretar los propios comportamientos para saber cómo encauzarlos adecuadamente en cada escenario. También creo que la educación emocional ha de ser un proceso educativo continuo y permanente que debe fomentar y potenciar el desarrollo de las competencias emocionales.

Si analizamos la evolución de la inteligencia emocional, vemos que es un campo de estudio relativamente reciente, pues surge en la década de los 90 como reacción al enfoque de inteligencias meramente cognitivas. ¿Pero qué entendemos por inteligencia

emocional? Cuando Mayer y Salovey (1990) presentan su propuesta de inteligencia emocional inician también un programa de investigación para desarrollar instrumentos de medición válidos (Cherniss, 2000), confiables y generalizables para el constructo y conformar una teoría sólidamente fundamentada. Estos autores piensan que un modelo conceptual de inteligencia emocional debe enfatizar las estrategias que las personas aprenden para evaluar y expresar sus emociones adecuadamente, entender los sentimientos del otro, regular sus emociones y usarlas para motivar, planear y lograr éxito en la vida (Mayer y Salovey, 1993). Por tanto, las habilidades de inteligencia emocional deben ser medidas en situaciones de prueba que contemplen estas habilidades.

Por su parte, Schutte (2002) buscó una relación entre los niveles de inteligencia emocional, la autoestima y el estado de ánimo positivo, encontrando una relación positiva entre la inteligencia emocional y ambas variables.

Para Mayer y Salovey (1997) la inteligencia emocional es una habilidad aprendida, por lo que se desarrolla con la edad y la experiencia (Mayer, Caruso y Salovey, 2000). Estas etapas se concretan en el Modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional de Mayer et al. (1995, 1997, 2000, 2001, 2002), que presenta cuatro niveles jerárquicos:

1. *Percepción emocional* (Capacidad de percibir emociones en caras o imágenes). Se relaciona con el reconocimiento de sentimientos personales y de otros. Involucra atender y decodificar adecuadamente las señales emocionales en la expresión facial, tono y voz y expresiones artísticas (música e historias).

2. *Manejo de las emociones propias* (Usar emociones para facilitar el pensamiento: capacidad de usar las emociones para realzar el razonamiento). Habilidad para usar las emociones con el fin de facilitar el pensamiento, acceder y generar sentimientos que faciliten actividades cognitivas que permitan entender y motivar las emociones. Está focalizada en una efectiva solución de problemas, razonamiento, toma de decisiones y esfuerzos creativos.

3. *Manejo de las emociones de los demás* (Capacidad de comprender información emocional acerca de las relaciones, transiciones de una emoción a otra e información lingüística acerca de las emociones). Habilidad para entender la carga emocional de la información y usar el conocimiento emocional relevante. Es la habilidad para entender complejas emociones y cadenas emocionales, cómo las emociones transitan de un estadio

a otro, reconocer las causas de la emoción y entender las relaciones entre las emociones. Es entender el punto de vista de otros.

4. *Utilización de las emociones* (Capacidad para manejar emociones y relaciones emocionales para el crecimiento personal e interpersonal). Habilidad para manejar las emociones personales y de otros para promover el crecimiento emocional e intelectual y las relaciones sociales adaptativas por la regulación reflexiva de las emociones. Involucra la comprensión de las implicaciones de los actos sociales en las emociones y la regulación de emociones en uno mismo y otros. Es un balance entre factores: motivacional, emocional y cognitivo. Estas dimensiones se disponen de modo que “percibir emociones” estaría en la base, mientras que “manejar emociones” estaría en la cima (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002).

La inteligencia emocional se define como un tipo de inteligencia social que involucra la habilidad de monitorear nuestras emociones y las de otros para discriminar y usar la información con el fin de guiar nuestros pensamientos y acciones (Mayer y Salovey (1993). Posteriormente, se plantea como la habilidad para reconocer los significados de las emociones y sus relaciones y el razonamiento y solución de problemas en base a ellas. El concepto de inteligencia emocional expresa, por lo tanto, habilidades y disposiciones individuales como flexibilidad y adecuadas relaciones inter- e intrapersonales (Mayer, Ciarrochi y Forgas, 2001), pensar más creativamente, usar nuestras emociones para resolver problemas (Mayer y Salovey, 1993) y que personas sin gran capacidad académica sean sumamente exitosas en la vida (Mayer, Ciarrochi y Forgas, 2001). Por tanto, para un adecuado ajuste como miembro de la sociedad, la persona necesita la inteligencia cognitiva (académica) y la emocional (Mayer y Salovey, 1993). La inteligencia emocional, las emociones, sentimientos y valores son vitales para el bienestar personal y logro del alumno (Ediger 1997), en las instituciones educativas y en el trabajo

Por otro lado, la baja inteligencia emocional está asociada con depresión (Martínez-Pons, 1997), soledad, miedo, frustración, culpa, inestabilidad, desacuerdo, resentimiento, fracaso, etc. Estos individuos no se sienten reconocidos ni apropiados y se perciben estresados (Salovey y Mayer, 1990). Manejan excesiva represión o sobreexpresión emocional, muestran ira cuando es contraproducente en una situación y permanecen irritables y hostiles (Mayer y Salovey, 1995)

Pero aunque el constructo de inteligencia emocional es relativamente reciente, se ha logrado evidenciar que representa una serie de rasgos y habilidades que no son completamente explicados por la teoría de la inteligencia cognitiva o las teorías de personalidad (Emmerlingm y Goleman, 2003). La investigación sugiere que las habilidades emocionales y sociales ayudan a mejorar el funcionamiento cognitivo dado que en la persona se conjugan capacidades interactuantes de razonamiento, creatividad, emociones y habilidades de relaciones interpersonales entre otras. Sin embargo, la corriente de lo emocional, surgida a partir de la obra de Goleman (1996), ha derivado la atención hacia otro campo en el que confluyen lo neurofisiológico, lo comportamental y lo cognitivo.

Por otro lado, Hernandez (2006) indica que no se ha hallado relación entre los tests de inteligencia emocional y los de inteligencia racional (Davis, Stankov y Roberts, 1988), por lo que los componentes de inteligencia emocional se consideran más como dimensiones de personalidad. En este mismo sentido se han dirigido las críticas de Mayer, Salovey y Caruso (2001). Además, no se han encontrados resultados empíricos entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, aunque sí se ha encontrado relación en aspectos como ansiedad, autoestima y optimismo

Está claro que las emociones forman parte de nuestro ser desde el momento en que nacemos También sabemos que cada emoción nos lleva a actuar de forma diferente: “Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción, cada una de ellas nos señala una dirección, que en el pasado permitió resolver adecuadamente los innumerables desafíos a los que se ha visto sometido la existencia humana” (Goleman, 1998, p. 23). Se aprecia igualmente que, respecto a la solución de problemas, las personas con alta inteligencia emocional usan las emociones creadas por la situación para diagnosticar y resolver problemas subyacentes (Mayer y Salovey, 1993). Tienen una mente abierta en la toma de decisiones, planeación y generación de ideas considerando múltiples puntos de vista (Mayer y Salovey, 1995). Pueden generar entusiasmo por un proyecto, energizar, dirigir y motivar al grupo y a ellos mismos para realizarlo (Mayer, Salovey y Caruso, 2002) y se comprometen más frecuentemente en el diálogo (Massery, 1998). Son optimistas, creen que pueden influenciar su medio ambiente y se han motivado para hacerlo (Sosiky Megerian, 1999).

En este sentido se han desarrollado diferentes instrumentos de medida como la Escala multifactorial de Inteligencia Emocional (MEIS) (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 1997), que consta de tareas que permiten evaluar la habilidad de la persona para percibir, identificar, entender y trabajar con sus emociones. Esta Escala ha logrado evidencia de validez de constructo, convergente y discriminante (Cherniss, 2000). La última versión del instrumento es el Test de Inteligencia Emocional v.2.0 (MSCEIT v.2.0) de Mayer y colaboradores (2003).

Preferencias Personales

La investigación sobre inclinaciones o impulsos básicos se plantea desde una configuración multidimensional del ser humano, como un sistema en el que todos sus componentes biológicos, neurológicos, psicológicos, ambientales y educativos interactúan como un todo, como un macrosistema que interrelaciona. No podemos decir que las capacidades del ser humano sean sólo fruto de un determinismo genético ni tampoco que se deban exclusivamente al ambiente: es más bien la interacción entre predisposiciones, rasgos personales, condiciones ambientales e influencias educativas las que forman estas capacidades. Las demandas son determinantes en muchos de los casos: por ejemplo, en los estudiados por Csikszentmihalyi (1998). Podemos ver además que dicha situación queda reflejada claramente en los fundamentos filosóficos que plasma Maturana (1999) partiendo de un enfoque interactivo e integrador.

Torre parte de los prototipos de Jung y toma en consideración los estudios de inteligencias múltiples de Gardner (1995), la inteligencia emocional de Goleman (1998), la corriente praxiológica del “aprender haciendo” de Dewey, y su propia teoría interactiva de la creatividad para llegar a la conclusión de que en toda persona existen una serie de impulsos o inclinaciones básicas que se ponen de manifiesto tanto en las actuaciones de la vida cotidiana: en las decisiones laborales, en las relaciones sociales y en los procesos de aprender y crear. Esto es posible debido a actuaciones como percibir, pensar, actuar, sentir, persistir e interactuar, con las que vamos construyendo nuestra personalidad y estilo de vida. Siguiendo a Torre no sería exagerado afirmar, pues, que son estas actuaciones humanas, estos impulsos que van más allá de la conciencia, los que determinan una manera de ser, las que configuran un

estilo personal. Es a este estilo personal al que Torre Torre, S. & Tejada, J. (2006). llama “inclinaciones o impulsos básicos”, y que finalmente sintetiza en el cuestionario de preferencias personales (CPP). Constata que existe cierta focalización en una o más inclinaciones básicas y que la caracterización de quienes priorizan o destacan significativamente en percibir, pensar, sentir, actuar, persistir y comunicarse nos va a proporcionar un prototipo de comportamiento o estilo de vida personal y profesional. Así, es el predominio o prevalencia de unos componentes y la escasa manifestación de otros lo que va a configurar un estilo u otro. Existen una serie de impulsos o inclinaciones distribuidas en diferentes dimensiones:

1) Dimensión perceptiva, sensorial, intuitiva y estética del mundo exterior que le nutre interiormente. En este caso la imagen sensorial tiene suma importancia en la vida de la persona y por consiguiente en los aprendizajes. La percepción es saber (percibir).

2) Dimensión cognitiva y reflexiva que le permite organizar y relacionar esa información así como construir conceptos, esquemas, teorías... Es un modo de adueñarse de la realidad. Saber es reflexionar (pensar).

3) Dimensión emocional y afectiva que pone en marcha la mayor parte de mecanismos no solo cognitivos sino de acción. Se manifiesta en una doble dirección, interior y exterior, como necesidad expresiva y afectiva de los sentimientos de los otros. Todo saber queda tocado de sentimiento (sentir).

4) Dimensión pragmática o aplicativa, una forma diferente de adueñarse y asimilar la realidad a través de la acción. Los tres modos principales de adueñarse de la realidad y construir los conceptos son: la razón, la emoción y la acción. Sabe cuando hace algo o lo aplica (actuar).

5) Dimensión volitiva, reflejo del hábito, constancia, empeño, persistencia en la acción planeada o iniciada. El ser humano se caracteriza no solo por la racionalidad sino también por la capacidad de persistir en la acción emprendida hasta llegar a la meta. Esta dimensión, escasamente valorada por la educación y la sociedad, en la práctica es la que más cambios ha generado en la humanidad cuando ha ido asociada a la capacidad creativa. El éxito social y la solidez del saber va asociada a la voluntad (persistir).

6) Dimensión comunicativa y social del ser humano sin la cual dejaríamos de ser quienes somos. Somos en tanto somos en relación con los otros. Esta dimensión, presente

en todo ser humano, se manifiesta en ocasiones como una necesidad de darse y necesitar de los demás, como ocurría con lo emocional. Los otros se constituyen en referente fundamental para ser uno mismo. El saber es un saber compartido (comunicar).

Debemos destacar que estos estilos de vida no se limitan sólo a una conducta exterior, sino que llevan implícita una forma de conocer, de aprender, de adueñarse del conocimiento y en último término de la realidad, son un modo de concebir la realidad y proyectarse en la vida.

En los resultados de la investigación realizada por Torre, S. (2007). de la cual extraemos las conclusiones más importantes en estudiantes universitarios de pedagogía y magisterio, se encuentra una marcada diferencia entre los ámbitos del sentir que representa el valor más alto y el del persistir el más bajo. Se aprecia igualmente sensibilidad hacia los valores emocionales. Y se verifica que la dimensión emocional ocupa un lugar destacado en la formación. Se percibe igualmente que existe también la necesidad de una mayor conciencia en los valores referidos a la voluntad y sus manifestaciones de superación de dificultades, problemas, conflictos, frustraciones y persistencia en la tarea. Siguiendo a este autor es preocupante la baja tendencia en persistir.

5. *Objetivos*

El objetivo de esta investigación es conocer los estilos educadores más frecuentes de un grupo de padres y madres de niños de cero a tres años; analizar la relación que hay entre los estilos educadores de ambos, y comprobar cuáles son las relaciones existentes entre estilos educadores y diversas variables emocionales.

Como objetivos específicos cabe señalar los siguientes:

1. Conocer los estilos educadores más frecuentes de un grupo de padres y madres de niños de cero a tres años que están escolarizados en una escuela infantil de Tacoronte (Tenerife).
2. Analizar la relación que hay entre los estilos educadores de los padres y madres.

