



I Congreso Virtual Internacional de Psicología

del 15 marzo al 14 de abril de 2017

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

José de la Corte Navas

jdelacorte@hotmail.com

Estilos Educativos, adolescencia, obtención de datos.

Educational styles, adolescence, obtaining data.

RESUMEN

Distintas formas, estrategias, recursos, instrumentos... usamos en Psicología para obtener información cuantitativa, cualitativa, estructurada, cerrada, abierta... y, normalmente, en función de esta información y datos, se montan hipótesis de trabajo, explicaciones causales, teorías, intervenciones y, en general, cualquier tipo de procedimiento usado con base en investigación.

No es un tema muy estudiado, de hecho, tras una búsqueda amplia en las bases bibliográficas al uso, no se han encontrado más de dos o tres referencias específicas respecto al efecto que tiene la forma de presentar y obtener los datos de las personas.

De manera casi casual, en el trabajo cotidiano sobre análisis de Estilos Educativos en adolescentes a través del cuestionario con dos escalas (afecto y normas) de Fuentes, Motrico y Bersabé (1999), descubrimos la diferencia en la información obtenida a través de una hoja de respuesta donde se pide conjuntamente la opinión de los hijos respecto a su padre y su madre o cuando se pide por separado en hojas de respuesta diferenciadas.

Es posible que no afecte a las puntuaciones de los factores de forma significativa, pero si en casi todos los ítems, según de utilice una forma u otra. Sobre una muestra de 1159 cuestionarios con forma conjunta y 1807 con forma separada se han realizado análisis estadísticos como diferencia de medias, estadísticos "d" de Somers, Kappa de Cohen... y los resultados son de suficiente interés como para ofrecer algunos matices que importaría tener en cuenta.

INTRODUCCIÓN

Bastantes años de trabajo en la práctica de la psicología educativa y especialmente en sus aspectos preventivos y de intervención familiar, hacen plantearse multitud de dudas que no siempre la ciencia escrita resuelve de manera satisfactoria. Las reflexiones que se vierten a continuación, tienen su origen en la tesis doctoral "Detección Precoz en Trastornos del Comportamiento Alimentario. Dos variables: Adolescencia y Estilo Educativo Familiar".

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

CENTRADOS EN EL TRABAJO COMUNITARIO

Desde luego no es muy usual hablar en Psicología Educativa sobre algo que no sea la Orientación, la Evaluación Psicoeducativa, los Equipos de Centros, en resumen, las dedicaciones que más suenan en esta faceta de la Psicología, pero existen otras acciones que realizadas por profesionales de este área se llevan a cabo con las claves del trabajo comunitario, preventivo y científico.

Parecería sensato cambiar los criterios de lo que significa la buena investigación en la práctica, donde el objetivo pasaría por saber si la práctica implantada se ha hecho según lo previsto, se mantiene en el tiempo y los factores de sostenibilidad que hay que tener en cuenta (Hoagwood y Johnson, 2003).

Pero no siempre los indicadores reales en la población, los que se utilizan para la planificación, son positivos. Aunque sea baja la prevalencia, conocer la enfermedad ayuda al sano y es necesario organizar un trabajo de compensación de deficiencias y, no obstante, aunque muchos de los indicadores no estén por debajo de las medias (deficitarios estadísticamente), los técnicos comunitarios trabajamos los aspectos más preocupantes y significativos surgidos del reconocimiento de las necesidades expresadas y normativas entre otros (Fernández-Ballesteros, 1996; Sánchez, 2007). Para esto es necesario contar con las personas que tienen en su mano la posibilidad de realizar, o ayudar a realizar, algún cambio en actitudes, pensamientos y/o comportamientos (padres/madres, profesores/as, adolescentes, técnicos/as). Si esto es cierto, es imprescindible que entre los presupuestos básicos de la investigación-acción, esté la participación, pieza clave sin la cual se facilita la desafección y se entorpecen los procesos de empoderamiento (Costa y López, 2006; Sánchez, 2007).

DESDE LA ACCIÓN A LA PROTECCIÓN

"Cuanto más cerca está algo de la experiencia cotidiana, es más difícil convencer a la gente de la necesidad de su estudio científico", con esta frase inicia J. Richard Eisner su libro "Psicología Social. Actitudes, Cognición y Conducta Social" (1989, pag.17). Nada más acertado, para explicar lo que ocurre en el trabajo diario en el campo aplicado.

Lo que realmente suele ocurrir es que detectamos en la comunidad, destinataria de nuestro trabajo, los problemas sin posibilidad de mucha reflexión académica porque precisan solución y se deben planificar las intervenciones oportunas.

Claro está que debe ser así, pero existe siempre la necesidad y ¿la obligación? de buscar la prevención a través de la intervención primaria que según Bloom y Gullota (en Gullota, Plant y Evans, 2015) significa proteger el estado de salud actual, promover el bienestar psicosocial y prevenir posibles problemas, a través de la estrategia de dar información.

El trabajo preventivo utiliza cuatro herramientas, que por sí solas no son efectivas, pero combinadas producen el efecto de promoción y anticipación a las problemáticas:

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

- Educación, siempre que además de aumentar el conocimiento pueda afectar a las actitudes y a los comportamientos.
- Promoción de la competencia social en los individuos, implicando un sentido positivo de la autoestima, locus de control interno, sentido de dominio de habilidades básicas y un interés más allá de ellos mismos que se extiende hasta un grupo más grande.
- Cuidado natural, no a través de equipos de salud mental, sino más a través de grupos de ayuda mutua o cuidadores cercanos capacitados (amigos, familiares...).
- Intervenciones en la organización y recursos de la comunidad, participación activa en los procesos comunitarios y compensación de las desigualdades.

Así se completa la idea de que las comunidades saludables se consiguen desde dentro porque la educación, informa, el cuidado natural, une, la competencia social, posibilita la acción y la intervención en la comunidad, facilita la consecución y el deseo de cambios (Gullota, Plant y Evans, 2015), primera cosa a conseguir.

Parece claro, que ni la familia, ni la institución educativa por sí solas tienen la respuesta a tan complejas situaciones y es desde el trabajo multidisciplinar desde donde hay que abordarlas (Fernández y Vidal, 2008; Hombrados, 2013) y las acciones han de ser integrales y globales, pues ante nuevas necesidades deben surgir nuevos enfoques (Pianta, 2003).

De acuerdo con Hoadwood y Johnson (2003), cuando se trabaja en la comunidad, hay que bajar los criterios de fiabilidad, en función de la utilidad, porque en último caso, siempre seguimos avanzando desde el sufrimiento humano y no tanto por la confianza en la necesidad de adelantar la intervención, de prevenir (Weist et al., 2014).

Asistimos a dos tipos de valores de las familias respecto a la sociedad en que se desarrollan, individuales o colectivas, estos dos ejes, en algunos casos, mediatizan los estilos educativos y los tipos de conflictos familiares que se dan entre los adolescentes y los padres. Puede que esté ocurriendo, más a menudo de lo que sería deseable, una gran disonancia entre la educación que han recibido unos padres (analógica, colectivista) y los intentos de educar con otros valores y realidades (digital, individualista) a unos hijos en una sociedad muy distinta y mucho más cambiante, que la que ellos conocen y les ofrece seguridad. El papel educativo está en ser crisis, debido a estas disonancias y la percepción de ineffectividad de los padres.

ALGUNAS IDEAS SOBRE LA ADOLESCENCIA

La edad de referencia de este trabajo (12-15 años), es bastante importante, pues es en la pre-adolescencia y en la adolescencia temprana cuando suelen hacer su aparición los primeros síntomas claros de futuras enfermedades, que pueden continuar hasta la edad adulta (WHO, 2012), se transforma el cuerpo vertiginosamente o se espera/necesita esa transformación que no llega, la forma de pensar y poder recurrir a otros esquemas cognitivos hacen que el adolescente se considere único e inviolable y, en nuestro entorno, se produce un cambio

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

bastante crucial del que no siempre somos conscientes, se abandona la cercanía y protección del colegio, para pasar a la necesidad de autocontrol y autoprotección en el instituto, cambian los amigos, las formas de aprender, las edades se mezclan... un pequeño "caos" que no todos saben gestionar apropiadamente.

Si tomamos en cuenta que la mayor parte de adolescentes está en una crisis "normativa" que, por suerte, sobrepasan sin mayor dificultad, dando paso a otra etapa de la vida (Gullota, Plant y Evans, 2015), debemos pensar que merece la pena seguir con la idea de que son personas en construcción, que el efecto de la acción de sus padres sobre sus comportamientos sigue siendo muy importante y que nuestra labor de acompañamiento, formación y cambio de percepciones y creencias es ventajosa para ellos, sus familias y la comunidad.

Así, el programa que sustenta la investigación, está dirigido a los adolescentes (12-16 años) e implica a los agentes educativos (padres, profesores) y sociales (servicios, instituciones, entre otros) que directa o indirectamente están relacionados con ellos.

La adolescencia es un período en el que cambian las relaciones con los padres, pero se mantienen muchos de los rasgos establecidos en la niñez (Collins y Repinski, 1994; McGue et al., 2005; Oliva, 2006) y aunque no lo parezca, la familia sigue siendo una de las cosas importantes del adolescente y hay algo que aunque no pidan, debemos ofrecerles, tiempo y modos adecuados de comunicación (Levine, Piran, y Jasper, 2015; McElhaney, Allen, Stephenson y Hare, 2009; Peterson, 2009). Sobre todo hay que saber escucharlos, no juzgarlos y refrenar nuestras esperanzas y expectativas o al menos ponerlos en sintonía con sus motivaciones, capacidades. El objetivo y la necesidad fundamental del adolescente es ir autoafirmándose personal y socialmente en un proceso constante de cooperación. Estas mismas características podrán servir para conseguir un entorno estable, afectivo-emocional potente en toda la parte educativa-instruccional de la escuela, espacio tan vital y en el que pasa el adolescente gran parte de su tiempo diario. Es importante apuntar en este momento que tanto los padres como el adolescente participan activamente en el proceso de redefinir su relación, no sólo entre ellos, sino entre ellos y la sociedad (Marina, 2004).