3. Estudiar la relación de los estilos educadores de los padres y las madres con las competencias emocionales.

4. Estudiar la relación de los estilos educadores de los padres y las madres con las preferencias personales.

5. Analizar las relaciones de las preferencias personales de los padres y las madres con sus competencias emocionales.

6. Hipótesis

1. ¿Qué estilos educadores, competencias emocionales y preferencias personales son los más frecuentes en los padres y madres de la muestra?

2. ¿Existen relaciones entre los estilos educadores y las preferencias personales?

3. ¿Existen relaciones entre los estilos educadores y las competencias emocionales?

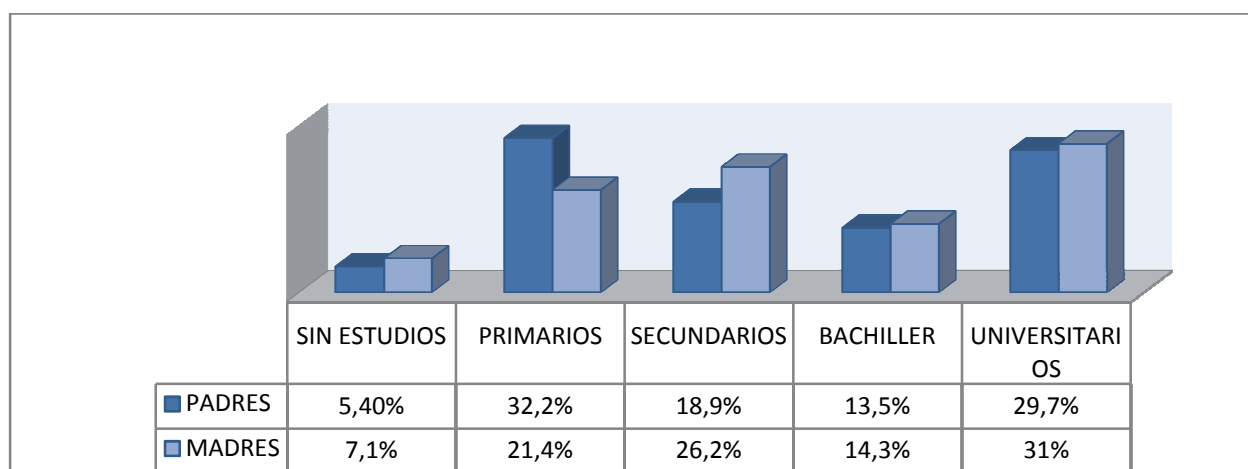
4. ¿Existe relación entre las competencias emocionales y las preferencias personales?

7. Muestra

La muestra del presente estudio está compuesta por 80 sujetos, exactamente 42 madres y 38 padres: 4 padres no cumplieron las pruebas. Los 42 niños pertenecen a un Centro de Educación Infantil privado que abrió sus puertas hace siete años. Este centro se encuentra ubicado en el municipio de Tacoronte, al norte de la isla de Tenerife. Dicho municipio se extiende por un perímetro que va desde las cumbres volcánicas y el bosque hasta el mar. Tiene una población de 22.581 habitantes, de los cuales unos 1.612 son niños de 0-6 años.

Respecto al *nivel de estudios* de ambos progenitores, los porcentajes para los padres son: sin estudios (5,4%), primarios (32,4%), secundarios (18,9%), bachiller (13,5%) y universitarios (29,7%) mientras que para las madres son: sin estudios (7,1%), primarios (21,4%), secundarios (26,2%), bachiller (14,3%) y universitarios (31%).

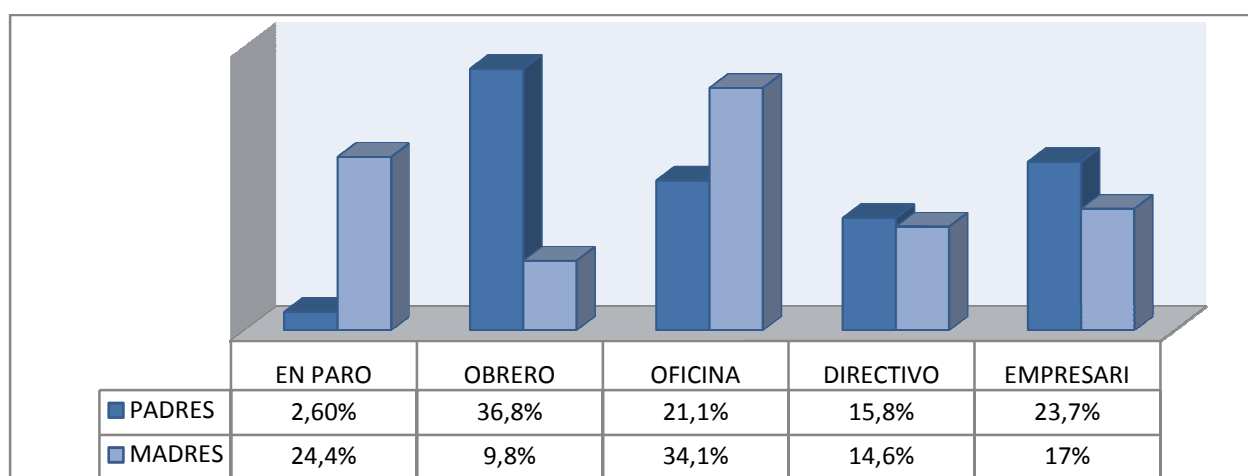
Tabla 1 . Nivel de estudios de los padres y madres



Como podemos observar, en la muestra predominan los padres con estudios primarios y universitarios, y las madres con estudios universitarios y secundarios. Son minoría tanto en padres como en madres aquellos que no poseen ningún tipo de estudios.

En cuanto a la profesión de los padres encontramos con los siguientes porcentajes: en paro (2,6 %); obrero (36,8%); empleado de oficina (21,1%); directivos, funcionarios (15,8%) y profesionales liberales (23,7%); en el caso de las madres: en paro (24,4%); obrero (9,8%); empleado de oficina (34,1%); directivos, funcionarios (14,6%) y profesionales liberales (17,1%).

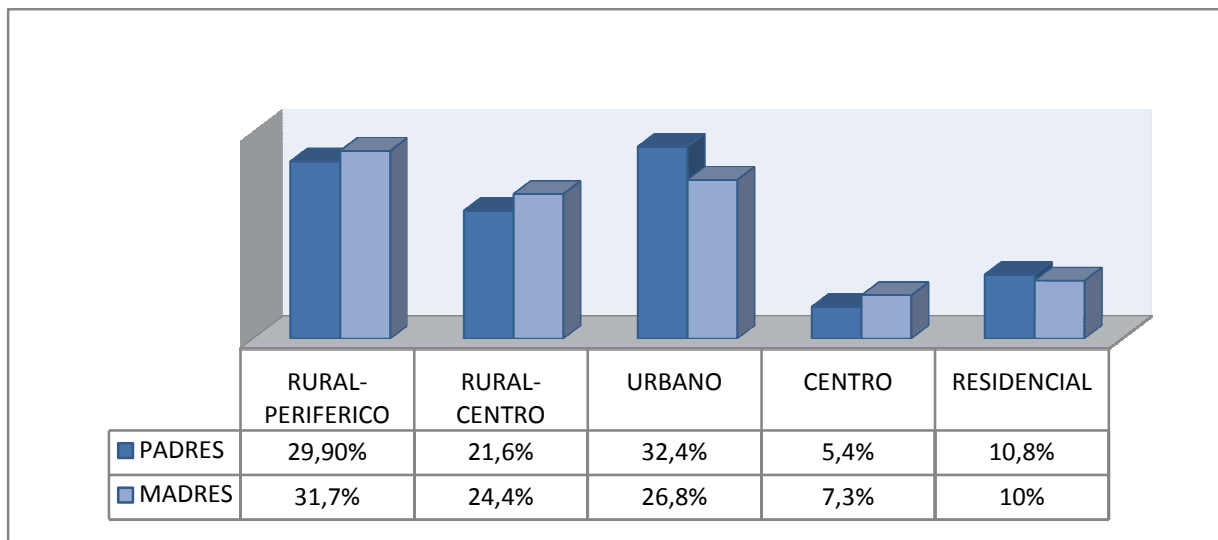
Tabla 2. Profesiones de los padres



En lo que respecta a la profesión de los padres, destacan en la muestra los obreros y empresarios, mientras que la mayoría de las madres dicen estar en paro y en trabajos de oficina.

Los porcentajes para los padres en cuanto al lugar de residencia son: zona rural-periférico (29,7 %); zona rural-centro (21,6%); zona urbano-periférico (32,4%); zona urbano-centro (5,4%) y zona residencial (10,8 %); en el caso de las madres, zona rural-periférico (31,7 %); zona rural-centro (24,4%); zona urbano-periférico (26,8%); zona urbano-centro (7,3 %) y zona residencial (9,8 %)

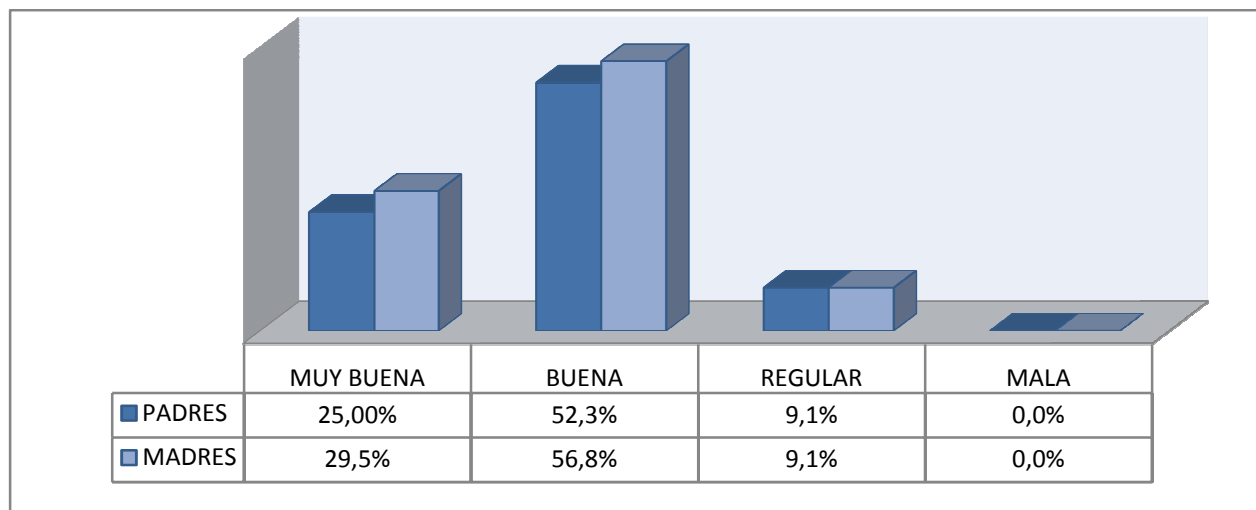
Tabla 3. Residencia de los padres y madres.



En relación con la residencia de la muestra podemos decir que tanto padres como madres destacan por residir en zonas urbanas y rural periféricas.

Respecto a la percepción del *estado de salud* de ambos progenitores encontramos en el caso de los padres muy buena (25%), buena (52,3%) y regular (9,1%); y con muy buena salud (29,5%), buena (56,8%) y regular (9,1 %) de madres.

Tabla 4. Estado de salud de los padres y madres



Por tanto, tanto los padres como las madres tienen una percepción buena o muy buena de su estado de salud.

8. Procedimiento

Después de comunicar a los padres personalmente en el centro y a otros por teléfono que se llevaría a cabo una investigación, y una vez que aceptaron colaborar en ella, se entrega a cada familia una carpeta en la que aparecen las correspondientes pruebas para la madre y el padre: TMMS-24, los Estilos Educadores de los Padres (que es una versión reducida del TAMAI), competencias emocionales y CPP (cuestionario de preferencias personales). En dicha carpeta se daban indicaciones sobre cómo cumplimentar las pruebas y se les comunicaba a la hora de entregarla que en cualquier momento se les harían las aclaraciones que fueran necesarias por si surgía algún tipo de duda. También les fue facilitado un teléfono para cualquier aclaración.

A la vez que se recogen las carpetas se revisan que todas las pruebas estén contestadas. En aquellos casos en los que faltaban algunos ítems devolvíamos de nuevo el material, ofreciendo explicaciones sobre lo que faltaba para que lo cumplimentasen, situación que se dio en aproximadamente un 5% de los casos. Cuatro padres no participaron en la investigación. Cumplimentados los cuestionarios se pasa al análisis estadístico.

En cuanto a la temporalización, nuestra investigación se llevó a cabo durante un periodo de un mes. En la primera semana pasamos los cuestionarios: aproximadamente entre el lunes y el miércoles estaban entregados todos a los diferentes padres y madres que tienen matriculados a sus hijos en el centro. Desde el jueves hasta el miércoles siguiente nos dedicamos a llamar a los padres que habían tenido a su hijo o hija en otros periodos escolares en nuestro centro y que cumplían con las características de la muestra. La siguiente semana se utilizó para que los padres pudiesen cumplimentar las pruebas. Y la cuarta fue utilizada para la recogida, revisión y corrección de los posibles errores que corresponderían aproximadamente a un 5% de los casos: a estos les fue entregada la carpeta con la pertinente explicación y nos fue devuelta dentro del periodo de esa cuarta semana. Hubo también carpetas que no se recuperaron o que fueron entregadas después de tiempo y que no entraron a formar parte de la muestra.

9. Instrumentos

A continuación exponemos los instrumentos que usamos para nuestra investigación, todos ellos validados y utilizados en diferentes investigaciones. Seguidamente realizamos una descripción de las variables que mide cada uno de ellos:

Estilos Educadores de los Padres (E.E.P.), que es un fragmento del TAMAI (Hernández, 1983). Dicho cuestionario consta de 30 ítems en los que se plantean una serie de afirmaciones sobre los aspectos relacionados con la educación de los hijos. La persona tiene que indicar si está de acuerdo con la afirmación marcando “verdadero” o “falso” en cada uno de los ítems, lo que nos va a proporcionar información acerca de cuál es el estilo educador que tienen los padres.

TMMS-24, versión castellano (Extremera, Fernández- Berrocal, 2004). Es una revisión de la TMMS (Trait Meta-Mood Scale) de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems: en concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas. La TMMS-24, que es una versión reducida, contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional (soy capaz de sentir y expresar mis

sentimientos de forma adecuada), Claridad de sentimientos (Comprendo bien mis estados emocionales) y Reparación emocional (Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente).

CPP o Cuestionario de Preferencias Personales (Torre, 2006): está formado por una lista de 120 palabras sobre preferencias y motivaciones. El listado de los términos se ordena en seis columnas de 20 palabras cada una. Cada una de ellas pertenece a una de estas dimensiones: percibir, pensar, sentir, actuar, persistir y comunicarse. Las puntuaciones extremas en la prueba nos proporcionan orientaciones sobre perfiles.

Hemos utilizado también un *cuestionario sociodemográfico* elaborado por nosotros para las familias participantes, en donde se incluyen ítem relacionados con variables como sexo, edad, lugar de nacimiento, nivel de estudio, estado civil, número de hijos y estado de salud.

10. Diseño y resultados

En cuanto al diseño, se trata de un estudio descriptivo correlacional. Los datos se analizan con el programa SPSS 15 para Windows.

Los resultados más significativos del análisis de frecuencias obtenido en nuestra investigación son los siguientes:

1. Estilos educativos:

Con respecto a lo que ocurre con los *estilos educadores* podemos observar que la educación personalizada de las madres destaca con un 90,5% frente a la educación personalizada de los padres, que es de un 55%. Los padres se ven principalmente con un estilo educador asistencial-personalizado (55%), proteccionistas (84,1%), no permisivos (81,1%) sin restricción (64,2%), no hipernómicos (73,7%), no aversivos (91,6%), sin marginación-rechazo (77,8%) y sin perfeccionismo hostil (86,8%). Aunque un grupo destaca con restricción (36,2%), perfeccionismo hipernómico (26,3%) y marginación-rechazo (22,3%).

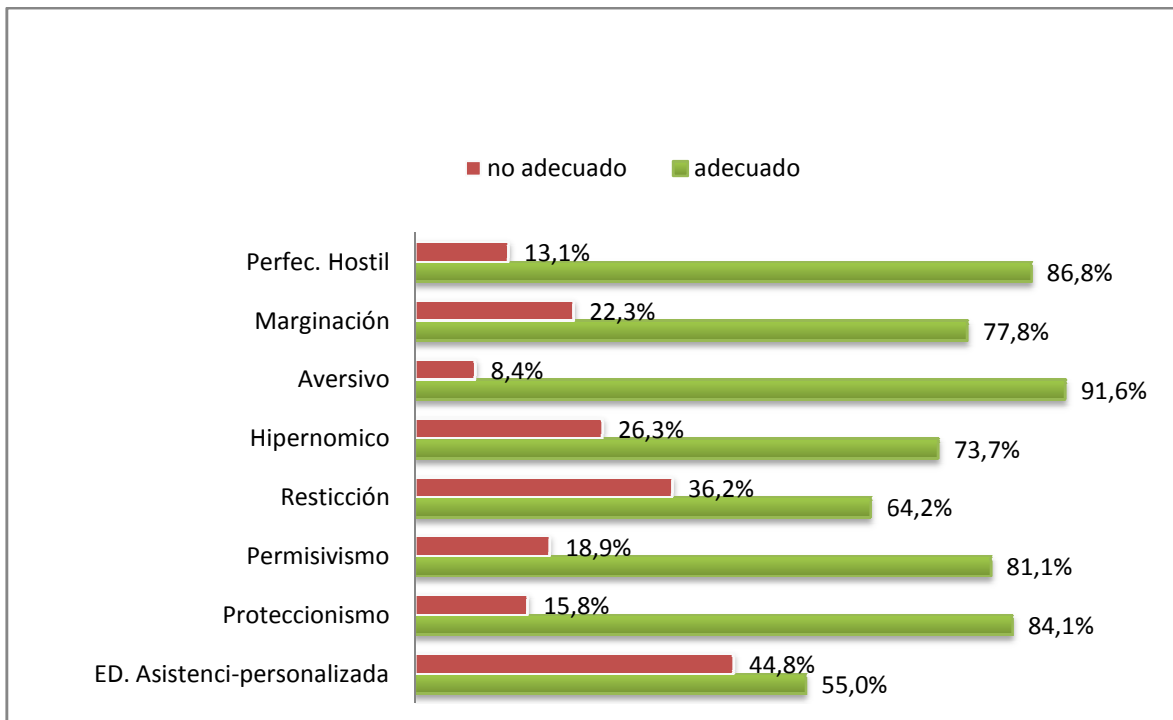


Grafico 1: frecuencia de Estilos educadores de los padres

Por otro lado, las madres presentan un estilo educador asistencial (61,9%), educación personalizada (90,5%), no permisivas (90,5%), sin restricción (97,4%), no hipernómicas (66,7%), no aversivas (100%), sin marginación (89,5%), ni rechazo (100%), sin desatención (81,1%), ni asistencia restrictiva (76,3%) y sin perfeccionismo hostil (97,6%). Aunque también un grupo de madres destaca con asistencia restrictiva (23,7%), perfeccionismo hipernómico un (23,3%), marginación afectiva (10,5%) y desatención (11,9%).

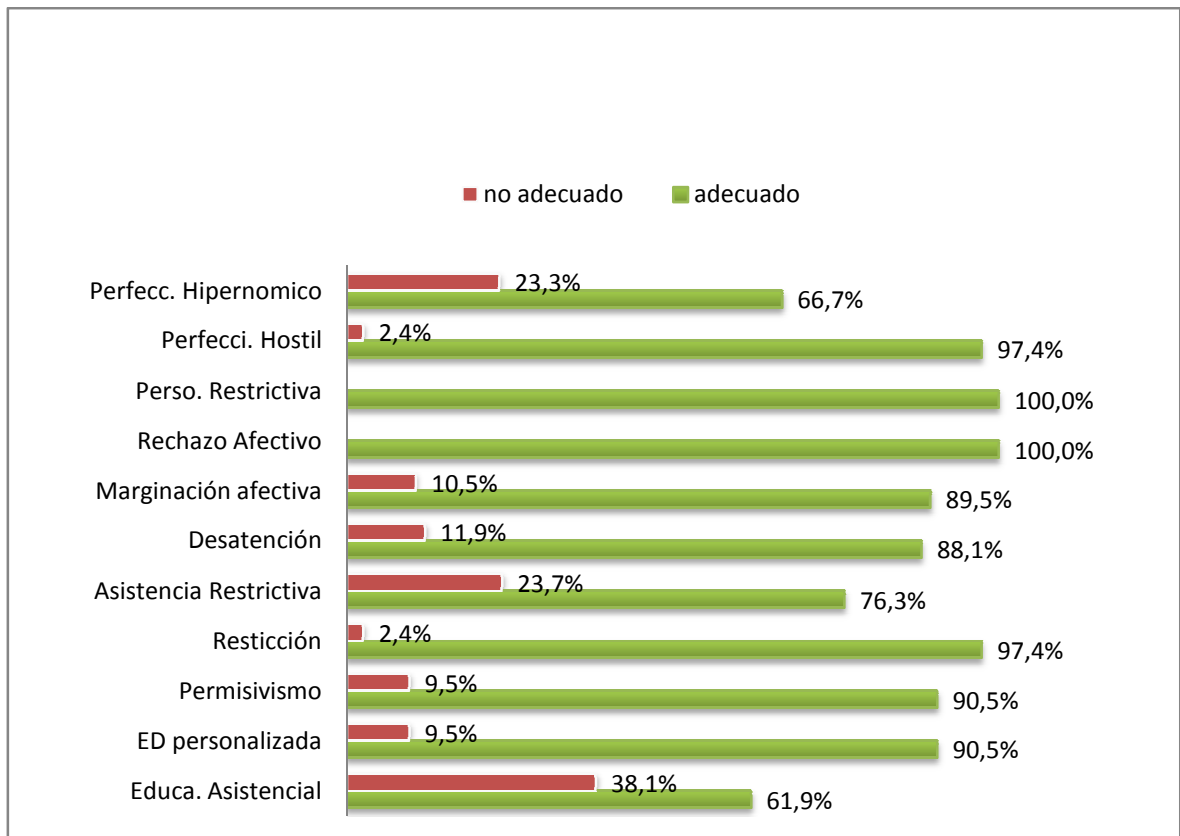


Gráfico 2. frecuencia de Estilos educadores de las madres

Observamos que aunque son más frecuente en padres y madres estilos educativos adecuados, hay un grupo de madres que presenta restricción en distintos aspectos: entre un 2% y un 20% de las madres necesitan mejorar distintas variables.

2. Competencias emocionales.

En el análisis de frecuencia de la *inteligencia emocional* se puede observar que para ambos progenitores la percepción de las emociones, la comprensión de sentimientos y regulación es adecuada entre un 53,3% y un 70%. Respecto a la *inteligencia emocional*, la variable *percepción* queda distribuida en los padres de la siguiente manera: percepción adecuada de sentimientos (55,3%), deben mejorar su percepción por prestar poca atención a las emociones (25,5%) y mejorar por prestar demasiada atención un (10,5%); por su parte, las madres tienen percepción adecuada de sentimientos (43,6%), deben mejorar su percepción por prestar poca atención a sus emociones (46,2%) y mejorar por prestar demasiada atención (10,3%).

Respecto a la *comprensión*, la distribución para los padres es la siguiente: comprensión adecuada de sentimientos (24,3%), deben mejorar su comprensión de sentimientos (62,2%), y con excelente comprensión hay un 13,5%, mientras que las madres tienen comprensión adecuada de sentimientos (70%), deben mejorar su comprensión (20%) y con excelente comprensión (10%).

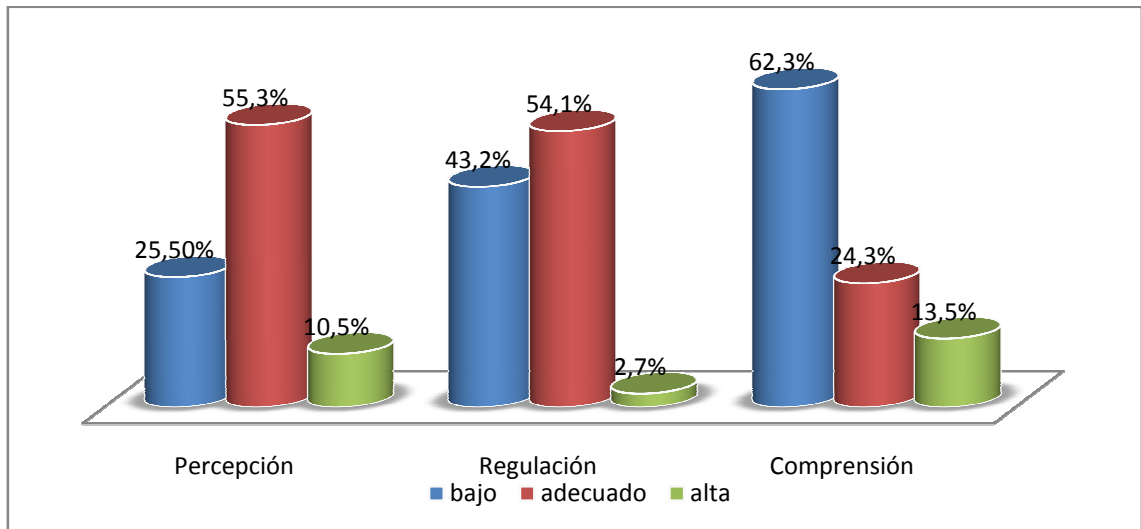


Grafico 3. Frecuencia Inteligencia emocional de los padres

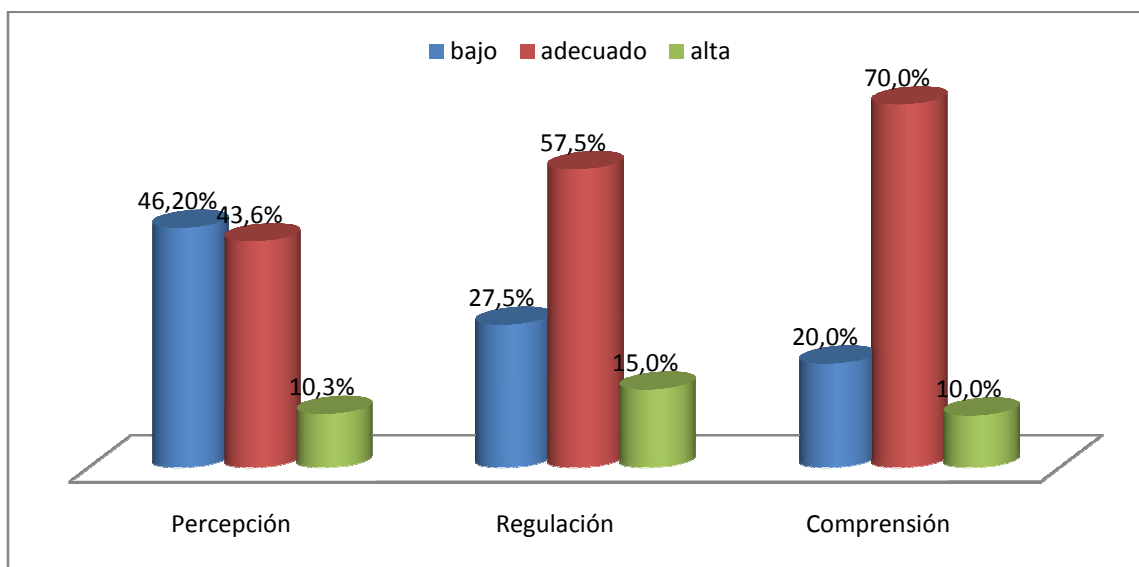


Grafico 4. Frecuencia de Inteligencia emocional de los madres

Respecto a la *regulación* la distribución para los padres es la siguiente: regulación adecuada de sentimientos (54,1%), deben mejorar su regulación (43,2%) y tiene una

excelente regulación (2,7%); mientras que las madres tienen regulación adecuada de sentimientos (57,5%), deben mejorar su regulación (27,5%) y con excelente regulación (15%.)