Sea como sea y nos adscribamos a la idea que nos adscribamos, es difícil no coincidir con aquellas personas que piensan que el adolescente no es un problema, sino una situación, no es un riesgo, sino una oportunidad de aprender habilidades para gestionar sus propios riesgos, y pensar que hay algo seguro: depende mucho de cómo veamos al adolescente, así nos veremos frente a él o ella y sufriremos o disfrutaremos. La percepción que los adultos tenemos de ellos y la que ellos tienen de nosotros no suelen coincidir mucho, y es importante conocerla para poder entendernos.

Es fundamental saber que son chicos/as de ahora y de aquí, conocer y comprender la complejidad del mundo adolescente, el entorno en el que viven, el momento social determina su forma de estar, porque aún no son, sino que viven situaciones más o menos gratificantes y/o problemáticas y que igual que vienen se van. Todo es provisional.

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

Ante la provisionalidad de las cosas del adolescente, hay que estar atentos, puesto que el adulto no está físicamente en el nuevo escenario info-comunicacional de ellos, ni en su espacio cibernético. Según un primer informe de la Fundación Santa María sobre impactos de las nuevas tecnologías (2001) no hay conflictividad intergeneracional en el interior de la familia, simplemente porque no hay comunicación intergeneracional en muchos casos debido a la "cultura de dormitorio" de la que habla Leslie Haddon (Marina, 2006), potenciada por el uso del móvil y los teléfonos inalámbricos.

LAS RELACIONES DE LOS ADOLESCENTES CON LOS PADRES

Aún siguen congeniando tres formas de ver la adolescencia por parte de los padres, a) más antigua dominada por la idea de agitación inevitable (Arnett, 1999) actualizada por la menor influencia de la familia y por el creciente número de separaciones (Gavazzi, 2011; Laursen y Collins, 2009), b) una visión que ofrece mayor importancia al cambio hormonal, impulsos sexuales, cambiantes expectativas sociales, entre otros (Peterson, 2005), y por último, c) una visión más equilibrada y positiva (Masten y Schaffer, 2006; Peterson y Bush, 2013a), que muestra que las diferencias de opinión son mayores entre los propios adolescentes que entre los adolescentes y sus padres (Gavazzi, 2011). A pesar de estas variaciones, la crianza de los hijos dentro de las familias que fomentan la competencia social y la adquisición coherente de normas, promueve adolescentes con mayor capacidad de recuperación y afrontamiento, habilidades básicas de la prevención.

Como ya se ha señalado, aparentemente pasan de los padres, y no los respetan, pero no es así, buscan y necesitan la seguridad que ellos proporcionan (McElhaney et al., 2009; Peterson, 2009; Laursen y Collins, 2009).

El peso de la evidencia indica que la mayoría de los padres y los adolescentes, comparten puntos de vista básicos, incluso creencias y actitudes en lo importante, y es en cuestiones cotidianas y de vida personal, como tareas domésticas, reglas familiares, hábitos personales, relaciones sociales y obligaciones familiares (Allison, 2000; Motrico et al., 2001; McGurk, 1989), en lo que surgen más conflictos, que si no sobrepasan el grado de moderado, pueden fomentar formas de adaptación al cambio en las relaciones entre padres y adolescentes (Smetana, Daddis y Chuang, 2003; Smetana y Villalobos, 2009). El significado de los conflictos depende en parte de la calidad de las relaciones padres/hijos y no es el conflicto en si el que produce resultados negativos, sino la forma de manejarlos, que pasa por revisar las expectativas y renegociar la autonomía, las normas y límites, etc. Incluso llevado al extremo, el conflicto y su solución pueden servir para reequilibrar el sistema familiar (Collins y Steimberg, 2006; Gavazzi, 2011).

Antes se ha señalado que la visión "turbulenta" de la adolescencia había dominado durante años la investigación, pero este fenómeno ha sido aún mucho más acusado en la cultura popular. Los estereotipos sobre la adolescencia abundan en la sociedad. El cine, la TV y los medios de

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

comunicación en general siguen mostrando este período como turbulento, con conductas problema, rebeldía, rechazo a los padres y presión de los grupos de iguales.

Estudios recientes confirman que padres y profesores mantienen estos estereotipos sobre los adolescentes, aunque no parece que reflejen las propias experiencias con sus hijos y alumnos. Whiteman y Buchanan, (2002) plantean que es posible que las creencias mantenidas respecto a la adolescencia, no influyan en los niveles de expectativas de los padres ni en lo que piensan de sus propios hijos pero por nuestros datos, esto no parece tan claro y si existiría una relación clara. Los científicos sociales dicen unas cosas y los padres y profesores, otras. Pareciera que cuando se trata de valoraciones de proximidad, de cercanía, no existieran adolescentes, pues "a mi hijo o a mi alumno" no le pasa eso, "a los otros", sí les ocurre.

A pesar de todo, algo si es cierto, los estereotipos que dominan en la opinión pública y en el devenir cotidiano de la sociedad, no son los que favorecen una visión positiva del adolescente y que habría que modificar, pero esto incluso le ocurre al propio adolescente (Buchanan y Holmbeck, 1998) que cuando se valora él mismo lo hace mucho más generosamente que cuando valora la adolescencia en general.

LOS ADOLESCENTES Y SU ENTORNO

Nuestra sociedad está inmersa en las tecnologías de la información y la comunicación, y sin embargo, muchos adolescentes sufren de soledad. ¿Hay una comunicación afectiva? ¿Es un objetivo a buscar? Todo parece volverse cercano y visible, todo es posible e inmediato, se ve todo, pero no se reflexiona sobre nada, ya que falta tiempo para hacerlo. ¿Surgirán nuevas estrategias/capacidades mentales? ¿Crearán nuevos pensamientos? Según un padre, "tienen demasiada prisa, lo quieren todo y lo quieren ya".

El móvil y las conexiones a redes sociales, se han convertido en uno de los reforzadores más potentes, ellas y ellos disfrutan y los padres los usan para tenerles localizados/as si salen, premiarles con una recarga si traen buenas notas o castigarles sin él si es necesario, incluso, en algunos casos, llegan a comprarlo para poder retirarlo.

LOS PADRES Y SU ESTILO EDUCATIVO

No habría que justificar el papel importante que ocupa la familia en el desarrollo infantil, sino más la pertinencia o no de contribuir con programas comunitarios a que este papel sea más efectivo.

Los componentes centrales del proceso de influencia de las familias en los hijos, son las estrategias de socialización y los estilos educativos parentales (renegociar las relaciones, encontrar equilibrios entre control y afecto) (Gavazzi, 2011; Peterson, 2009). Los adolescentes son vistos, principalmente, como receptores pasivos pero cada vez es más patente la influencia bidireccional entre los padres y los adolescentes (Bush y Peterson, 2013; Gavazzi, 2011;

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

Maccoby, 2007; Peterson y Bush, 2013a) y unas de las variables más importantes para explicar el sistema familiar, son las creencias, los valores y las expectativas que los adolescentes y los padres van construyendo conjuntamente en esa bidirección (Peterson y Bush, 2013a).

Los programas con padres, parten de la creencia en las potencialidades que ofrecen los primeros años, cuando la familia puede contribuir conscientemente a los procesos de educación y desarrollo. Todos los profesionales parecen reconocer la influencia de la familia en el desarrollo del niño, pero también todos tienen opciones más o menos distintas sobre la mejor manera de ayudar a los padres a mejorar el funcionamiento de sus hijos.

Cuando los padres participan en programas educativos y de apoyo, se espera que se produzcan resultados positivos tanto para el niño como para la familia, sin embargo probar que sea esto lo que ocurre, ha sido algo problemático. Los resultados pueden ser de gran alcance y al mismo tiempo, difíciles de identificar por parte del profesional o de los padres a través de instrumentos de evaluación. En cierta medida los resultados de los programas preventivos, son una cuestión de fe (Carrobbles y Gámez-Guadix, 2012).

En los programas en los que los padres aprenden a gestionar mejor las necesidades y las conductas del niño, la salud mental de la familia puede mejorar. Se han asociado mejoras en las actitudes de los padres hacia sus hijos y en su eficacia de manejar el comportamiento de los niños, con programas colectivos de formación de los padres que emplean técnicas específicas (Cataldo, 1991).

Es muy importante partir del deseo de los padres de desempeñar bien su rol ante cambios vertiginosos (necesidad de acertar –de no fracaso), y de su sensación de soledad. En la educación ya no es la tribu la que educa (Marina y Bernabeu, 2007), ni la ciudad (Bronfenbrenner, 1990).

Cuando el niño va creciendo, vamos descubriendo que su temperamento es difícilmente movible, dado que viene marcado genéticamente, si no es con la acción directa, y no siempre intencional, de nuestras estrategias educativas, esperando que el carácter resultante nos indique que estamos en el buen camino de su socialización.

Sin embargo, las inconsistencias, las incoherencias, la falta de constancia, de paciencia y, lo que es peor, de cariño y humor pueden perjudicar nuestros esfuerzos. Está bastante asumido que esta serie de carencias que presentan los padres al desempeñar su papel como educadores constituye uno de los factores de riesgo que nos explicarían la aparición, desarrollo y mantenimiento de problemas en la infancia y la adolescencia (Olivares, Rosa y Olivares, 2006). Nuestros padres no tuvieron más que recurrir a lo que en su familia era natural, lo que hicieron sus padres, sus creencias, sus actitudes y comportamientos eran totalmente coherentes, buenos o malos, pero coherentes. Hoy en día es bastante frecuente encontrar esa incoherencia de planteamientos educativos que hacen que nuestros hijos se escapen de nuestro control (Cervera y Feliú, 1984). Es un poco paradójico que adquiramos experiencia cuando ya no nos va a hacer falta, y sepamos ser padres cuando ya no vamos a tener hijos.