Con respecto a la inteligencia emocional en los padres, podemos afirmar que en la muestra son los padres los que presentan menores niveles de regulación y comprensión, mientras que las madres presentan niveles más bajos en percepción.

3.Preferencias personales

En el análisis de frecuencias de preferencias personales, y con respecto a la variable aplicación (actuar) del cuestionario CCP en los padres, podemos observar que el 71,1% de los padres la tiene adecuada, un 21% debe mejorar y un 7,9% tiene una excelente aplicación; mientras que las madres, en un 56,1% tiene una aplicación adecuada, un 34,1% debe mejorarla y un 9,7% la tiene excelente. Si observamos la variable persistencia encontramos: que un 79,1% de los padres la tiene adecuada, un 13,2% tiene que mejorar y un 7,9% la presenta excelente; en cuanto a las madres vemos que un 65,8% muestra una persistencia adecuada, un 4,8% excelente y un 29,3% debe mejorarla. En la variable comunicación nos encontramos con la siguiente distribución: un 76,3% de los padres muestra una comunicación adecuada, mientras que un 13,1% la tiene baja y un 10,6% excelente; para las madres un 70,8% es adecuada, un 19,5% presenta una comunicación baja mientras que el 9,7% restante es excelente. Si analizamos la variable perceptiva, nos encontramos con que un 73,8% de los padres la tiene adecuada, mientras que un 21,1% debe mejorarla y un 5,2% la tiene excelente; si nos fijamos en las madres un 83% la tiene adecuada, un 12,2% baja y un 4,8% excelente. Para la variable razonar tenemos los siguientes porcentajes: el 71,2% de los padres razonan adecuadamente, un 15,8% tiene un índice de esta variable bajo y un 13,2% excelente; para las madres vemos que un 65,8% presenta un razonamiento adecuado, un 24,4% debe mejorar y un 9,7% la tiene excelente. Por último, para la variable sentir tenemos que un 81,7% de los padres siente adecuadamente, un 5,2 % presenta un nivel bajo en esta variable y un 13,2 % excelente; las madres por su parte, tienen una variable adecuada en un 60,9%, la presentan baja un 2,4% y un 36,6% excelente.

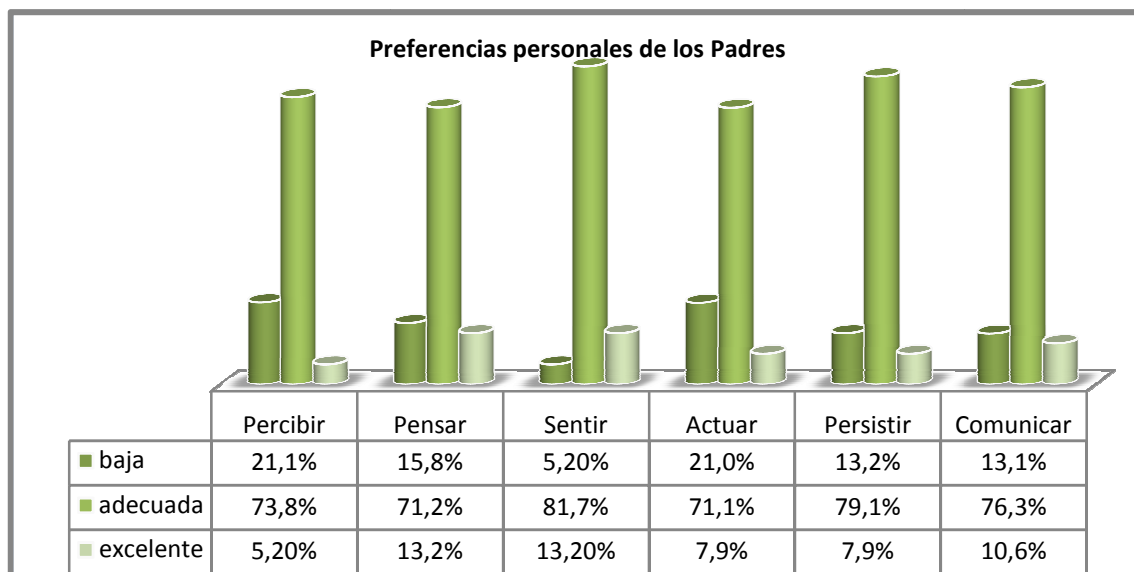


Grafico 5. Frecuencia de preferencias personales de los padres

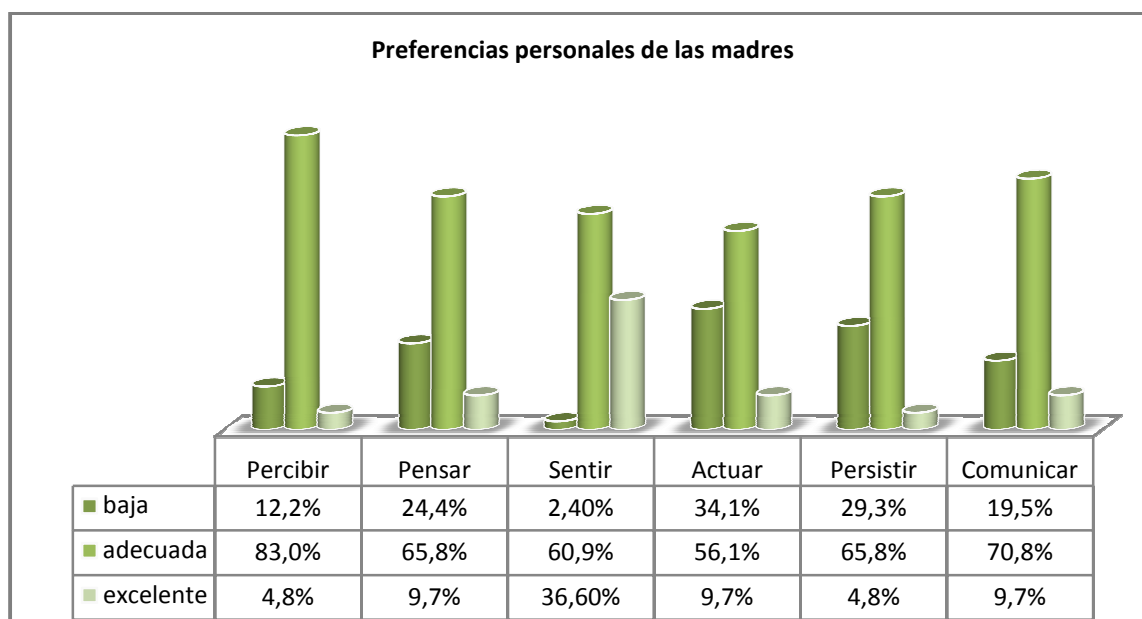


Grafico 6. Frecuencia de preferencias personales de las madres

En los datos de los padres sobre sus preferencias personales se observa que la mayoría de ellos tienen niveles más altos en aplicación, razonamiento y persistencia, mientras que las madres tienen los niveles altos en sentir y percibir. Ambos progenitores puntúan alto en cuanto a la variable comunicación.

1. Relaciones entre estilos educadores de padres y madres, preferencias personales

Al estudiar la correlación de Pearson que existe entre los *estilos educadores de los padres y las madres con las preferencias personales* vemos que los padres más proteccionistas son menos razonativos ($r=-.386$ $p=.017$); los padres más permisivos correlacionan con madres menos persistentes ($r=.329$ $p=.047$); los padres con un estilo educativo perfeccionista hostil correlacionan con madres que perciben ($r=.371$ $p=.022$). Los padres aversivos son padres que perciben ($r=.344$ $p=.040$) y correlación con madres perceptivas ($r=.359$ $p=.032$); las madres con un estilo educativo asistencial actúan más ($r=.325$ $p=.038$) y sienten menos ($r=-.368$ $p=.018$); las madres que muestran un estilo educativo de desatención persisten más ($r=.331$ $p=.043$), las madres con estilo educador perfeccionista hostil correlacionan con padres con menos afectos positivos ($r=-.338$ $p=.038$)

| | PERCIBIR PADRE | RAZONAR PADRE | PERSISTIR PADRE | PERCIBIR MADRE | APLICACIÓN MADRE | SENTIR MADRE | PERSISTIR MADRE |
|----------------------------------|----------------|---------------|-----------------|----------------|------------------|--------------|-----------------|
| PROTECCIONISMO PADRE | | -.386(*) | | | | | |
| PERMISIVISMO PADRE | | | | | | | -.329(*) |
| PERFECCIONAMIENTO. HIPERNÓ PADRE | | | | | | | |
| PERFECCIONAMIENTO. HOSTIL PADRE | | | | .371(*) | | | |
| ESTILO. AVERSIVO PADRE | .344(*) | | | .359(*) | | | |
| ASISTENCIAL MADRE | | | | | .325(*) | -.368(*) | |
| PERMISIVISMO MADRE | | | | | | | |
| DESATENCIÓN MADRE | | | .331(*) | | | | |

2. Relación entre estilos educativos de padres y madres y las competencias emocionales.

Al estudiar la relación que existe entre los *estilos educadores* de los padres y las madres con las *competencias emocionales* observamos que los padres con más perfeccionismo hostil son menos perceptivos ($r = -.363$ $p = .025$). Sin embargo, las madres más asistenciales correlacionan con padres más reguladores. ($r = .327$ $p = .048$); las madres que presentan un estilo de marginación afectiva son madres que perciben más ($r = .436$ $p = .009$), las que presentan más perfeccionismo hipernómico son menos comprensivas ($r = -.852$ $p = .026$); también las madres más personalistas restrictivas son menos comprensivas ($r = -.356$ $p = .024$); y las que demuestran más restricción correlacionan con padres menos perceptivos ($r = -.436$ $p = .010$) y menos comprensivos ($r = -.413$ $p = .017$).

| | PERCEPCIO PADRE | COMPRESIÓN PADRE | REGULACIÓN PADRE | PERCEPCIÓN MADRE | COMPRESIÓN MADRE |
|--|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| PERFECCIONISMO HOSTIL PADRES | -.363(*) | | | | |
| EDUCACIÓN ASISTENCIALMADRES | | | .327(*) | | |
| MARGINACIÓN AFECTIVA MADRES | | | | .436(**) | |
| PERFECCIONAMIENTO. HIPERNÓMICO MADRES | | | | | -.352(*) |
| PERS. RESTRICTIVAMADRES | | | | | -.356(*) |
| RESTRICCIÓNMADRES | -.436(**) | -.413(*) | | | |

3. Relación entre preferencias personales y las competencias emocionales.

Al estudiar las relaciones que existen entre las *preferencias personales* de los padres y las madres y *las competencias emocionales* encontramos que los padres más razonadores son menos perceptivos ($r = -.694$ $p = .000$); los padres que sienten más razonan más ($r = .348$ $p = .032$); los padres que más persisten sienten menos ($r = -.399$ $p = .013$); los padres más comunicativos sienten menos ($r = -.365$ $p = .024$). Por su parte, las madres más razonativas perciben menos (CPP) ($r = -.383$ $p = .013$); las madres más sensitivas actúan menos ($r = .335$ $p = .032$); las madres más persistentes correlacionan con padres más persistentes ($r = .372$ $p = .022$) y menos comunicativos ($r = -.342$ $p = .036$); madres menos persistentes ($r = -.460$ $p = .002$) correlacionan con padres menos persistentes ($r = -.352$ $p = .030$).

| | PERCIBIR PADRE | RAZONAR PADRE | SENTIR PADRE | PERSISTIR PADRE | COMUNICAR MADRE | PERCIBIR MADRE | APLICACIÓN MADRE | PERSISTENCIA MADRE | PERCEPCIÓN PADRE | COMPENSIÓN PADRE | PERCEPCIÓN MADRE | COMPENSIÓN MADRE |
|--------------------|----------------|---------------|--------------|-----------------|-----------------|----------------|------------------|--------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| RAZONAMIENTO PADRE | -.694 (**) | | | | | | | | | | | |
| SENTIR PADRE | | .348 (*) | | | | | | | | | | |
| PERSISTENCIA PADRE | | | -.399 (*) | | | | | | | | | |
| COMUNICACIÓN PADRE | | | -.365 (*) | | | | | | | | | |
| PERSISTENCIA MADRE | | | | .372 (*) | -.342 (*) | | | | | | | |
| COMUNICAR MADRE | | | | -.352 (*) | | | | | | | | |
| PERCEPCIÓN PADRE | -.426 (**) | | .421 (**) | | | | .393 (*) | | | | | |
| COMPENSIÓN PADRE | | .364 (*) | | | | | | .603 (**) | | | | |
| REGULACIÓN PADRE | | | | | | | | .354 (*) | .557 (**) | | | |
| PERCEPCIÓN MADRE | | | | | | .344 (*) | | | | | | |
| COMPENSIÓN MADRE | | | | | | | | -.319 (*) | .355 (*) | .433 (**) | | |
| REGULACIÓN MADRE | | | | | | | | | | | | .545 (**) |

11. *Discusión*

1. Si analizamos los resultados con respecto a las *preferencias personales*, encontramos que la mayoría de los padres tienen niveles más altos en aplicación, razonamiento y persistencia (voluntad), mientras que las madres tienen niveles altos en sentir y percibir. Según estos resultados, es posible que los padres asimilen mejor la realidad a través de sus acciones, ya que puntúan en índices más altos en aplicación: es decir, utilizan conceptos y lenguaje que tienen que ver con la acción, el dinamismo, la eficiencia, la habilidad, la actividad y la inquietud. Puntúan alto en razonamiento, lo que indica padres más analíticos, con una permanente alusión a lo reflexivo. Además ofrecen más constancia, empeño, firmeza y persistencia que las madres.