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

ESTILOS EDUCATIVOS

Dentro del estudio de las relaciones familiares tiene una especial importancia esta área denominada de estilos educativos y disciplina. La disciplina ha sido definida como las técnicas que usan los padres para intentar hacer decrecer las conductas inapropiadas y aumentar la conformidad en los hijos (Locke y Prinz, 2002).

Existen muchos estilos de disciplina de los padres. El modelo más aceptado, es la tipología de Baumrind (1971, 1978, 1991) y desde que referenció sus tres famosos estilos educativos, responsables (autoritativo), autoritario y negligente, muchos autores han teorizado sobre ellos, o con la ampliación a cuarto estilo (permisivo), descrito por Maccoby y Martin (1983), tal vez más por cuadrar la teoría a los cuatro ejes típicos de la tipología, que por falta de claridad en los tres estilos iniciales.

Para esta autora, las prácticas educativas y disciplinarias de los padres varían a lo largo de dos dimensiones: receptividad y exigencia-atención, que supone una disciplina consistente y contingente. En el cuestionario que hemos usado (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001) equivale a las dos escalas de afecto/crítica y exigencia/control de normas.

De estas dos dimensiones se derivan los cuatro estilos educativos: Responsable (autoritativo), autoritario, permisivo y negligente (Maccoby y Martin, 1983). Los padres responsables combinan altos niveles de democracia, calidez en la relación, exigencia y atención. El autoritario es alto en control, pero le falta democracia y calidez; al permisivo le falta el control y al negligente le faltan ambas. Estos estilos de disciplina se relacionan con la conducta de los hijos en la niñez y posteriormente. De todos los estilos, el estilo educativo responsable parece conducir a un desarrollo adolescente sano (Baumrind, 1978; Marchant, Paulson y Rothlisberg, 2000; Paulson, Marchant y Rothlisberg, 1998; Steinberg, 2001). Los adolescentes educados en este estilo, muestran resultados de ser personas socialmente más competentes, tienen más éxito escolar, mejores relaciones con los iguales y menos problemas de internalización y externalización (Steinberg, 2001; Steinberg, Blatt-Eisengart y Cauffman, 2006).

Formas leves de autoridad, incluso punitividad, no siempre conducen a graves problemas en la adolescencia (Baumrind, Larzelere y Cowan, 2002; Larzelere y Baumrind, 2010). Ahora bien, la dificultad está en saber gestionar el continuum de leve/grave y en coincidir en la definición del término punitividad en las distintas culturas.

A pesar de que los estilos educativos suelen constituir formas de comportamiento duraderos y consistentes, pueden modificarse, cambiando los pensamientos y las actitudes que los sustentan (Carrobbles y Gámez-Guadix, 2012; Valdivia, 2010). Aunque los estilos educativos no suelen darse puros y estables, de hecho, suelen mezclarse y solaparse. Padre y madre no siempre tienen los mismos criterios y normas y esto genera diferentes formas de hacer y diferentes expectativas sobre la crianza. También interesantes.

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

MÉTODO Y RESULTADOS

En Getafe, ciudad del cinturón sur de Madrid, con 172.983 habitantes, existen distintos tipos de servicios dependientes de distintas administraciones que realizan programas de Educación para la Salud. Uno de estos equipos es el Servicio Educativo que depende de la Delegación de Educación del Ayuntamiento. Dicha delegación conoce y coordina los programas educativos de las distintas administraciones que se implantan en el ámbito escolar, intentando evitar así solapamientos e intervenciones poco planificadas.

Contamos con 13 Institutos de Enseñanza Secundaria públicos y con 6 Centros Concertados con Enseñanza Secundaria Obligatoria. Es necesario decir que el Equipo Municipal de Educación en el que desarrollo mi trabajo, no tiene competencias ningunas en los Centros de Secundaria; así pues, toda la intervención que realizamos pasa por el beneplácito y la voluntariedad de cada centro, lo que es de obligado agradecimiento.

En el curso 1997-1998 coincidieron condiciones y circunstancias que produjeron un acuerdo técnico y político para poner en marcha el *Programa de Detección Precoz y Prevención de Trastornos de la Alimentación (Anorexia/Bulimia)* que se enmarca dentro de un más amplio *Programa Preventivo y de Salud con Adolescentes*, iniciado en 1991 como una de las prioridades de trabajo en un Análisis de Necesidades realizado en conjunto con toda la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos).

La elección de los Institutos de Enseñanza Secundaria (I.E.S.) como frente de entrada y lugar de desarrollo del programa, podría estar justificada porque en estos centros es donde se encuentran los chicos y chicas de 12-15 años, adolescentes diana de nuestra intervención, pero no sólo por esto decidimos realizar el programa en los I.E.S., sino porque también se encuentran aquí los agentes de socialización más importantes para estas edades (profesores y grupo de iguales).

El trabajo en cada curso, se desarrolla en dos momentos diferenciados:

- Análisis y diagnóstico situacional de las múltiples variables que estudia el programa (contacto con los centros, aplicación de cuestionarios, análisis estadístico, elaboración de informes, determinación de personas de riesgo y entrevistas diagnósticas).
- Decisión y ejecución de las intervenciones (análisis de la situación, consenso de variables a trabajar, inicio de los grupos/talleres de trabajo con adolescentes y familias).

PROCEDIMIENTO, ANÁLISIS DE DATOS Y EFECTOS AL COMPLETAR LOS CUESTIONARIOS

Mi trabajo implica experiencia en el trabajo comunitario y responsabilidad directa en distintos programas, entre ellos, los *Talleres de Habilidades Educativas con Familias*. Con el objetivo fundamental de tratar en estos talleres sobre los estilos educativos familiares y poder personalizar la información para facilitar el cambio de comportamiento y sobretodo de actitudes,

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

se analizaron varios cuestionarios y teorías al respecto, eligiendo como cuestionario de apoyo el de Rosa Bersabé (Bersabé et al., 2001) y como teoría de referencia, la teoría de Palacios (Palacios et al., 1998) (aunque en realidad, trabajando con padres y madres no expertos en educación, es más, con ciertas problemáticas asociadas a sus formas de comportamiento familiar, no se puede ser excesivamente exigente en el planteamiento teórico si se quieren conseguir algunos cambios de actitud, pues no se trata de talleres de intervención secundaria, específicos, sino generalistas). En esta elección, básicamente, me guiaron dos criterios:

- La facilidad en la transmisión de información, conceptos y manejo de puntuaciones para las madres (no por discriminación, sino porque mayoritariamente son las que asisten a los talleres), de cara a que comprendan su situación familiar y a la posible explicación que de ella hacen después del taller a sus parejas.
- El criterio científico de la parsimonia (López y Baniandres, 2013; Rosas, 2012), pues posiblemente otros instrumentos de medida sean más complejos y completos en su construcción y base teórica, pero también más complejos para su uso comunitario y generalista.

Bien, todos los cursos académicos (desde 1991) se obtienen datos en los centros públicos de Secundaria Obligatoria de los alumnos y alumnas de 2º curso de la E.S.O., sobre variables importantes en la adolescencia, en la prevención de los Trastornos del Comportamiento Alimentario (desde 1997) y ahora, en los Estilos Educativos Familiares (desde 2007), implicando a Departamentos de Orientación, Tutores y Familias. Apelando a la rentabilización de los recursos, en muchos casos en que los tutores no están formados para obtener la información a través de los cuestionarios, soy yo como responsable del Programa preventivo, quien obtiene la información, iniciando el proceso desde el primer paso, siempre confecciono las bases de datos, las preparo para el análisis, lo realizo y elaboro informes específicos para cada tutoría. Dado que la confección de la base de datos de Estilos Educativos se realiza a mano y por tanto todos los cuestionarios son vistos y analizados en profundidad, se detectó de manera un poco casual, que en no pocos cuestionarios las puntuaciones que los adolescentes daban a las madres (colocadas en segunda columna en la hoja de respuesta), coincidían plenamente con las que daban a los padres (primera columna de la hoja de respuesta). En principio se pensó que era normal pues parecía lógico que pudiera coincidir por parte del hijo la forma de percibir la educación de cada padre.

Así pues, sin motivo intencional (pensado para un fin investigador), surgió el efecto detectado de manera fortuita al evaluar los Cuestionarios como posible falseación de los datos obtenidos (o al menos disfrazamiento). Se trata de la forma en la que se aplica el cuestionario. Esta es una variable de la que es difícil encontrar referencias bibliográficas, porque existen muy pocas datos (Weijters, Cabooter y Schillewaert, 2010; Neufeld, Rourke y Donnelly, 2010) en la literatura científica revisada (Psychinfo, Pubmed, Medline, Psicodoc...). Sin embargo, tiene un

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

efecto, si no determinante, si modulador en algunos casos y sobre todo en algunos ítems (no tanto en los factores).

La mayor parte de otros cuestionarios analizados, preguntando su procedimiento a los propios investigadores, se pasan en la misma forma por economía, en una misma hoja de respuestas se presentan las opciones para el padre en una columna y en otra, paralela, las opciones para la madre (Bersabé, 2001; Estévez, 2006; Gracia, 2002; Martínez, 2009; Oliva, 2007). Así pues, pensando que una gran parte de los alumnos y alumnas contestaban a los ítems del padre, y después copiaban para la madre las mismas opciones. Planificamos la obtención de datos del curso siguiente dividiendo los participantes en dos formas de hoja de respuesta que en lo sucesivo aparecerán como forma conjunta y forma separada.

Este detalle/duda metodológica, motivó el análisis más concreto, pues, como dije, no existen referencias bibliográficas más específicas que la mera mención en algunos manuales y artículos sobre la posible afectación a los datos de esta forma de hacer pero sin analizar su influencia real. Es importante comunicar los resultados sin tener en cuenta posibles incidencias como ésta, aun no siendo vital a la investigación, pueden restarle validez y generalizabilidad. Como ejemplo, baste la referencia que en la OMS se hace sobre el cuidado a tener con el uso de la comunicación con las madres como indicador de la comunicación global de la familia (WHO, 2012).

En metodología es bien sabido que cada momento en el trabajo con los datos es de vital importancia (Martínez et al., 2015), la definición de las variables motiva el análisis y estas las conclusiones, pero no siempre cuidamos una de las partes más importantes, la obtención y fiabilidad de los datos que también afecta a las conclusiones.

Como veremos más adelante, es muy posible que la diferencia a nivel de factores no sea significativa, pero a nivel de ítems sí es muy llamativa. Al final todos hacemos uso de las teorías que se establecen y, es muy posible que no siempre responden a la auténtica realidad, si no a algo "cercano".

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS Y DETERMINACIÓN DE PUNTOS DE CORTE E INFLUENCIA DEL SEXO Y LA EDAD EN LOS CUESTIONARIOS DE ESTILOS EDUCATIVOS

En el análisis de los datos de este cuestionario, se hizo una replicación de los datos obtenidos por Bersabé et al., (2001). Se destaca la altísima participación de los padres, tratándose de una devolución voluntaria del cuestionario, en ningún curso la participación de padres bajó del 80%.

DESCRIPTIVOS DE POBLACIÓN

La base de datos utilizada consta de 2.998 registros y sólo se incluyen las puntuaciones completas de los chicos/as y de sus padres. En los casos en que faltaban datos, siempre menos de un 2,6% (inferior al criterio de eliminación de casos por missing, >10%), se ha completado con la imputación a la media (justificado por el reducido porcentaje de valores perdidos, que

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

influye poco en la variabilidad), y con los datos ya imputados, se han realizado los posteriores análisis.

Se da una gran igualdad entre participantes según el sexo, aunque la muestra según edad es más variable (recordar que la población diana es 2º de la ESO y la mayor parte son de 13 años).

Distribución por sexo	Hombre	Mujer	Total
Frecuencia	1496	1502	2998
Porcentaje	49,9	50,1	100

Distribución por edad y edad agrupada

	12	13	14	15	Total	Edad rec. A.temprana	Edad rec. A. media
Frecuencia	283	2015	512	188	2998	2299	699
Porcentaje	9,4	67,2	17,1	6,3	100	76,7	23,3

DESCRIPCIÓN Y DATOS DE LOS CUESTIONARIOS¹

El cuestionario consta de dos medidas, una corresponde a los adolescentes y otra a los padres, en cada medición se obtiene puntuaciones para dos escalas (Escala I de Afecto/Crítica y Escala II de Normas). Los adolescentes deben puntuar en ambas escalas la opinión sobre su padre y su madre y para esta obtención de datos se han utilizado dos formas de hoja de respuesta, conjunta y separada. Los padres dan su opinión, en ambas escalas, cada uno por separado.

Para el análisis factorial, la extracción se ha realizado con Ejes Principales y la rotación ha sido Promax para la Escala I de Afecto (2 factores), dado que las correlaciones entre factores son óptimas para esta rotación, y para la Escala II de Normas (3 factores), se ha utilizado la rotación Varimax puesto que las correlaciones entre factores no eran las óptimas. Para todas las escalas se ha realizado el mismo análisis factorial con validación cruzada, con dos mitades de la muestra al azar y se han obtenido los mismos resultados lo que aumenta la generalizabilidad de los datos. Al contar con una población elevada pueden servir los datos como replicación y validación del cuestionario en otra población (lo piden las autoras en sus publicaciones).

Respecto a los análisis realizados por las autoras de la escala, nuestros datos ratifican los suyos en todos los factores, así, se obtienen los mismos dos factores para la Escala de Afecto, compuestos por los mismos ítems, y ocurre de la misma forma en la Escala de Exigencias y Normas. Analizados por separado los cuestionarios (respuestas de adolescentes y padres), se producen algunas mínimas diferencias en la agrupación y valor de las saturaciones de algunos ítems, pero no afectan a los factores. Tal vez si convendría llamar la atención a dos aspectos de interés respecto a:

¹ Por el interés que pueda tener, se ofrece un anexo con datos de ítems y factores del cuestionario en correlaciones y medidas de asociación.

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

- Ítems que podrían eliminarse o cambiarse para aumentar la fiabilidad de las escalas (bastante elevada).
- Habría que valorar la posible apertura de un cuarto factor (dividiendo el factor autoritario -ENE2- en dos, y dando pie a un cuarto de sobreprotección -ENE4-, según el Análisis Factorial realizado) de cara al uso en la práctica de talleres u otras intervenciones individuales,

Interesa decir que en este trabajo se ha añadido una variable en el cuestionario de padres que las autoras no han contemplado, la heteropercepción (opinión que el padre tiene sobre el Estilo Educativo de la madre y viceversa), novedosa, interesante y muy útil para la intervención en el cambio de actitud.

Cuando la valoración la hacen los adolescentes, la fiabilidad, tanto de las escalas en global como en los factores, es alta, superando en muchos casos el .90 y no bajando del .70, siendo algo más baja, nunca menos de .65 cuando la valoración la hacen los padres.

Las tablas 1 y 2 muestran las escalas y los factores del cuestionario de Estilos Educativos utilizado.

Tabla 1.- Denominación de los factores de Estilos Educativos

Escala	Afecto		Exigencias/Normas		
Factor	EA1	EA2	ENE1	ENE2	ENE3
Denominación	Afecto	Crítica	Democrático	Autoritario	Negligente

Los nombres de estos factores se verán completados en el nombre con una "hp" o "hm" según se trate de la valoración del hijo/a al padre o a la madre y con una "p" o "m" según se trate de la valoración que hace el padre o la madre al hijo/a, así la lectura de los factores será la siguiente:

Tabla 2.- Los acrónimos corresponden a las siguientes escalas de Estilo Educativo

	EAH1P	EAH2P	ENEH1P	ENEH2P	ENEH3P
Denominación	Puntuación de Afecto del hijo al padre	Puntuación de Crítica del hijo al padre	Puntuación de Democrático del hijo al padre	Puntuación de Autoritario del hijo al padre	Puntuación de Negligente del hijo al padre
	EAH1M	EAH2M	ENEH1M	ENEH2M	ENEH3M
Denominación	Puntuación de Afecto del hijo a la madre	Puntuación de Crítica del hijo a la madre	Puntuación de Democrático del hijo a la madre	Puntuación de Autoritario del hijo a la madre	Puntuación de Negligente del hijo a la madre
	EA1P	EA2P	ENE1P	ENE2P	ENE3P
Denominación	Puntuación de Afecto del padre al hijo	Puntuación de Crítica del padre al hijo	Puntuación de Democrático del padre al hijo	Puntuación de Autoritario del padre al hijo	Puntuación de Negligente del padre al hijo
	EA1M	EA2M	ENE1M	ENE2M	ENE3M
Denominación	Puntuación de Afecto de la madre al hijo	Puntuación de Crítica de la madre al hijo	Puntuación de Democrático de la madre al hijo	Puntuación de Autoritario de la madre al hijo	Puntuación de Negligente de la madre al hijo

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

La estabilidad de la medida de los ítems y su adscripción a los factores, es muy elevada, se ha realizado el Análisis Factorial diferenciando el sexo (chicos-1496/chicas-1502), la Edad (menores de 14 años-2299/14 años y mayores-699), la forma (conjunta-1159/separada-1807) y el tipo de centro (público-2187/concertado-811).

En el momento del inicio del Programa Preventivo era habitual establecer los cortes de edad, en 12-13-14 años adolescencia temprana, y 15-16 años adolescencia media. Nuestra práctica en las entrevistas y el análisis pormenorizado de datos, indican tomar en consideración los 12-13 años como adolescencia temprana y 14-15 años como adolescencia media, coincidiendo con algunos estudios, como los realizados por parte de la American Academy of Pediatrics (2015). Se han realizado pruebas de diferencias de medias para establecer los intervalos de edad oportunos a la hora de determinar las situaciones de riesgo.

Para Estilos Educativos se han tomado en consideración las puntuaciones de los adolescentes en los factores de las dos Escalas de Afecto y de Normas, agrupados por Edad (Tabla 3).

Tabla 3.- Diferencia de medias entre intervalos de edad para determinar las agrupaciones de edad y el cálculo de riesgos en la Escala de Estilos Educativos.

		EAh 1p	EAh 2p	EAh 1m	EAh 2m	ENE h1p	ENE h2p	ENE h3p	ENE h1m	ENE h2m	ENE h3m
Intervalo 12 (271)-13 (1873)	t g.l. 2142	1,621	1,714	1,274	1,937	1,705	-	2,637	2,268	-	1,824
	Sign.	,105	,087	,203	,053	,088	,008	,953	,023	,068	,959
	T. Efec.	,11	,11	,08	,13	,11	,17	,00	,15	,12	,00
Intervalo 13 (1873)-14 (479)	t g.l. 2339	4,704	5,734	5,578	5,904	4,345	2,907	2,515	4,352	2,826	3,253
	Sign.	,001	,001	,001	,001	,001	,004	,012	,001	,005	,001
	T. Efec.	,23	,19	,27	,28	,21	,14	,12	,21	,14	,16
Intervalo 14 (479)-15 (173)	t g.l. 638	,106	,143	,152	-,143	-,594	,516	-,330	-,216	1,230	-,008
	Sign.	,916	,887	,880	,887	,553	,606	,742	,829	,219	,993
	T. Efec.	,01	,01	,01	,01	,05	,04	,02	,01	,10	,01

Tanto los datos de significación y de tamaño del efecto de las diferencias de medias en el intervalo 13-14 años, establece claramente la diferencia en este salto de edad, pudiendo proponer con cierta seguridad los dos bloques de edad 12-13 años y 14-15 años y que los datos no estarán sesgados por la influencia de esta variable.