Son las madres las que tienen índices más altos en sentir y percibir, por lo que la dimensión emocional, sensorial, intuitiva, estética, es la que está nutriendo a las madres interiormente con diferencia notable sobre los padres. Podemos decir entonces que las madres tienen que ver más con lo afectivo, la ilusión, la satisfacción y el amor. Predominan motivaciones, explicaciones y expectativas de índole emocional y además puntúan más en percibir que los padres, por lo que prefieren la información en términos sensoperceptivos.

Esto podría deberse a que estos padres no establecen unas relaciones emocionales tan intensas como las madres en el cuidado y atención de los hijos, debido sobre todo al rol clásico *masculino-femenino* en relación con el cuidado de los niños. El planteamiento a que puede dar pie esta situación sería que en los padres las actividades cognitivas tienen más peso que las emotivas. Las connotaciones tanto internas como externas del hijo o hija pequeño implica necesidad expresiva y afectiva de los sentimientos, y en esto parece que las madres están mucho más entrenadas. Además, al tratarse de niños con edades comprendidas entre 0-3 años, y al estar claramente más implicadas en la atención y cuidado de sus hijos, lo están también más implicadas emocionalmente que sus parejas. Debemos tener en cuenta también que la realización de la maternidad de estas madres puede estar influyendo en la puntuación de la misma.

Por último, con respecto a la variable comunicación, destacan el 70% de padres y madres. Esto es entendible si, como apunta Torre (2006), el ser humano dejara de ser quien es si no pudiera comunicarse con sus semejantes. Con ello se entiende que si son determinantes de la naturaleza de los padres las inclinaciones de percibir, pensar, sentir y actuar, el hecho de interactuar y comunicarse define su naturaleza como ser social. La inclinación a comunicarnos la tenemos todos, pero quienes destacan en ella suelen ser personas con cualidades empáticas, comunicativas, de fácil interacción, y en esto parece que los padres y madres están bastante equilibrados.

2. Si analizamos los resultados de las correlaciones de *estilos educadores con preferencias personales* podemos observar que existen relaciones significativas entre estas variables. Cabe destacar que los *padres con estilo educativo proteccionista son menos razonadores*. Esta correlación indica que los padres no se centran e intentan arreglar las dificultades, no sacan de ellas algo positivo, no reflexionan sobre lo sucedido. Son padres que estarían más centrados en la preocupación, la atención y afecto desmedido de los hijos. Es posible que estos padres protejan tanto que no dedican tiempo a pensar si las decisiones que toman con respecto a determinadas situaciones de sus hijos son las acertadas o no, ocasionando en ellos pocas oportunidades de experimentar, poca confianza, escasa iniciativa para realizar cosas por sí solos y creando dependencia, inhibición, miedo e inseguridad en el comportamiento.

También vemos que los *padres permisivos*, es decir, padres con una excesiva concesión de las demandas, falta de control sobre las actitudes inadecuadas y una pobre normativa se relacionan con *madres menos persistentes*, o lo que es lo mismo, con poca constancia, baja decisión y voluntad para luchar y alcanzar altas metas. Esta poca constancia, empeño y baja voluntad de las madres está sumada al refuerzo del capricho del padre, posiblemente las madres sin darse cuenta podrían fomentar el permisivismo de los padres, situación que puede influir en el desarrollo del niño con consecuencias negativas como falta de autocontrol, frustración y dificultad para superar los problemas junto a su fuerza de voluntad y la satisfacción de logro.

En cuanto al estilo educador restrictivo resulta interesante ver que existe una correlación entre los *padres con un estilo perfeccionista hostil*, es decir, padres que pelean, gritan y tienen falta de respeto hacia la autonomía del hijo, y *madres que perciben*. Hablamos de madres más sensitivas, que captan más desde la comunicación no verbal, desde lo que sienten y oyen, y que pueden percibir ese exceso de censuras y

críticas de los padres hacia los hijos. Una posible reacción de las madres a esta situación puede ser el actuar como mediadoras de este comportamiento del padre, que vele por la autonomía del hijo para que ese daño que el padre infringe sea menor, siempre y cuando la madre tenga respeto por sí misma

Otra posibilidad sería que la relación de pareja se viera afectada por esa hostilidad, ya que dicha percepción, junto con el inadecuado comportamiento del padre, podría hacer que la madre sufra por esa obediencia y sumisión hacia la pareja. Podría generar en el desarrollo del niño desobediencia y rebeldía, haciéndolo más vulnerable en las relaciones interpersonales y ante la hostilidad, ya que los gritos, los insultos y las faltas de respeto y consideración le afectarían muy negativamente.

En esta misma línea encontramos que *las madres y los padres más perceptivos coinciden con padres con un estilo aversivo*; vemos igualmente que no se despliegan las posibilidades del hijo, ya que hablamos de padres autoritarios, con dureza, rechazo, con marginación y aislamiento hacia el hijo. Por lo tanto, la problemática de restricción hostilidad, como la de la aversión, junto con las tendencias a ser más perceptivos de padres y madres nos hace plantearnos que no se puede olvidar que las constantes indicaciones de las normas por parte de los padres, y más aún la crítica continua hacia los hijos, puede que se deba a un rechazo al hijo o a lo que este representa.

Los datos constatan que también *las madres asistenciales actúan más y sienten menos*. Hablamos de madres que parecen estar más centradas en cubrir las necesidades del niño o la niña, madres centradas en la acción, la eficiencia, la actividad, que además parecen estar menos implicadas emocionalmente en la relación con sus hijos, mostrando en ellos carencias afectivas.

Otro dato relevante nos indica que las madres con un estilo educador de desatención son madres más persistentes. Esta situación puede estar claramente relacionada con que la persistencia de la madre viene dada por la no renuncia de su proyecto de vida: las personas que alcanzan altos niveles en este ámbito son personas con decisión y voluntad para luchar y alcanzar altas metas, consiguen lo que se proponen porque confían en sí mismas y se empeñan en resolver dificultades y afrontar obstáculos.

Podríamos estar hablando de madres que no renuncian a su vida profesional con el nacimiento de su hijo y sienten que necesitan pasar más tiempo con ellos. También

podríamos hablar de madres inseguras que se preguntan qué más podrían estar haciendo por sus hijos.

3. Si analizamos los resultados de las correlaciones *entre los estilos educadores y la inteligencia emocional*, constatamos que estas relaciones existen. Así, los padres con menos inteligencia emocional (es decir, que presentan dificultades para percibir y comprender sus emociones) correlacionan con madres con estilos educadores inadecuados, precisamente de restricción. Creemos que esto puede deberse, por un lado, a que como los padres no están en niveles emocionales adecuados no son conscientes de que la madre no está llevando a cabo correctamente el proceso educativo de sus hijos. Y por otro, pensamos que puede ser debido a que las madres no sólo son restrictivas con sus hijos, sino también con sus parejas no ayudándoles a desarrollar su inteligencia emocional.

También observamos que aquellos padres con más perfeccionismo hostil presentan mayores dificultades para percibir sus emociones: esto puede ser debido a que no son conscientes de las críticas y censuras que realizan a sus hijos. Se centran en lo negativo y no ven lo positivo de ellos.

Relacionado con la inteligencia emocional, vemos que existe relación entre las madres que tienen dificultades de comprensión y un estilo educativo inadecuado. Así, las madres que son perfeccionistas hipernómicas comprenden menos: pensamos que se centran en el establecimiento de normas, en lo que está bien o mal según ellas, porque pueden estar sufriendo inseguridad o miedos por lo que le pueda suceder a sus hijos. También estarían muy pendientes de que los niños sigan sus indicaciones, sin detenerse en tratar de entender las emociones que pueden surgir en las relaciones que establecen con sus hijos. Esto genera en los niños inseguridad, miedo, dependencia de la norma, rebeldía, insistencia en el perfeccionismo... Nos encontramos también que las madres personalistas restrictivas son menos comprensivas: creemos que esto puede ser debido a que a las madres, al no comprenderse emocionalmente a sí mismas, les cuesta comprender las emociones que se dan en las relaciones con sus hijos y manifiestan esta carencia con faltas de respeto hacia sus hijos.

Por otro lado, encontramos que las madres asistenciales correlacionan con padres que regulan emocionalmente: desde nuestro punto de vista, esto estaría relacionado con que al presentar la madre una excesiva preocupación, cuidado y dependencia con respecto al niño, se ve favorecido con el control emocional de los

padres. Lo que no excluye la necesidad y la posibilidad de facilitar a los padres la implicación en la asistencia y el cuidado del hijo. Llegados a este punto nos planteamos si esto también podría ser debido a que ambos cónyuges se complementan: en este caso parece que la madre se encargaría más del cuidado y estaría más preocupada, mientras que el padre contribuye con un ambiente emocionalmente más optimista aunque ambos se ven favorecidos porque las madres resuelven y ellos se ven menos estresados.

Llama la atención que las madres con un estilo de marginación afectiva presentan mayor percepción emocional: creemos que son madres que perciben una situación que por alguna circunstancia no les gusta. Por ejemplo, porque el nacimiento del niño les ha quitado tiempo, porque han tenido que renunciar a tiempos de disfrute personal, porque el niño tiene un carácter que ellas no esperaban... y por estos motivos se muestran frías, distantes y poco afectivas con sus hijos. Aquí también puede influir que, al rumiar más las emociones negativas, hace que se sienta en un estado de mayor distanciamiento hacia el niño.

4. Se constata que *existe relación entre las preferencias personales y las competencias emocionales*. Vemos que los *padres razonadores son menos perceptivos*. En estos padres la realidad se limita a aquello que ha sido asimilado. Si las personas perceptivas miran hacia afuera, las reflexivas tratan de elaborar las informaciones, abstraerlas de sus contextos y generalizarlas. Les agrada recibir información debidamente sistematizada porque es su alimento cognitivo. Valoran las palabras, ya que son éstas los vehículos principales de su pensamiento y se encuentran cómodas en los procedimientos deductivos. Por lo tanto no debería extrañar que, al ser razonador, marque valores bajo en percepción.

Los padres que sienten más razonan más. En estos padres los pensamientos y sentimientos se funden en la acción. Torre (2006) va más allá en sus investigaciones al proponer la preeminencia de lo emocional sobre lo intelectual en las actuaciones humanas. Las emociones se expresan en el vivir diario y están presentes en las acciones que envuelven todas las dimensiones humanas. Si se quiere conocer las emociones, hay que observar las acciones; y si se quiere conocer la acción hay que viajar a la emoción. El “sentirpensar” (Torre, 2004; Torre y Moraes, 2005) es la fusión o *maridaje* entre pensar y sentir, concepto clave en la educación emocional.

Los padres más persistentes y comunicativos sienten menos. Si son determinantes de su naturaleza las inclinaciones de percibir, pensar, sentir y actuar, el hecho de interactuar y comunicarse define la naturaleza del hombre como ser social. En este caso hablamos de cualidades empáticas, comunicativas, de fácil interacción. Si a esto le sumamos el ámbito volitivo, es decir, la constancia, la persistencia, el empeño y voluntad de superación como condición más determinante de las obras de calidad, podemos suponer que se trata de padres que insisten y que luchan en lograr algo, para lo cual se sirven de la comunicación pero no la ligan a sus sentimientos: sólo se centran en el fin o la meta con constancia y empeño, siendo ésta la cualidad más importante de su éxito. Podemos hablar de padres que consiguen lo que se proponen porque confían en sí mismos y se empeñan en resolver dificultades y afrontar obstáculos a través de esa comunicación.

Por otra parte, *las madres que sienten más actúan menos.* Estaríamos hablando de madres que primordialmente asimilarían la realidad a través no de la acción, sino de la emoción y los sentimientos. Hablamos de madres cuyas expectativas, decisiones, prioridades, relaciones y actuaciones están regidas por lo emocional: no encuentran esa satisfacción en la aplicabilidad de las ideas, en la concreción, en la acción propiamente dicha. Son personas que necesitan expresar sus emociones, sus afectos y su ternura al tiempo que quieren recibir estas mismas muestras de los otros. Serán madres más emotivas, susceptibles de ser conquistadas para un proyecto de trabajo o de vida a través de “estímulos afectivos”, ya que se entusiasman, vibran, se fascinan, se conmueven, se implican, se comprometen y se arriesgan por estos motivos.

Las madres persistentes correlacionan con padres persistentes y menos comunicativos. En este caso encontramos una afinidad entre la persistencia tanto de la madre como del padre. Hablamos, como ya hemos apuntado anteriormente, de personas con constancia, el empeño y voluntad de superación, con decisión y voluntad para luchar y alcanzar altas metas. Pero en este caso estaría fallando la comunicación en los padres. Si bien es cierto que tanto el padre como la madre confían en sí mismos y se empeñan en resolver dificultades y afrontar obstáculos dada su puntuación en persistencia, nos encontramos con un padre que no destacaría en preferencias comunicativas: es posible que estén tan centrados en las metas (como pueden ser las laborales) que no comunican. No sería extraño que fuesen personas poco habladoras o con poco tiempo para hacerlo.