Antes de iniciar los análisis estadísticos oportunos a cada base de datos, conviene decir que de todas ellas se han hecho los análisis de normalidad, homocedasticidad, independencia y esfericidad (en aquellas que se precisaba –dicotómicas-). Aunque generalmente todos los

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

requisitos se cumplen, pues las muestras de las bases de datos son muy grandes, como indica Martínez Arias, está indicado mirarlas "por sana costumbre" (Martínez Arias et al., 2015).

De esta manera, podrá observarse, entre otros detalles, como la forma en que obtenemos los datos (separada/conjunta) tiene su relevancia, pues tratándose de una muestra equivalente en edad, sexo, procedencia, centros educativos, familias, etc. Todos los valores de las correlaciones de Pearson entre los pares de las puntuaciones obtenidas con la forma conjunta (padre y madre en la misma hoja de respuesta) son mayores que en la forma separada (cada uno en una hoja independiente), y esto se produce en las dos escalas, y en los cinco factores, se trate de los análisis que se trate, pues también se ha utilizado para analizar este efecto la medida de asociación entre variables D de Somers, el índice de acuerdo Kappa de Cohen y el índice de regresión (R^2) de las puntuaciones del hijo a la madre sobre las puntuaciones del hijo al padre. Cuando este análisis se hace sobre las puntuaciones que dan los padres sobre su propio Estilo Educativo (evidentemente en hojas separadas), se dan las diferencias que pudieran esperarse y similares a las producidas según análisis de edad, sexo y adscripción de centro, en unos casos es superior en las madres y en otras en los padres.

Respecto a sexo y edad las diferencias que se dan, son normales y explicables según el tipo de ítem y según lo que implique al adolescente, según muestra la Tabla 4. Sin embargo respecto a la forma no, y esta diferencia sólo tendría que ver con el efecto del cuestionario. En las puntuaciones de padres este efecto por la forma no se da y no es esperable.

Tabla 4.- Correlaciones entre los factores de padre y madre según variables en Estilos Educativos.

Ítem	total	conjunta	separado	pequeños	mayores	chico	chica	publico	concertado
EAh1M/P	,544	,611	,504	,537	,537	,565	,538	,552	,518
EAh2M/P	,625	,726	,565	,609	,640	,637	,616	,642	,576
ENEh1M/P	,676	,767	,624	,663	,703	,700	,656	,673	,686
ENEh2M/P	,775	,826	,743	,778	,764	,766	,784	,762	,812
ENEh3M/P	,736	,823	,675	,726	,760	,765	,708	,732	,744
EAM/P1	,351	,375	,336	,317	,401	,349	,361	,366	,299
EAM/P2	,490	,464	,507	,466	,535	,477	,500	,498	,469
ENEM/P1	,382	,368	,392	,330	,507	,382	,384	,401	,326
ENEM/P2	,522	,556	,498	,494	,572	,513	,531	,534	,485
ENEM/P3	,417	,410	,422	,382	,500	,432	,403	,439	,335

Esta es la comparación entre las puntuaciones que dan los adolescentes a su padre y a su madre, y la que dan ambos padres al hijo, ya vemos un primer efecto basado en la forma de obtención de los datos, se da más similitud en la forma conjunta (no en las puntuaciones de padres). Se puede llamar también la atención a la diferencia entre centros públicos y concertados en el factor autoritarismo, parece que hay un mayor acuerdo en que la relación se produce así, en los centros concertados.

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

Para ratificar estos datos, se ha realizado análisis de asociación entre variables (D de Somers) condicionando la forma (conjunta/separada). En todas las variables condicionadas a la forma conjunta los resultados de la asociación son mayores que en la forma separada. En la tabla siguiente, se da cuenta del valor de las similitudes entre todos los factores por pares de puntuación (a padre y a madre).

Tabla 5.- D de Somers Factores en riesgo (Todas las puntuaciones son significativas al ,01)

Ítem	total	conjunta	separado	pequeños	mayores	chico	chica	publico	concertado
EAh1PMr	.322	.399	.243	.301	.327	.305	.338	.338	.262
EAh2PMr	.564	.636	.489	.539	.582	.552	.575	.572	.540
ENEh1PMr	.477	.505	.452	.451	.527	.441	.493	.495	.427
ENEh2PMr	.584	.636	.521	.572	.606	.585	.584	.588	.576
ENEh3PMr	.409	.439	.370	.385	.465	.431	.383	.415	.379
EAPM1r	.198	<u>.208</u>	<u>.186</u>	.176	.214	.189	.213	.216	.110
EAPM2r	.306	<u>.320</u>	<u>.292</u>	.286	.317	.309	.304	.304	.316
ENEPM1r	.213	<u>.202</u>	<u>.222</u>	.190	.254	.232	.195	.245	.104
ENEPM2r	.401	<u>.471</u>	<u>.326</u>	.358	.445	.395	.407	.423	.325
ENEPM3r	.266	<u>.264</u>	<u>.266</u>	.225	.347	.233	.290	.255	.296

Esta comparación, se hace desde los factores de riesgo, evidentemente, en los padres no cabría esperar diferencias mayores en la forma (como ocurre, excepto en el factor autoritarismo de la escala II -ENEPM2r) que las que deben darse según los datos y si en los adolescentes.

Otra forma de ver la influencia que sobre las puntuaciones de la madre puede tener la puntuación dada al padre, es hacer regresión lineal tomando en cuenta las distintas variables. Evidentemente la forma vuelve a marcar diferencias en todos los factores a favor de la forma conjunta en la puntuación de los adolescentes. Se puede notar la diferencia entre pequeños y mayores (efecto de la edad) a la hora de ser valorados por padre y madre en el factor crítica (EAM/P2) y democrático (ENEM/P1) autoritarismo (ENEM/P2).

Tabla 6.- Regresión (R²) de factores VD (madre) supuesto VI (padre)

Ítem	total	conjunta	separado	pequeños	mayores	chico	chica	publico	concertado
EAh1M/P	.29	.38	.25	.28	.28	.31	.29	.30	.26
EAh2M/P	.39	.53	.32	.37	.41	.40	.37	.41	.33
ENEh1M/P	.45	.59	.38	.44	.49	.49	.43	.45	.47
ENEh2M/P	.60	.68	.55	.60	.58	.58	.61	.58	.65
ENEh3M/P	.54	.67	.45	.52	.57	.58	.50	.53	.55
EAM/P1	.12	<u>.14</u>	<u>.11</u>	.10	.16	.12	.13	.13	.08
EAM/P2	.24	<u>.21</u>	<u>.25</u>	.21	.28	.22	.25	.24	.22
ENEM/P1	.14	<u>.13</u>	<u>.15</u>	.10	.25	.14	.14	.16	.10
ENEM/P2	.27	<u>.31</u>	<u>.24</u>	.24	.32	.26	.28	.28	.23
ENEM/P3	.17	<u>.16</u>	<u>.17</u>	.14	.16	.18	.16	.19	.11

Se ha podido hacer un trabajo longitudinal con los mismo sujetos al paso de dos años y los análisis apuntan a que las puntuaciones medias en estilos educativos son muy estables en el

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

paso del tiempo (2 años) tanto las que dan los adolescentes como las que dan los padres, las fluctuaciones que se producen, son sobre todo, en el factor autoritarismo con un aumento en la media de puntuación en la Edad2 (15-18 años) que realmente significa menor autoritarismo percibido por adolescentes y por padres. Es curiosa la diferencia que se da en la escala de afecto hacia la madre percibida a favor de los chicos mayores y la que se da en la percepción de las madres en este mismo factor a favor de los chicos pequeños.

Antes de pasar a otro punto, es necesario especificar que en el estudio longitudinal, al ser voluntario el trabajo, suelen responder los más motivados y por otra parte, según van avanzando, se produce una dificultad en lo académico y solo van quedando los más adecuados (que ya lo eran en parte en la primera medición) y los casos más difíciles no acceden a la segunda medición.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- Respecto al cuestionario de Estilos Educativos, la primera conclusión es debida al descubrimiento del efecto en los datos respecto a la forma de obtener la información de los adolescentes sobre sus padres (forma conjunta y separada), con la solución fácil de obtener los datos de los adolescentes a través de dos hojas de respuesta diferenciadas, y la segunda con la aportación de una nueva variable en juego, la percepción que sobre el estilo educativo de la pareja tienen el padre y la madre (valoración de la madre sobre la forma de hacer del padre y viceversa).
- Trabajar con el establecimiento de normas cotidianas (tiempo de estudio, tareas en casa, etc.) como paralelo al establecimiento del estilo educativo familiar, a veces es más fácil y sobre todo más práctico cuando se está trabajando con grupos de madres/padres. Según nuestros datos, podríamos concluir que a través del análisis del establecimiento de las normas cotidianas, también nos podemos acercar a la idea de Estilo Educativo Familiar.
- Fijándonos en los resultados de los talleres que realizamos con familias, creemos que son muy útiles. Respecto a la evaluación, lo que más destacan los padres es el cambio que sufren respecto a la visión que tienen de sus hijos cuando termina el taller, mucho más tranquilos a la hora de percibir, analizar y actuar sobre la problemática, con una percepción alta de control de situaciones hasta el momento no controladas ni entendidas, el comprender y ampliar la información, les hace ver de forma distinta las cosas e intentar hacer modificaciones sobre sus comportamientos y actitudes. Adaptando sus expectativas respecto a sus hijos y permitiéndose el error/fracaso en una estrategia e incluso utilizándolo como posibilidad de aprendizaje y acicate hacia el cambio.
- Las familias, tras la información recibida en los talleres, evalúan el cambio que han sufrido, sobre todo en la apertura a otra forma de comunicación y resolución de los conflictos cotidianos.

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

- Al determinar las coincidencias en riesgos en la percepción del Estilo Educativo por parte del hijo y de los padres, se observa que los factores más influyentes y con mayor porcentaje en riesgo, son el factor de crítica (2) de la Escala de Afecto y el factor Autoritarismo (2) de la Escala de Normas, en mayor medida en la madre que en el padre y más hacia las chicas que hacia los chicos.
- Ante la valoración que un padre hace de la forma de educar del otro, podríamos aventurar que la madre se acerca más a la realidad del padre o a la percepción de él sobre sí mismo, y el padre conoce menos la percepción que sobre sí misma tiene la madre. En algún caso la valoración del padre es más benevolente respecto a las habilidades de la madre, que la propia de la madre, y en muchos casos se acerca más a la propia visión que él tiene de sí mismo. Tal vez por efecto de la reducción de la disonancia que le puede producir el valorarse de manera muy distinta a la de su acompañante en la educación. Por el contrario la madre se valora a ella misma con más certeza e incluso cercanía a la valoración que de ella ha hecho el padre, y valora al padre con bastante más lejanía (y tal vez objetividad) de la que el propio padre se valoraba a sí mismo.
- Las puntuaciones medias en los Estilos Educativos son muy estables en el paso del tiempo (tras 2 años), tanto las que dan los adolescentes como las que dan los padres, las fluctuaciones que se producen, son sobre todo, en el factor autoritarismo con un aumento en la media de la puntuación según la Edad² (15-18 años), que realmente significa menor autoritarismo percibido por adolescentes y por padres². Es curiosa la diferencia que se da en la escala de afecto hacia la madre, los adolescentes mayores perciben que dan más afecto a las madres y ellas perciben que dan más a los más pequeños. Pareciera que los adolescentes más pequeños no desean reconocer "los mimos" de la madre.
- Es de gran ayuda en el cambio de actitud respecto al hijo, demostrar que la mayor parte de percepciones que tenemos sobre la adolescencia dependen de tópicos que, a veces, trasladamos a los hijos, incluso sin experiencia directa con ese comportamiento.
- Dado que los factores de riesgo giran en torno a indicadores cognitivos, emocionales y conductuales, la intervención en prevención, tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social, requiere considerar esta triple dimensión.
- Los padres y madres viven la convivencia y su tarea como educadores, frecuentemente con preocupación y angustia. Esta preocupación impide una adecuada comunicación y provoca el distanciamiento. Su miedo al No Control de los comportamientos del adolescente provoca inseguridad. Es necesario intentar el cambio de actitud y comportamiento desde las familias y en edades tempranas.

² He modificado el sistema de valoración de los factores respecto a las autoras, pues resulta más fácil explicar a las familias que obtener una puntuación alta en un factor (sea positivo o negativo), es bueno, pues significa más de lo positivo y menos de lo negativo.

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

- Es importante vigilar por los abusos, mala utilización, vejación, entre otros, de los adolescentes por los medios de comunicación. Debieran existir canales de denuncia de aquellas situaciones, empresas, personas o entidades que no sean escrupulosos en el trato con los adolescentes, su imagen y las que les afectan e influyen y del mismo modo de aquellas situaciones que favorecen, ilegalmente, los consumos de alcohol, tabaco y otras drogas en adolescentes.
- Las normas en el ámbito familiar no funcionan (está descompensada la relación coste-beneficio, mucho desgaste por parte de los padres y madres, y pocos resultados para que funcione lo establecido). Los chicos no están conformes con las normas impuestas. Los padres no tienen otra opción que el establecimiento de normas cuando el hijo no se responsabiliza. El trabajo personal, el estudio y las tareas domésticas son los motivos que causan mayor conflicto. No obstante el conflicto, en un grado medio es positivo pues ayuda en los procesos de negociación siempre que exista "buen entendimiento", y desemboca con la edad en un proceso de mutua cooperación (dicen los padres "cuando se van haciendo mayores ya no es necesario estar tan pendiente de que cumplan con lo acordado").
- Apoyándome en los datos de la investigación realizada, lo primero que hay que resaltar es la importancia que tiene para obtener colaboración, ofrecer seriedad y coherencia en el trabajo. Uno de los grandes aciertos de este estudio ha sido contar en todo momento con el apoyo y el respaldo de la comunidad educativa, con la consecución de una devolución de cuestionarios por parte de los padres en una tasa de respuesta muy elevada (86,7%). Realmente lo que respalda la fiabilidad y la validez de todos los tratamientos realizados a los datos, ha sido y es la participación constante y activa de los propios participantes de la investigación.
- Muchos son los datos que se han podido ratificar de otras investigaciones y de otros estudios, pero resaltaría el trabajo realizado sobre las normas y el Estilo Educativo. Lo que empezó siendo un trabajo pensado para conocer las influencias de las percepciones de los adultos significativos para los adolescentes, y el desarrollo de su auto-concepto y autoestima, ha derivado en algo más interesante para la aplicación en los talleres de Habilidades Educativas que se desarrollan cotidianamente con padres. Poder demostrarles que con los propios datos y las opiniones están dando las claves para poder producir los cambios que piden, y las ayudas que demandan cuando, iniciados los grupos, descubren que no hicieron aquello que ahora intuyen podrían haber hecho, esto significaría, cuando menos, la mitad del éxito de esos talleres.

BIBLIOGRAFÍA

1. Allison, B.N. (2000). Parent-adolescent conflict in early adolescence: Research and implications for middle-school programs. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 18, 1-6. American Academy of Pediatrics. (2015). www.healthychildren.org

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

2. Andres, V., Cariñanos, A., Díaz-Merino, L., Martín, R., Martos, V., Vázquez, M.J. y Villanueva, B. (2002). *Programa de prevención y detección precoz de los trastornos de la alimentación*. Talleres EOS Educativo.
3. Arnett, J.J. (1999). Adolescent storm and stress reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
4. Baumrind, D. (1971) Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1, 1-103.
5. Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
6. Baumrind, D. (1991). The influence of parenting styles on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
7. Baumrind, D., Larzelere, R. E. y Cowan, P. A. (2002). Ordinary physical punishment: Is it harmful? Comment on Gershoff . *Psychological Bulletin*, 128, 580-589.
8. Bersabé, R., Fuentes, M.J. y Motrico, E. (2001) Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema* ,13, 4, 678-684.
9. Bronfenbrenner, U. (1990). *Las ciudades son para las familias*. La ciudad educadora : I Congreso Internacional de Ciutats Educadores.
10. Buchanan, CM y Holmbeck, G. (1998) Measuring beliefs about adolescent personality and behavior. *Journal of Youth and adolescence*, 27, 5, 607-627.
11. Bush, K. R. y Peterson, G. W. (2013). Parent-child relations in diverse contexts. In G. W. Peterson y K. R. Bush (Eds.), *Handbook of marriage and the family* (3rd ed., pp. 275-302). New York: Springer.
12. Carrobles, J.A. y Gámez-Guadix (2012). La educación positiva de los hijos: principios y procedimientos. En F.J. Méndez, y L.M. Llavona. *Manual del psicólogo de familia: un nuevo perfil profesional* (pp. 57-77). Madrid: Pirámide.
13. Cataldo, C.Z. (1991): *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor.
14. Cervera, M y Feliú, H. (1984). *Asesoramiento familiar de educación infantil. Guía práctica*. Madrid: Aprendizaje Visor.
15. Collins, W.A. y Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. En M.E. Eisenberg (Ed.). *Handbook of Child Psychology. Vol.3.* (pp. 1003-1066). Hoboken, NJ: Wiley.
16. Collins, W.A. y Repinski, D.J. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. En R. Montemayor, G.R. Adams y T.P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 7-36). Thousand Oaks, CA: Sage.
17. Costa, M. y López, E. (2006). *Manual para la ayuda psicológica. Dar poder para vivir*. Madrid: Psicología Pirámide.
18. Eisner, J. R. (1989). *Psicología Social. Actitudes, Cognición y Conducta Social*. Madrid. Pirámide.
19. Estevez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007) *Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela*. *Psicothema*, 19,1, 108-113.
20. Fernández-Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

21. Fernández Ramírez, B y Vidal Moranta, T (2008). *Psicología de la ciudad. Debate sobre el espacio urbano*. Barcelona: Editorial VOC.
22. Fundación Santa María (2001). *Pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid: Fundación S.M.
23. Gavazzi, S. M. (2011). *Families with adolescents: Bridging the gaps between theory, research, and practice*. New York: Springer.
24. Gracia, E. (2002). El maltrato infantil en el contexto de la conducta parental. Percepción de padres e hijos. *Psicothema*, 14, 2, 274-279.
25. Gullotta, T.P., Plant, R.W. y Evans, M.A. (2015). *Handbook of Adolescent Behavioral Problems. Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science+Business Media .
26. Hoagwood, K. E. y Johnson, J. (2003). School psychology: A public health framework: I. From evidence-based practices to evidence based policies. *Journal of School Psychology*, 41, 3–21.
27. Hombrados, M.I. (2013) *Manual de psicología comunitaria*. Madrid: Síntesis.
28. Larzelere, R. E. y Baumrind, D. (2010). Are spanking injunctions scientifically supported? *Law and Contemporary Problems*, 73, 57–87.
29. Laursen, B. y Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd Ed., Vol. 2, pp. 3–42). Hoboken, NJ: Wiley.
30. Levine, M., Piran, N. y Jasper, K. (2015). Eating Disorders. En Gullotta, T.P.; Plant, R.W.; Evans, M.A.. *Handbook of Adolescent Behavioral Problems. Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. (pp. 305-328). NY:Springer Science+Business Media.
31. Locke, L.M. y Prinz, R.J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical Psychological Review*, 22, 895-929.
32. López, C. y Baniandrés, N. (2013). El principio de parsimonia en la ciencia cognitiva actual: Riesgos y soluciones. *Ciencia Cognitiva*, 7(2), 28-30.
33. Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology (Socialization, personality and social development)*. pp. 1-101. New York: John Wiley y Sons.
34. Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 13–41). New York: Guilford Press.
35. Marchant, G., Paulson, S. y Rothlisberg, B. (2000). Relations of early adolescents' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505-515.
36. Marina, J. A. (2004) *Ser padre y madre, hoy*. En Libro de ponencias de la jornada "Los hijos raros" de la Fundación de ayuda contra la drogodependencia.
37. Marina, J. A. (2006). Comunicación e incomunicación. <http://www.infoamerica.org/TENDENCIAS/tendencias/tendencias06/pdfs/46.pdf>
38. Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007) *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