12. Conclusiones

Los resultados más destacados obtenidos en esta investigación y a modo de conclusión, son los siguientes:

- Los padres proteccionistas son menos razonadores; cuando los padres son permisivos las madres son menos persistentes; cuando los padres son hostiles las madres perciben más; y cuando los padres presentan un estilo de educación aversiva, perciben más y las madres también.
- Las madres más asistenciales son más activas y prácticas, pero sienten menos: cuando muestran un estilo de desatención son menos persistentes o voluntariosas.
- Los padres que atienden o perciben más sus emociones coinciden con ser menos razonadores
- Los padres parecen ser más razonadores, reflexivos o analíticos, activos, constantes, persistentes y firmes, mientras que las madres se nutren mayormente de la dimensión emocional: son más perceptivas e intuitivas.
- Los padres con menos inteligencia emocional, concretamente los padres que menos perciben y comprenden, correlacionan con madres con estilos educadores inadecuados.

Por tanto, existen *algunas* relaciones significativas entre los estilos educadores y las preferencias personales, así como entre las competencias emocionales.

13. Propuesta de intervención y recomendación

Teniendo en cuenta las conclusiones de nuestra investigación, observamos la necesidad de ofrecer a los padres orientaciones a través de un programa de intervención acerca de cómo afrontar el proceso educativo de sus hijos, ya que existen padres y madres con estilos educativos inadecuados. También sería importante hacerles conscientes de

aquellos aspectos de sus competencias emocionales que necesitan mejorar, ofreciéndoles herramientas para percibir, comprender y regular mejor sus emociones, lo que redundaría en personas emocionalmente más sanas y positivas. Pretendo con esta futura intervención transmitir herramientas a los padres que les ayuden a desempeñar mayor asertividad educativa y una mejor parentalidad en sus relaciones.

Entiendo que es en el núcleo familiar donde se fomenta, se contribuye y se propicia el desarrollo progresivo de los niños. Por tanto, debemos motivar, proporcionar acciones con significado, espacios de comprensión y reflexión que posibiliten este desarrollo en el seno de la familia. Con ese fin, esta intervención puede ser el nexo o la vía que conecte a estos padres con el proceso educativo de sus hijos, que les haga pararse a pensar, a escuchar y valorar hacia dónde van y que es lo que pretenden: dicho de otro modo, mi intención es hacer de guía en el proceso.

Está claro que en esta aventura se han de tener en cuenta muchas variables, como pueden ser los diferentes modelos familiares, las propias capacidades, la posibilidad o no de contar con apoyo, la necesidad de crear vínculos afectivos de calidad, el tomar conciencia de nuestras emociones, la tolerancia, búsqueda de acuerdos, el respeto, relaciones más positivas con el centro, etc. Nos interesa plantear por todo ello no ya solo una intervención, sino que se debe ir más allá. Creo que en el centro se ha de trabajar hacia una escuela de padres que ayude en todas estas y más cuestiones que pueden afectar a la educación de los hijos. Creo que este Trabajo de Fin de Grado es un primer paso en todas estas cuestiones, dado que también supone un acercamiento al programa de intervención. Con respecto a este programa de intervención, lo que pretendo es aportar información de utilidad que pueda ayudar a los padres y hacerles reflexionar acerca de cuáles son sus propias emociones y las de sus hijos, de modo que esta reflexión permita modificar comportamientos.

Asimismo, mi intención es asesorar a la familia, promover el perfeccionamiento, el aprendizaje, dar confianza y orientación, y a fin de cuentas poner en marcha distintos métodos para que ayuden a mejorar el comportamiento en las relaciones familiares, haciendo que estas relaciones sean más positivas. Para ello me propongo desarrollar y potenciar las emociones en consonancia con las variables de mi investigación y los resultados.

Entiendo que sería necesario establecer una propuesta consistente en varias conferencias o charlas donde se impliquen los padres de manera activa, partiendo de una disponibilidad horaria pactada dentro de un consenso general para que puedan acudir el mayor número posible de padres. Estas charlas podremos realizarlas en 4 sesiones en las que dispondríamos de la documentación necesaria, optimizaríamos el rendimiento de cada una de ellas implicando a los padres de una manera activa, promoviendo fluidez y cordialidad, realizando *feedback* y conclusiones generales, y poniendo en común al final de cada sesión las principales enseñanzas que se han adquirido para poder evaluar así en qué medida se han alcanzado los objetivos propuestos.

En esta propuesta de intervención creo necesario tocar cuatro puntos que a mi entender son esenciales:

1. *Conociéndonos y resultados*
2. *Comprensión acerca de nuestro hijo y acerca de nosotros mismos*
3. *Explorando alternativas. Expresar ideas y sentimientos.*
4. *Principios para educar en positivo.*

Sesión 1.

Objetivos

- Lograr el diálogo y participación del grupo de padres y madres
- Informar a los padres y madres sobre los resultados principales del estudio.
- Definir los términos y conceptos a tratar en la intervención.

En un primer momento, para esta sesión sería importante dar a conocer nuestro proyecto y qué es lo que pretendemos conseguir o alcanzar con el mismo. Igualmente sería conveniente hacer una presentación de todos los participantes.

Llevaremos a cabo una dinámica en la que le pediremos a cada uno de los padres que digan su nombre y para favorecer la cohesión y confianza del grupo les pediremos que cuenten una anécdota divertida de sus hijos.

Posteriormente, comentaremos los resultados más importantes de nuestro estudio, comentando en todo momento que los datos recopilados siguen siendo anónimos, con la finalidad de evitar que ningún padre se sienta aludido. Les

explicaremos de forma resumida y comprensible cuáles son las principales conclusiones:

- Los padres proteccionistas son menos razonadores; cuando los padres son permisivos las madres son menos persistentes; cuando los padres son hostiles las madres perciben más; y cuando los padres presentan un estilo de educación aversiva, perciben más y las madres también.
- Las madres más asistenciales son más activas y practicas, pero sienten menos: cuando muestran un estilo de desatención son menos persistentes o voluntariosas.
- Los padres que atienden o perciben más sus emociones coinciden con ser menos razonadores
- Los padres parecen ser más razonadores, reflexivos o analíticos, activos, constantes, persistentes y firmes, mientras que las madres se nutren mayormente de la dimensión emocional: son más perceptivas e intuitivas.
- Los padres con menos inteligencia emocional, concretamente los padres que menos perciben y comprenden, correlacionan con madres con estilos educadores inadecuados.

Les comentaremos que para entender estas conclusiones es necesario aclarar diferentes términos. Para favorecer la participación de todos los padres haremos una actividad grupal. Trataremos los conceptos de autoestima, autoconcepto, emoción, comprensión emocional, percepción emocional, regulación emocional e inteligencia emocional. Dividiremos al grupo en pequeños subgrupos: a cada uno le entregaremos un papel que lleva escrito uno de estos conceptos y tendrán que intentar definirlo realizando una pequeña lluvia de ideas. Para finalizar la sesión, un portavoz de cada grupo leerá en voz alta lo que han anotado, tras lo cual iremos orientando las diferentes exposiciones con el fin de lograr que los padres adquieran una noción del significado de los conceptos tratados.

Sesión 2. Comprensión acerca de nuestro hijo y acerca de nosotros mismos.

Objetivos:

- Lograr que los padres tomen conciencia de la necesidad de compartir el tiempo con los niños.
- Establecer diálogos y comunicación.
- Orientar a los padres para que aprendan a escuchar y observar el comportamiento de sus hijos y de sí mismos.
- Profundizar los conceptos de autoestima y autoconcepto.

En esta segunda sesión proyectaremos un pequeño vídeo en el que aparece un niño que demanda constantemente la atención de su madre para que observe un dibujo que ha realizado. La madre no le mira, pero le dice que está precioso. En este momento paramos el vídeo y realizamos un *feedback*, partiendo de las siguientes preguntas:

- ¿La atención que le presta la madre a su hijo es la adecuada?
- ¿Cómo se sentirá el niño?
- ¿Cómo se sentirá la madre?
- Seguro que en ocasiones, por muchas cuestiones, nosotros también lo hemos hecho, pero, ¿qué sería lo correcto?

Para concluir este pequeño *feedback*, les explicaremos a los padres el beneficio tanto para los hijos como para ellos mismos de compartir tiempo juntos, o de que los momentos que puedan compartir sean de calidad. Les daremos una serie de pautas, como mirar a los niños a los ojos cuando hablamos con ellos, mantener el tono de voz, preguntarles por asuntos que puedan ser de su interés, compartir momentos de ocio... puntualizando acciones que les ayuden a escuchar a sus hijos y a mejorar las relaciones.

Para abarcar nuestro último objetivo, cada pareja tendrá un folio, en un lado anotarán las percepciones positivas relacionadas con su familia y en el otros aquellos

matices que perciben como negativos y que deben intentar mejorar para lograr un mejor clima familiar. Todo este material se pondrá en común.

Sesión 3. *Explorando alternativas. Expresar ideas y sentimientos.*

- Fomentar el diálogo, la participación y la cohesión grupal.
- Trabajar la expresión de sentimientos.
- Fomentar la comprensión emocional.
- Concienciar a los padres sobre la importancia de manejar nuestras propias emociones.

En esta sesión vamos a trabajar con un material que usamos con los niños del centro: los cuentos. Explicaremos a los padres que hay una colección de cuentos que usamos con los niños para enseñarles a controlar sus emociones.

Dividiremos a los padres en siete grupos: a cada uno le daremos un cuento. Un portavoz deberá leerlo en alto para el gran grupo. Cuando hayamos terminado, en un lado de una cartulina los padres deberán anotar qué sienten cuando están enfadados, tristes... en función del cuento que les haya tocado. Cuando hayan terminado lo pondremos en común.

A continuación, seguiremos trabajando con esta actividad. En el otro lado de la cartulina deben anotar qué acciones o comportamientos deberán seguir para poder controlar esa emoción. Por ejemplo: “en lugar de levantar el tono de voz cuando estoy enfadado, ¿qué otras cosas podría hacer?”

Luego realizaremos un juego para trabajar la expresión de sentimientos. Pediremos a los padres que no solo usen el lenguaje verbal, sino también el corporal, las facciones de la cara, el tono muscular y el movimiento de las manos.

Proyectaremos diferentes situaciones, acciones o frases, como por ejemplo:

- Si mi hijo me desordena la habitación yo me pongo...
- Si salgo tarde del trabajo y me retraso en la hora de recoger al niño....
- Si tengo que entregar un trabajo importante y no tengo quien cuide del niño me pongo...

Posteriormente seguiremos con la misma actividad, pero en este momento proyectando experiencias o expresiones verbales agradables como:

- Cuando estoy con mi hijo en el parque y corre hacia mí y me abraza, me expreso...
- Cuando en el fin de semana vamos juntos de paseo mi cara es...
- Cuando por las noches mi niño me da un beso mi cuerpo se pone...

Para acabar, se pondrá en común todo este material.

Sesión 4. Principios para educar en positivo.

- Lograr la participación, cohesión y el diálogo grupal.
- Lograr que los padres vean a sus hijos como personas que necesitan pautas, ayudas y cariño para crecer.
- Orientar a los padres sobre la importancia de establecer límites y reglas claras.
- Fomentar en los padres actitudes de refuerzo positivo hacia sus hijos.

En esta última sesión, dividiremos a los padres en pequeños grupos. Cada pareja contará a su grupo aquellas experiencias con sus hijos que más les cuesta controlar. Pretendemos que los padres se den cuenta de que comparten situaciones similares a las de otras familias, para que de este modo se sientan menos afectados y puedan compartir sentimientos. Deberán ir anotando esas situaciones. Cuando hayan terminado las pondremos en común y las anotaremos en un gran papel craft: entre todos iremos aportando soluciones, nosotros iremos orientando de manera muy sutil las menos acertadas, haciendo hincapié en la importancia del establecimiento de normas, así como del refuerzo y el cariño constante.

Para finalizar, le entregaremos a cada pareja una foto de su hijo pegada en un folio. Deberán anotar todas las cosas positivas al lado de la foto y una frase que plasme qué es lo que esperan de él en un futuro. Por la parte posterior del folio deberán señalar aquellas pautas que les resulten válidas para trabajar los aspectos que perciben como más negativos de su hijo. Este material será puesto en común.

- Pasando ya a los resultados de las correlaciones, sería importante clarificar qué es lo que mayormente predice los estilos educadores: si son sus competencias emocionales o las preferencias personales, y ver las diferencias significativas entre padres y madres mediante una diferencia de media.

Igualmente, y como recomendación final, sería necesario que los padres tomaran conciencia de cuáles son sus preferencias personales una vez realizada la intervención, ya que en muchos casos, éstas parecen estar en contradicción entre los miembros de la misma pareja, tal y como se refleja en los datos analizados.

Un buen entrenamiento emocional a través de la intervención propuesta generaría en los padres una mayor seguridad a la hora de enfrentarse al proceso educativo de sus hijos y a su vida en general: por lo tanto, podrían experimentar más emociones y más positivas, disfrutando más y mejor de la paternidad.

Creo firmemente que si los padres tomaran en consideración lo comentado anteriormente y se implicaran en la intervención a realizar, podrían evolucionar hacia estilos educativos más adecuados y conseguir que sus hijos sean más autónomos, que sepan expresar sus sentimientos, al igual que lo hacen los padres, y que además adquieran mayor capacidad de canalizar adecuadamente sus emociones.

Por último, también sería importante profundizar en los resultados, añadiéndoles otras variables como pueden ser el bienestar, las habilidades cognitivas o los afectos positivos y negativos no sólo para entender mejor las diferentes variables que entran en juego en el proceso educativo que los padres ejercen en los niños de infantil, sino también para comprender mejor cómo se ven afectados en ese proceso.

Referencias bibliográficas

Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competences through socialization. En A.D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia of Child Psychology*, vol. 7 (pp. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Baumrind, D., (1978) *Childcare practices anteceding three patterns of pre-school behaviour*. *Genet. Psychology. Monograf.*, 75, , 43-88.

Ceballos, E. & Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En Palacios , J. , Rodrigo M.J. y, (Coords.). *Familia y desarrollo humano*. (225-243). Madrid: Alianza.