41. Marina, J.A., Rodríguez de Castro, M.T. y Lorente, M. (2015). *El nuevo paradigma de la adolescencia. Colección documentos*. Centro Reina Sofía. FAD.
42. Martínez, B. (2009). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes. Tesis doctoral*. Universidad de Valencia.
43. Martínez-Arias, R., Castellanos, M.A. y Chacón, J.C. (2015). *Análisis de datos en Psicología y ciencias de la Salud*. EOS Universidad.
44. Masten, A. S. y Shaffer, A. (2006). How families matter in child development. En A. Clarke-Stewart y A. J. Dunn (Eds.), *Families count* (pp. 5–25). New York: Cambridge University Press.
45. McElhaney, K., Allen, J., Stephenson, J. y Hare, A. (2009). Attachment and autonomy during adolescence. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., Vol. 1, pp. 358–403). New York: Wiley.
46. McGue, M., Elkins, I., Walden, B. y Iacono, W.G. (2005). Perceptions of the parent-relationship: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 41, 971-984.
47. McGurk, H. (1989). *Parent-adolescent conflict: all in the mind?* Unpublished Research Report.
48. McLaren, L. y Piran, N. (2012). Prevention of disordered eating through structural change: The population health framework and lessons from case studies in intensive community-based intervention. En G. McVey, M. P. Levine, N. Piran, y H. B. Ferguson (Eds.), *Preventing eating-related and weight-related disorders: Collaborative research, advocacy, and policy change* (pp. 45–69). Waterloo, ON: Wilfred Laurier Press.
49. Motrico, E., Fuentes, M.J. y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13.
50. Neufeld, E., O'Rourke, N y Donnelly, M. (2010). Enhanced measurement sensitivity of hopeless idealism among older adults at risk of self-harm: Reliability and validity of likert-type responses to the Beck Hopelessness Scale. *Aging and mental health*, 14, 6, 752-756.
51. Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37, 209-223.
52. Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37, 209-223.
53. Oliva, A., Parra, A., Sánchez, I. y López, F. (2007) Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23,1, 49-56.
54. Olivares, J., Rosa, A.I. y Olivares, P.J. (2006). *Ser padres, actuar como padres. Un reto que requiere formación y tiempo*. Madrid: Pirámide.
55. Palacios, J., Hidalgo, M.V. y Moreno, M.C. (1998). Familia y vida cotidiana. En M.J. Rodrigo y J. Palacios, (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 71-89). Madrid: Alianza.
56. Paulson, S., Marchant, G. y Rothlisberg, B. (1998). Early adolescents' perceptions of parenting, teaching, and school atmosphere. Implications for achievement. *Journal of early Adolescence*, 18, 5-26.
57. Peterson, G. W. (2005). Family influences on adolescent development. En G. R. Adams y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook on the treatment and prevention of dysfunctional behavior: Theory, practice, and prevention* (pp. 27–55). New York: Kluwer.

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

58. Peterson, G. W. (2009). Connectedness and autonomy: Tension or compatibility? En H. Reis y H. S. Sprecher (Eds.),
59. *Encyclopedia of human relationships* (pp. 445–452). Thousand Oaks, CA: Sage.
60. Peterson, G. W. y Bush, K. R. (2013a). Conceptualizing cultural influences on socialization: Comparing parent-adolescent relationships in the U.S. and Mexico. En G. W. Peterson y K. R. Bush (Eds.), *Handbook of marriage and the family* (3rd ed., pp. 177–208). New York: Springer.
61. Pianta, R.C. (2003). School psychology: A public health framework: I. From evidence-based practices to evidence-based policies. Edit. *Journal of School Psychology*, 41, 1-2.
62. Rosas, R. (2012) ¿Qué es eso de la frontera de la Psicología? *Estudios de Psicología*, 33, 3, 259-261.
63. Sánchez, A. (2007). *Manual de Psicología Comunitaria. Un enfoque integrado*. Madrid: Pirámide.
64. Smetana, J. G., Daddis, C. y Chuang, S. (2003). Clean your room! *Journal of Adolescent Research*, 18, 631–650.
65. Smetana, J. G. y Villalobos, M. (2009). Social cognitive development in adolescence. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., Vol. 1, pp. 187–228). New York: Wiley.
66. Steinberg, L. (2001). We know some thongs: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
67. Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. y Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: Replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 47-58
68. Valdivia, M.C. (2010). *Madres y padres competentes. Claves para optimizar las relaciones con nuestros hijos e hijas*. Barcelona: Graó
69. Weijters, B., Cabooter, E. y Schillewaert, N. (2010). The effect of rating scale format on response styles: The number of response categories and response category labels. *Intern. J. of Research in Marketing*, 27, 236-247.
70. Weist, M., Lever, N., Bradshaw, C. y Sarno, J. (Edit). (2014). *Handbook of School Mental Health. Research, Training, Practice and Policy*. New York: Springer Science.
71. Whiteman, S.D. y Buchanan, C.M. (2002). Mothers' and children's expectations for adolescence: the impact of perception of an older sibling's experience. *Journal of Family Psychology*, 16, 157-171.
72. World Health Organization (Regional Office for Europe). Malta 2012. *Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey*.

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

ANEXO

Correlaciones totales (n= 2998). Puntuaciones de chicos.

	EA h2p	EA h1m	EA h2m	ENE h1p	ENE h2p	ENE h3p	ENE h1m	ENE h2m	ENE h3m
EAh1p	,619**	,543**	,379**	,707**	,186**	,002	,444**	,127**	,056**
EAh2p		,366**	,626**	,518**	,419**	,003	,296**	,283**	,116**
EAh1m			,591**	,418**	,105**	,068**	,645**	,189**	,025
EAh2m				,315**	,313**	,102**	,469**	,433**	,061**
ENEh1p					,094**	,032	,677**	,041*	,071**
ENEh2p						-,012	,018	,775**	,075**
ENEh3p							,084**	,078**	,735**
ENEh1m								,098**	,038*
ENEh2m									,037*

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

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

Correlaciones totales (n= 2998). Puntuaciones de padres.

	EA m2	EA p1	EA p2	ENE m1	ENE m2	ENE m3	ENE p1	ENE p2	ENE p3
EAm1	,500**	,351**	,276**	,552**	,128**	,148**	,260**	,085**	,090**
EAm2		,252**	,489**	,363**	,329**	,185**	,177**	,204**	,100**
EAp1			,498**	,276**	,092**	,094**	,625**	,088**	,167**
EAp2				,225**	,212**	,099**	,393**	,332**	,178**
ENEm1					,082**	,200**	,382**	,025	,096**
ENEm2						,168**	,036*	,522**	,087**
ENEm3							,099**	,086**	,417**
ENEp1								,040*	,216**
ENEp2									,147**

Correlaciones según sexo. Puntuaciones de adolescentes: Arriba chicos (n=1496). Abajo chicas (n=1502).

	EA h1p	EA h2p	EA h1m	EA h2m	ENE h1p	ENE h2p	ENE h3p	ENE h1m	ENE h2m	ENE h3m
EAh1p		,573**	,564**	,346**	,679**	,115**	-,010	,431**	,068**	,043
EAh2p	,661**		,350**	,636**	,437**	,394**	,023	,264**	,252**	,123**
EAh1m	,536**	,378**		,515**	,425**	,053*	,097**	,613**	,126**	,049
EAh2m	,411**	,618**	,652**		,263**	,289**	,128**	,390**	,402**	,110**
ENEh1p	,727**	,588**	,422**	,363**		,023	,024	,700**	-,015	,068**
ENEh2p	,250**	,440**	,149**	,334**	,159**		,047	-,035	,766**	,107**
ENEh3p	,012	-,014	,043	,080**	,039	-,069**		,106**	,114**	,765**
ENEh1m	,452**	,325**	,678**	,540**	,655**	,067**	,063*		,035	,086**
ENEh2m	,182**	,310**	,242**	,461**	,093**	,783**	,044	,158**		,067**
ENEh3m	,069**	,110**	,003	,017	,076**	,045	,706**	-,005	,008	

Correlaciones según sexo. Arriba chicos (n=1496). Abajo chicas (n=1502). Puntuaciones de padres

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

	EA m1	EA m2	EA p1	EA p2	ENE m1	ENE m2	ENE m3	ENE p1	ENE p2	ENE p3
EAm1		,497**	,350**	,261**	,579**	,135**	,168**	,218**	,096**	,077**
EAm2	,494**		,249**	,473**	,394**	,343**	,198**	,169**	,201**	,087**
EAp1	,360**	,265**		,508**	,296**	,096**	,093**	,610**	,087**	,175**
EAp2	,284**	,502**	,495**		,258**	,202**	,108**	,396**	,337**	,141**
ENEm1	,526**	,332**	,260**	,191**		,097**	,201**	,381**	,026	,091**
ENEm2	,119**	,316**	,090**	,219**	,068**		,184**	,030	,515**	,083**
ENEm3	,132**	,179**	,094**	,093**	,200**	,155**		,084**	,098**	,431**
ENEp1	,305**	,193**	,638**	,395**	,385**	,043	,112**		,041	,222**
ENEp2	,078**	,211**	,089**	,329**	,024	,530**	,075**	,039		,161**
ENEp3	,111**	,127**	,159**	,218**	,103**	,094**	,404**	,210**	,135**	