Cherniss, C. (2000). *Emotional Intelligence: What it is and why it Matters*. *Issues in Emotional Intelligence*. [Electronic Version]. Volume not included, pp. 1 – 14.

Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.

Ciarrochi, J., Deane., F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32 (2),197-209.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Kairós: Barcelona

Davies, M.-Stankov, L.-Roberts, R.D. (1998): Emotional intelligence: En search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

Ediger, M. (1997), "Social Studies and the Middle School Student," *Journal of Instructional Psychology*, 24 (3), 190.

Emmerling, R.J. y Goleman, D. (2003). Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings. *Issues in Emotional Intelligence*.

En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2372349>

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. En las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (132-145).

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/465Extremera.pdf>.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós: México.

Goleman, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós

Hernández, P. (2006). Educación del Pensamiento y las Emociones. Tenerife: Tafor.

Lewin, K.-Lippitt, R.,-White, R.K.(1939): Patterns of aggressive behavior in experimen-tally created social climates. Journal of Social Psychology,10, 230 – 271.

Mayer, J.D., Ciarrochi, J., Forgas, J.P. y (2001). Emotional Intelligence in Everyday Life. Philadelphia: Psychology Press

Mayer, J.D.-Salovey, P.(1997): What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators (pp. 3-31). New York: Basic Books

Mayer, J.D.-Salovey, P.-Caruso, D.(2000): Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of Intelligence (2nd ed) (pp. 396-420). New York: Cambridge.

Mayer, J.D.-Salovey, P.-Caruso, D.-Sitarenios, G.(2001): Emotional intelligence as a standard intelligence. Emotion, 1, 232-242.

Moreno, M. C. & Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (eds.). Desarrollo psicológico y educación. I. (225-243). Madrid: Alianza.

Musitu, G. & Soledad-Lila, M. (1983). Estilos de socialización e intensidad de la comunicación en las relaciones padres-hijos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. Vol. 15 (2), 5-19.

Musitu, G. y Gutiérrez, M., (1984) .Disciplina familiar, rendimiento y autoestima. *Actas Jornadas Nacionales de Orientación Profesional*,

Rollins, B. C. & Thomas, D. L. (1979). A theory of parental power and child compliance. In R. Cromwell and D. Olson (Eds.): *Powers in families*. Beverly Hills, Calif.: Sage Public.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

Salovey, P.-Mayer, J.D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Schutte et al. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16 (6), 769-785.

Schwarz, J.C., Barton-Henry, M.L. & Pruzinsky, Th. 1985, Assessing child-rearing behavior: A comparison of ratings made by mother, father, child and sibling on the CRPBI. *Child. Dev.* , 56, ,462-479.

Sosik, J. and Megerian, J. (1999), ``Understanding leader emotional intelligence

andperformance”, *Group and Organization Management*, Vol. 24, pp. 367-91.

Torre, S. & Tejada, J. (2006). Dimensión emocional en la formación universitaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2) versión electrónica en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART3.pdf>

Torre, S. (2007). Estilos de vida y aprendizaje universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44.

Anexos

Tabla de correlaciones preferencias personales con estilos educativos

| | PER | RAZ | APL | SEN | PERS | COM | MPER | MRAZ | MAPL | MSEM | MPERS | MCOM |
|-------------------------|---------|----------|-------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|----------|-------|
| ed. asis. personalizada | ,021 | ,022 | ,016 | ,075 | -,128 | -,006 | ,155 | -,126 | ,010 | ,054 | ,006 | -,069 |
| | ,901 | ,895 | ,924 | ,655 | ,443 | ,974 | ,354 | ,451 | ,963 | ,748 | ,973 | ,679 |
| | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| proteccionismo | ,199 | -,386(*) | ,239 | -,090 | ,059 | -,024 | -,045 | -,042 | ,263 | -,206 | -,063 | ,067 |
| | ,230 | ,017 | ,148 | ,589 | ,725 | ,887 | ,789 | ,803 | ,111 | ,214 | ,708 | ,691 |
| | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| permissivismo | ,107 | -,033 | ,136 | -,151 | -,197 | ,148 | -,110 | ,240 | ,060 | -,137 | -,329(*) | ,177 |
| | ,527 | ,848 | ,424 | ,373 | ,241 | ,381 | ,518 | ,152 | ,724 | ,419 | ,047 | ,296 |
| | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 |
| perf. hipernómico | ,080 | -,130 | ,102 | -,173 | -,085 | ,239 | ,021 | -,050 | -,041 | ,059 | -,093 | ,173 |
| | ,635 | ,437 | ,544 | ,299 | ,614 | ,149 | ,900 | ,764 | ,807 | ,724 | ,577 | ,300 |
| | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| marginalización-rechazo | ,300 | -,230 | ,075 | -,319 | -,024 | ,193 | ,234 | -,166 | -,006 | ,248 | -,242 | ,020 |
| | ,075 | ,177 | ,664 | ,058 | ,889 | ,261 | ,170 | ,333 | ,972 | ,145 | ,155 | ,909 |
| | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| perfeccionismo hostil | ,260 | -,110 | -,100 | -,067 | -,123 | ,129 | ,371(*) | -,066 | -,047 | ,147 | -,176 | -,119 |
| | ,115 | ,510 | ,549 | ,687 | ,462 | ,441 | ,022 | ,693 | ,777 | ,379 | ,291 | ,475 |
| | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| e. aversivo | ,344(*) | -,212 | -,016 | -,238 | -,082 | ,197 | ,359(*) | -,153 | -,029 | ,261 | -,260 | -,054 |
| | ,040 | ,214 | ,928 | ,163 | ,635 | ,250 | ,032 | ,374 | ,867 | ,124 | ,126 | ,753 |
| | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| Restricc | ,218 | -,209 | ,056 | -,232 | -,099 | ,296 | ,207 | -,125 | -,036 | ,175 | -,206 | ,099 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|---------|----------|-------|-------|
| ion | ,201 | ,222 | ,746 | ,174 | ,565 | ,080 | ,225 | ,467 | ,837 | ,308 | ,227 | ,564 |
| | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| ed. asistencial | ,073 | ,018 | -,173 | ,144 | -,135 | ,051 | ,033 | ,103 | ,325(*) | -,368(*) | ,122 | -,141 |
| | ,664 | ,912 | ,299 | ,388 | ,418 | ,763 | ,840 | ,522 | ,038 | ,018 | ,447 | ,379 |
| | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| ed. personalizada | ,043 | -,011 | -,276 | ,191 | -,069 | ,102 | ,006 | ,144 | -,174 | ,198 | -,232 | ,038 |
| | ,797 | ,948 | ,093 | ,251 | ,683 | ,542 | ,970 | ,368 | ,278 | ,214 | ,144 | ,814 |
| | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| permisivismo | ,067 | ,040 | -,031 | -,058 | -,233 | ,195 | ,009 | ,187 | -,155 | -,066 | -,168 | ,136 |
| | ,689 | ,811 | ,852 | ,729 | ,160 | ,241 | ,953 | ,241 | ,333 | ,680 | ,294 | ,397 |
| | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| desatención | ,185 | -,217 | -,117 | -,164 | ,331(*) | -,109 | -,269 | -,039 | ,076 | -,063 | ,176 | ,060 |
| | ,268 | ,191 | ,483 | ,270 | ,043 | ,515 | ,089 | ,810 | ,638 | ,696 | ,272 | ,710 |
| | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| marginalización afectiva | ,256 | -,075 | -,099 | -,129 | -,089 | ,103 | ,125 | -,137 | ,229 | ,165 | -,266 | -,044 |
| | ,145 | ,672 | ,578 | ,467 | ,619 | ,564 | ,461 | ,420 | ,172 | ,329 | ,111 | ,796 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 |
| rechazo afectivo | (a) | (a) | (a) | (a) | (a) | (a) | (a) | (a) | (a) | (a) | (a) | (a) |
| | ,327 | -,227 | -,148 | -,292 | ,250 | -,020 | -,142 | -,125 | ,211 | ,082 | -,041 | ,020 |
| | ,059 | ,196 | ,402 | ,093 | ,154 | ,910 | ,403 | ,459 | ,210 | ,631 | ,809 | ,905 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 |
| perfecc. hostil | ,204 | -,038 | -,160 | -,041 | -,066 | ,048 | -,162 | ,026 | ,131 | -,039 | -,214 | ,206 |
| | ,220 | ,819 | ,336 | ,809 | ,694 | ,775 | ,312 | ,873 | ,416 | ,809 | ,180 | ,195 |
| | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| perfecc. hipernómico | -,010 | -,051 | ,036 | -,012 | ,079 | -,096 | ,123 | ,251 | -,059 | -,279 | ,022 | -,055 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | ,950 | ,762 | ,831 | ,945 | ,636 | ,566 | ,442 | ,114 | ,715 | ,077 | ,890 | ,734 |
| | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| pers. restrictiv a | ,035 | -,059 | ,000 | -,021 | ,065 | -,085 | ,090 | ,256 | -,031 | -,287 | -,022 | -,012 |
| | ,834 | ,724 | 1,000 | ,902 | ,700 | ,611 | ,578 | ,106 | ,845 | ,069 | ,890 | ,943 |
| | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| restricci ón | ,206 | -,162 | -,071 | -,215 | ,163 | -,043 | ,026 | ,187 | ,062 | -,236 | -,042 | -,005 |
| | ,243 | ,359 | ,692 | ,222 | ,356 | ,810 | ,878 | ,267 | ,717 | ,160 | ,805 | ,977 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 |
| est. educativ | | | | | | | | | | | | |
| adecua do padre | -,183 | ,191 | -,145 | ,195 | ,121 | -,195 | ,044 | -,128 | -,092 | ,082 | ,317 | -,184 |
| | ,284 | ,264 | ,400 | ,253 | ,482 | ,254 | ,798 | ,455 | ,595 | ,635 | ,060 | ,282 |
| | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| est. educ. adecua do madre | -,021 | ,148 | -,317 | ,268 | -,047 | ,012 | ,078 | ,142 | -,191 | ,299 | -,240 | -,101 |
| | ,908 | ,405 | ,068 | ,126 | ,794 | ,948 | ,644 | ,403 | ,258 | ,072 | ,152 | ,552 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 |
| discrepa ncia educativ a | -,010 | -,045 | ,277 | -,190 | ,050 | -,132 | -,105 | -,130 | ,125 | -,336 | ,246 | ,185 |
| | ,958 | ,803 | ,119 | ,289 | ,782 | ,463 | ,562 | ,472 | ,487 | ,056 | ,168 | ,358 |

Correlaciones de preferencias presonales con preferencias personales

| | PER | RAZ | APL | SEN | PERS | COM | MIPER | MIRAZ | MAPL | MISEM | MIPERS | MICOM |
|--------|------------------------------|------------------------------|---------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|---------------|------------------------------|---------------|---------------|-------|
| PER | 1 | | | | | | | | | | | |
| RAZ | .38 (.604 ^{**}) | 1 | | | | | | | | | | |
| APL | .36 (.163) | .38 (.488) | 1 | | | | | | | | | |
| SEN | .38 (.234) | .38 (.348 ^{**}) | .38 (.290) | 1 | | | | | | | | |
| PERS | .36 (.246) | .38 (.002) | .38 (.077) | .38 (.392 ^{**}) | 1 | | | | | | | |
| COM | .36 (.070) | .38 (.315) | .38 (.258) | .38 (.362 ^{**}) | .38 (.214) | 1 | | | | | | |
| MIPER | .38 (.122) | .38 (.083) | .38 (.161) | .38 (.060) | .38 (.059) | .38 (.183) | 1 | | | | | |
| MIRAZ | .36 (.107) | .38 (.229) | .38 (.118) | .38 (.081) | .38 (.102) | .38 (.000) | .41 (.383 ^{**}) | 1 | | | | |
| MAPL | .38 (.107) | .38 (.063) | .38 (.104) | .38 (.280) | .38 (.256) | .38 (.174) | .41 (.063) | .41 (.156) | 1 | | | |
| MISEM | .38 (.115) | .38 (.042) | .38 (.062) | .38 (.044) | .38 (.111) | .38 (.121) | .41 (.080) | .41 (.272) | .41 (.332 ^{**}) | 1 | | |
| MIPERS | .38 (.199) | .38 (.031) | .38 (.284) | .38 (.127) | .38 (.372 ^{**}) | .38 (.342 ^{**}) | .41 (.271) | .41 (.063) | .41 (.040) | .41 (.167) | 1 | |
| MICOM | .38 (.252) | .38 (.178) | .38 (.074) | .38 (.040) | .38 (.352 ^{**}) | .38 (.209) | .41 (.084) | .41 (.217) | .41 (.344) | .41 (.137) | .41 (.002) | 1 |

** La correlacion es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlacion es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------------|---------------------|-------|---------------------|---------------------|-------|---------------------|-------|---------------------|---------------------|---------------------|-------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| MAP L | .521 | .187 | .479 | .717 | .541 | .598 | .073 | .41 | .308 | .085 | .608 | .174 | .484 | .586 | .573 | .529 | .412 | .289 |
| | .38 | .38 | .38 | .38 | .38 | .38 | .41 | .41 | .41 | .41 | .41 | .41 | .38 | .37 | .37 | .38 | .38 | .38 |
| MSE M | .187 | -.083 | .104 | .280 | -.295 | -.174 | -.083 | -.158 | 1 | .338 ^(*) | .040 | -.152 | .282 ^(*) | .182 | .106 | .209 | -.043 | .031 |
| | .524 | .622 | .532 | .088 | .130 | .298 | .697 | .329 | .032 | .804 | .41 | .344 | .015 | .308 | .531 | .207 | .795 | .652 |
| MFE RS | .481 | .801 | .713 | .791 | .505 | .470 | .618 | .085 | .032 | 1 | .296 | .394 | .351 | .321 | .479 | .907 | .136 | .733 |
| | .38 | .38 | .38 | .38 | .38 | .38 | .41 | .41 | .41 | .41 | .41 | .38 | .37 | .37 | .38 | .38 | .38 | .38 |
| MCO M | .252 | -.178 | -.074 | .040 | .352 ^(*) | .209 | -.084 | -.217 | -.182 | -.137 | .480 ^(*) | 1 | -.032 | .079 | -.187 | .002 | .023 | .053 |
| | .126 | .285 | .658 | .812 | .030 | .209 | .602 | .174 | .344 | .394 | .002 | .41 | .847 | .644 | .268 | .891 | .891 | .704 |
| PER CEP | -.425 ^(*) | .245 | .115 | .421 ^(*) | .056 | -.280 | -.187 | -.123 | .389 ^(*) | -.159 | .237 | -.032 | 1 | .803 ^(*) | .354 ^(*) | .208 | .128 | .192 |
| | .008 | .138 | .483 | .009 | .723 | .088 | .235 | .484 | .075 | .351 | .151 | .847 | .000 | .000 | .002 | .224 | .457 | .256 |
| COM P | -.315 | .384 ^(*) | -.124 | .169 | .148 | -.113 | .026 | -.082 | .152 | -.188 | .008 | .079 | .803 ^(*) | 1 | .587 ^(*) | .285 | .356 ^(*) | .088 |
| | .058 | .027 | .484 | .318 | .380 | .504 | .880 | .598 | .339 | .321 | .881 | .644 | .000 | .000 | .000 | .085 | .034 | .810 |
| REGS ULP | -.217 | .170 | .181 | .038 | .162 | -.244 | .118 | -.095 | .106 | -.120 | .204 | -.187 | .384 ^(*) | .507 ^(*) | 1 | .248 | .075 | -.128 |
| | .198 | .314 | .258 | .824 | .337 | .148 | .495 | .673 | .531 | .479 | .225 | .288 | .032 | .000 | .151 | .583 | .457 | .38 |
| Pence Madr Madr ^e | .102 | -.018 | -.218 | .087 | -.009 | .088 | .344 ^(*) | -.105 | .288 | .088 | .350 ^(*) | .002 | .208 | .295 | .248 | 1 | .453 ^(*) | .312 |
| | .688 | .828 | .201 | .700 | .887 | .587 | .035 | .529 | .207 | .557 | .031 | .891 | .224 | .085 | .151 | .008 | .008 | .053 |
| Conto Pencil | -.007 | .386 | -.118 | -.118 | .042 | .124 | .188 | -.135 | -.043 | .243 | .318 ^(*) | .023 | .128 | .358 ^(*) | .075 | .433 ^(*) | 1 | .545 ^(*) |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Correlaciones de competencias emocionales con competencias emocionales

| | PERCEP | COMP | REGULP | Percepción Madre | Comprensión Madre | Regulación Madre |
|-------------------|-------------|----------------|-------------|------------------|-------------------|------------------|
| PERCEP | 1 | | | | | |
| COMP | ,38 ,000 | 1 | | | | |
| REGULP | ,37 ,032 | ,37 ,000 | 1 | | | |
| Percepción Madre | ,37 ,208 | ,37 ,205 | ,37 ,248 | 1 | | |
| Comprensión Madre | ,35 ,128 | ,35 ,355(*) | ,35 ,075 | ,39 ,433(**) | 1 | |
| Regulación Madre | ,37 ,182 | ,36 ,088 | ,38 ,128 | ,39 ,312 | ,40 ,546(**) | 1 |
| | ,37 | ,36 | ,38 | ,39 | ,40 | ,40 |

Anexo 2 Pruebas aplicadas a los padres

Nº 136

T A M A I

Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil

| DATOS PERSONALES | | | |
|--|--------------|---------------|-------------|
| Apellidos | Nombre | Edad | |
| Curso | Núm. | Colegio | Fecha |
| DATOS FAMILIARES | | | |
| a. El número de hermanos que tengo, contándose yo mismo, es de | | | |
| b. En el orden de los hermanos, yo ocupo el número | | | |
| c. En casa vivo con mi padre y con mi madre | | | |
| d. Vivo con mi padre, pero no con mi madre | SÍ | NO | |
| e. Vivo con mi madre, pero no con mi padre | SÍ | NO | |
| f. Vivo con otras personas que no son mis padres | SÍ | NO | |
| (Para rellenar sólo los que han contestado "SI" en la pregunta "c", es decir, los que no viven con el padre y con la madre. | | | |
| g. Se murió | MI PADRE | MI MADRE | |
| h. Es desconocido | SÍ | NO | SÍ |
| i. Vive separado | SÍ | NO | SÍ |
| j. Trabaja lejos de la familia | SÍ | NO | SÍ |
| k. Cuando yo era pequeño, recuerdo que vivía conmigo | SÍ | NO | SÍ |
| l. En la actualidad, yo vivo con | SÍ | NO | SÍ |

INSTRUCCIONES

1. ¿De qué se trata?

— De un cuestionario, que tiene varias preguntas, a las que hay que contestar, solamente, Verdadero o Falso. Por ejemplo:

Me gusta nada! V F

2. ¿Para que sirve?

— Para comprender y ayudar mejor a los alumnos. Por eso conviene ser lo más sincero posible. Aún, en aquellas preguntas relacionadas con los profesores, hay que ser sincero. Es una cosa muy personal. Cada uno contesta lo que él cree. Y no debe estar pendiente de lo que escribe otro.

3. ¿Cómo hay que contestar?

— Se marca con un redondel o pequeño círculo el Verdadero o Falso. Por ejemplo:

Últimamente estoy más delgado V F

— Hay que contestar a todas las preguntas. No se puede dejar ninguna en blanco.

— Hay que contestar V o F, pero no, V y F, a la vez, a una misma pregunta.

— Si hay preguntas que pueden ser contestadas de forma intermedia, como V y como F, uno se decide por lo que más pesa o por lo que es más frecuente. Por ejemplo:

Creo que soy amable con los demás V F

(Una vez soy amable y otras no. Pero señalo lo que es más frecuente.)

— En caso de equivocación, se borra o se tacha, indicando lo que es válido. Por ejemplo:

Me duermo en clase V F

— Hay que ir contestando pregunta por pregunta, todas a la vez, el ritmo del instructor que va leyendo en voz alta. Si se termina antes se espera.

No hay que comer. ¡Cuidado con contestar en otra línea que no corresponda!

No tengas en cuenta el rayado que aparece en los márgenes del cuestionario.

4. ¿Existen dudas?

— Antes de empezar conviene aclarar todas las dudas. Pregunta al instructor.



AUTOR: Pedro Hernández y Hernández
 Copyright © by TEA Ediciones, S.A., Madrid - Prohibida la reproducción - Todos los derechos reservados - Edita: TEA Ediciones, S.A., Fray Bernardino de Sahagún, 24, Madrid 28036 - Impresor: Aguirre Campaño, Degateco, 15 edif. Madrid 28002 - Diseño legal: M. - 25602 - 1983.

As (Si no se ha conocido a uno de los padres, no contestar a la columna correspondiente).

MI PADRE

| | | | |
|--|-------|---|---|
| 116.- Me trata muy bien, como a una persona mayor | ..... | V | |
| 117.- Me quiere mucho | ..... | V | F |
| 118.- Me anima a hacer las cosas | ..... | V | F |
| 119.- Me castiga o riñe pocas veces, cuando es necesario | ..... | V | F |
| 120.- Me deja actuar a mi solo; tiene confianza en mí | ..... | V | F |
| 121.- Está muy pendiente de mí, preocupado por lo que hago | ..... | V | F |
| 122.- Suele estar con miedo de que me pase algo | ..... | V | F |
| 123.- Me ayuda demasiado en lo que tengo que hacer | ..... | V | F |
| 124.- Se preocupa de lo que he hecho y con quien he estado | ..... | V | F |
| 125.- Me defiende contra todos los que me hacen algo | ..... | V | F |
| 126.- Me deja hacer todo lo que yo quiero | ..... | V | F |
| 127.- Le hace gracia lo que digo o hago | ..... | V | F |
| 128.- Muy pocas veces me castiga o riñe | ..... | V | F |
| 129.- Casi todo lo que pido me lo concede | ..... | V | F |
| 130.- Llorando o enfadándome consigo siempre lo que deseo | ..... | V | F |
| 131.- Siempre me está llamando la atención | ..... | V | F |
| 132.- Quiere que sea como una persona mayor | ..... | V | F |
| 133.- Me exige y me controla todo lo que hago | ..... | V | F |
| 134.- Todo lo que hago parece que está mal | ..... | V | F |
| 135.- Se entada por cualquier cosa que hago | ..... | V | F |
| 136.- Me hace poco caso cuando yo hablo | ..... | V | F |
| 137.- Habla poco conmigo | ..... | V | F |
| 138.- Quiere a otros hermanos más que a mí | ..... | V | F |
| 139.- Se preocupa poco por mí | ..... | V | F |
| 140.- Muchas veces siento que me tiene abandonado | ..... | V | F |
| 141.- Me suele pegar muchas veces | ..... | V | F |
| 142.- Siempre me está chillando | ..... | V | F |
| 143.- Me quiere poco | ..... | V | F |
| 144.- Es serio conmigo | ..... | V | F |
| 145.- Me tiene manía | ..... | V | F |

MI MADRE

| | | | |
|--|-------|---|---|
| 146.- Me trata muy bien, como a una persona mayor | ..... | V | |
| 147.- Me quiere mucho | ..... | V | F |
| 148.- Me anima a hacer las cosas | ..... | V | F |
| 149.- Me castiga o riñe pocas veces, cuando es necesario | ..... | V | F |
| 150.- Me deja actuar a mi solo; tiene confianza en mí | ..... | V | F |
| 151.- Está muy pendiente de mí, preocupada por lo que hago | ..... | V | F |
| 152.- Suele estar con miedo de que me pase algo | ..... | V | F |
| 153.- Me ayuda demasiado en lo que tengo que hacer | ..... | V | F |
| 154.- Se preocupa de lo que he hecho y con quien he estado | ..... | V | F |
| 155.- Me defiende contra todos los que me hacen algo | ..... | V | F |
| 156.- Me deja hacer todo lo que yo quiero | ..... | V | F |
| 157.- Le hace gracia lo que digo o hago | ..... | V | F |
| 158.- Muy pocas veces me castiga o riñe | ..... | V | F |
| 159.- Casi todo lo que pido me lo concede | ..... | V | F |
| 160.- Llorando o enfadándome consigo siempre lo que deseo | ..... | V | F |
| 161.- Siempre me está llamando la atención | ..... | V | F |
| 162.- Quiere que sea como una persona mayor | ..... | V | F |
| 163.- Me exige y me controla todo lo que hago | ..... | V | F |
| 164.- Todo lo que hago parece que está mal | ..... | V | F |
| 165.- Se entada por cualquier cosa que hago | ..... | V | F |
| 166.- Me hace poco caso cuando yo hablo | ..... | V | F |
| 167.- Habla poco conmigo | ..... | V | F |
| 168.- Quiere a otros hermanos más que a mí | ..... | V | F |
| 169.- Se preocupa poco por mí | ..... | V | F |
| 170.- Muchas veces siento que me tiene abandonado | ..... | V | F |
| 171.- Me suele pegar muchas veces | ..... | V | F |
| 172.- Siempre me está chillando | ..... | V | F |
| 173.- Me quiere poco | ..... | V | F |
| 174.- Es serio conmigo | ..... | V | F |
| 175.- Me tiene manía | ..... | V | F |

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se ajuste a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|-----------------|---------------------|----------------|-----------------------|
| Nada de Acuerdo | Algo de Acuerdo | Bastante de acuerdo | Muy de Acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Presto mucha atención a los sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | A menudo pienso en mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Presto mucha atención a cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Tengo claro mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Casi siempre sé cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Siempre puedo decir cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Aunque me siento mal, procuro pensar en cosas agradables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Intento tener pensamientos positivos aunque me siento mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, tengo problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Me preocupa por tener un buen estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

NOMBRE Y APELLIDOS

SEXO

Estudios

Fecha

Señala las tres palabras que más te agraden de cada fila horizontal.

| | | | | | |
|---------------|-----------------|------------------|------------------|--------------------|---------------|
| luminoso | sugere | incitante | impaciente | permanente | interactivo |
| atractivo | reflexivo | vital | sensible | tenaz | comunicativo |
| limpio | listo | inquieto | mímico | fiel | Juguetero |
| fuerte y sano | inteligente | travieso | carifoso | decidido | sociable |
| colorido | simbolismo | naturaleza viva | placer estético | empeño | colectiva |
| solenda | intrigante | muy activa | placentera | laboriosa | de amigos |
| clara | imaginativa | marchosa | romántica | sin fin | acompañada |
| paisaje | estadio de vida | la sangre altera | nuevas emociones | el ciclo se repite | intercambio |
| gráfico | ingenio | habilidad | hilaridad | recurrencia | valor social |
| aromático | insinuante | penetrante | seductor | persistente | de relación |
| exquisito | recuerdos | fiesta | satisfacción | aniversario | compartido |
| observador | reflexivo | activo | afable | organizado | convicente |
| perspicaz | analítico | eficiente | considerado | luchador | persuasivo |
| suave | exploradora | impaciente | apasionada | frecuente | correspondida |
| perceptible | profunda | agitada | sentida | firme | coloquial |
| atractiva | sugere | en movimiento | conmovedora | reiterada | asociada |
| sensitiva | simbólica | épica | lítica | didáctica | social |
| expresivo | imaginativo | dinámico | afectivo | planificado | solidario |
| descriptivo | de intriga | de acción | de amor | de saga | dialogado |
| vistoso | listo | gracioso | divertido | incansable | sociable |