Correlaciones según edad. Arriba pequeños (2299). Abajo mayores (699). Puntuaciones de chicos

	EA h1p	EA h2p	EA h1m	EA h2m	ENE h1p	ENE h2p	ENE h3p	ENE h1m	ENE h2m	ENE h3m
EAh1p		,616**	,537**	,368**	,712**	,181**	-,004	,443**	,116**	,041*
EAh2p	,606**		,364**	,609**	,514**	,397**	-,009	,295**	,254**	,095**
EAh1m	,535**	,331**		,590**	,407**	,102**	,059**	,642**	,188**	,010
EAh2m	,373**	,644**	,569**		,308**	,298**	,084**	,471**	,415**	,044*
ENEh1p	,684**	,509**	,424**	,307**		,097**	,034	,663**	,049*	,067**
ENEh2p	,177**	,464**	,087*	,337**	,064		-,031	,033	,778**	,056**
ENEh3p	-,007	,008	,068	,129**	,005	,029		,076**	,065**	,726**
ENEh1m	,424**	,263**	,638**	,441**	,704**	-,051	,087*		,111**	,028
ENEh2m	,132**	,339**	,167**	,471**	-,008	,762**	,105**	,036		,027
ENEh3m	,068	,142**	,031	,075*	,063	,114**	,757**	,040	,049	

Correlaciones según edad. Arriba pequeños (2299). Abajo mayores (699). Puntuaciones de padres

	EA m1	EA m2	EA p1	EA p2	ENE m1	ENE m2	ENE m3	ENE p1	ENE p2	ENE p3
EAm1		,498**	,319**	,262**	,529**	,109**	,109**	,221**	,079**	,065**
EAm2	,492**		,231**	,463**	,355**	,332**	,146**	,151**	,196**	,062**
EAp1	,398**	,275**		,499**	,234**	,103**	,065**	,609**	,109**	,169**
EAp2	,279**	,536**	,473**		,209**	,215**	,070**	,375**	,338**	,167**
ENEm1	,597**	,374**	,365**	,250**		,102**	,166**	,329**	,033	,065**
ENEm2	,127**	,281**	,007	,157**	,007		,162**	,056**	,495**	,063**
ENEm3	,201**	,250**	,122**	,132**	,265**	,132**		,070**	,095**	,383**
ENEp1	,338**	,234**	,664**	,433**	,508**	-,039	,156**		,049*	,212**
ENEp2	,072	,192**	-,001	,289**	-,015	,572**	,030	,003		,159**
ENEp3	,130**	,189**	,141**	,187**	,167**	,123**	,496**	,220**	,096*	

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

Correlaciones según hoja de respuesta. Arriba forma separada (1807). Abajo forma conjunta (n=1159). Puntuaciones de chicos

	EA h1p	EA h2p	EA h1m	EA h2m	ENE h1p	ENE h2p	ENE h3p	ENE h1m	ENE h2m	ENE h3m
EAh1p		,633**	,503**	,361**	,717**	,200**	-,037	,437**	,101**	,018
EAh2p	,603**		,333**	,565**	,552**	,437**	-,038	,294**	,261**	,085**
EAh1m	,617**	,426**		,604**	,394**	,090**	,057*	,674**	,185**	,001
EAh2m	,415**	,737**	,568**		,313**	,310**	,084**	,502**	,432**	,053*
ENEh1p	,700**	,464**	,464**	,322**		,135**	-,003	,624**	,042	,033
ENEh2p	,167**	,387**	,133**	,327**	,027		-,017	,035	,744**	,078**
ENEh3p	,053	,062*	,078**	,128**	,080**	-,009		,076**	,085**	,673**
ENEh1m	,462**	,298**	,596**	,412**	,770**	-,010	,091**		,122**	,015
ENEh2m	,169**	,317**	,195**	,441**	,042	,828**	,065*	,062*		,043
ENEh3m	,108**	,163**	,055	,072*	,124**	,073*	,823**	,062*	,024	

Correlaciones según hoja de respuesta. Arriba forma separada (n=1807). Abajo forma conjunta (n=1159). Puntuaciones de padres

	EA m1	EA m2	EA p1	EA p2	ENE m1	ENE m2	ENE m3	ENE p1	ENE p2	ENE p3
EAm1		,486**	,337**	,268**	,559**	,127**	,155**	,267**	,102**	,089**
EAm2	,521**		,242**	,507**	,363**	,328**	,168**	,189**	,203**	,093**
EAp1	,377**	,270**		,491**	,270**	,083**	,070**	,622**	,079**	,158**
EAp2	,282**	,459**	,511**		,224**	,202**	,065**	,387**	,334**	,159**
ENEm1	,540**	,363**	,283**	,219**		,094**	,192**	,390**	,030	,097**
ENEm2	,136**	,331**	,110**	,227**	,064*		,161**	,049*	,499**	,081**
ENEm3	,141**	,211**	,121**	,147**	,209**	,182**		,099**	,046	,424**
ENEp1	,246**	,159**	,627**	,399**	,366**	,021	,092**		,057*	,209**
ENEp2	,058*	,206**	,104**	,327**	,019	,560**	,145**	,018		,127**
ENEp3	,089**	,115**	,182**	,212**	,093**	,100**	,405**	,230**	,178**	

Correlación entre las puntuaciones al padre y a la madre por el hijo, según variable (Escala I)

ITEM	EA	Correlación	Total	conj.	sep.	Pequeñ	Mayore	Chico	Chica	Públic	Concerta
pad/mad	(punt		(2998	(1159	(1807	. (2299)	s (699)	s	s	(2187	d
	hijo))))			(1496	(1502)	(811)
))		
Mi padre me acepta tal como soy			,522	,624	,458	,477	,593	,481	,554	,547	,439
A mi padre si tengo un problema puedo contárselo			,531	,609	,478	,543	,482	,565	,518	,534	,524
Mi padre se enfada conmigo por cualquier cosa que hago			,535	,664	,440	,557	,458	,552	,517	,526	,557
Mi padre me dedica su tiempo			,478	,581	,407	,481	,454	,444	,510	,495	,429

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

Siento que soy un estorbo para mi padre	,590	,757	,470	,607	,544	,580	,596	,608	,535
Mi padre habla conmigo de los temas que son importantes para mi	,489	,594	,420	,498	,455	,510	,486	,485	,499
Pongo nervioso a mi padre, le altero	,561	,638	,513	,547	,591	,561	,560	,560	,561
Mi padre es cariñoso conmigo	,438	,554	,367	,420	,459	,449	,430	,455	,272
Mi padre habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as	,496	,625	,405	,493	,499	,555	,456	,499	,485
A mi padre lo que hago le parece mal	,578	,746	,467	,572	,588	,577	,579	,560	,626
Mi padre me consuela cuando estoy triste	,548	,672	,465	,538	,549	,547	,548	,542	,563
Mi padre está a disgusto cuando yo estoy en casa	,564	,816	,435	,556	,585	,562	,566	,549	,603
Sé que mi padre confía en mí	,557	,690	,463	,528	,599	,531	,579	,568	,525
Mi padre dedica tiempo a hablar conmigo	,517	,631	,441	,516	,510	,548	,493	,507	,542
Mi padre aprovecha cualquier oportunidad para criticarme	,514	,646	,425	,495	,547	,532	,491	,544	,424
Mi padre está contento de tenerme como hijo/a	,528	,702	,428	,475	,623	,547	,515	,561	,436
A mi padre le gustaría que fuera diferente	,680	,816	,594	,604	,648	,691	,668	,680	,677
Mi padre me manifiesta su afecto con detalles que me gustan	,629	,771	,594	,629	,619	,648	,612	,621	,647
Puedo contar con mi padre cuando lo necesito	,467	,583	,394	,468	,453	,471	,470	,462	,480
Mi padre me da confianza para que le cuente mis cosas	,515	,602	,458	,507	,575	,550	,499	,509	,533

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

Correlación entre las puntuaciones al padre y a la madre por el hijo, según variable (Escala II)

ITEM	ENE	Correlación	Total (2998)	Conj. (1159)	Sep. (1807)	Peq. (2299)	May. (699)	Chico (1496)	Chica (1502)	Púb. (2187)	Conc. (811)
Mi padre tiene en cuenta las circunstancias antes de castigarme			,595	,681	,539	,571	,655	,589	,600	,577	,640
Mi padre intenta controlar mi vida en todo momento			,663	,759	,600	,654	,691	,646	,680	,653	,697
Mi padre me dice que sí a todo lo que le pido			,611	,710	,540	,599	,645	,604	,681	,605	,628
Mi padre me dice que en casa manda él			,668	,761	,605	,665	,675	,692	,644	,663	,682
Con mi padre, si desobedezco, no pasa nada			,715	,843	,604	,716	,707	,719	,711	,719	,698
Mi padre antes de castigarme escucha mis razones			,606	,724	,528	,602	,613	,619	,549	,599	,628
Mi padre me da libertad total para que haga lo que quiera			,681	,816	,590	,678	,694	,688	,673	,673	,704
Mi padre me explica lo importantes que son las normas			,691	,822	,607	,678	,732	,696	,684	,686	,703
Mi padre me impone castigos muy duros para que no desobedezca			,744	,802	,706	,736	,765	,735	,744	,732	,772
Con mi padre, llorando y enfadándome consigo lo que quiero			,687	,799	,609	,684	,692	,690	,678	,684	,698
Mi padre me explica por qué debo cumplir las normas			,664	,774	,584	,652	,689	,673	,655	,657	,681
Mi padre me exige que cumpla las normas aunque no las entienda			,785	,895	,708	,796	,747	,791	,775	,781	,798
Mi padre hace la vista gorda cuando no cumplo las normas para no discutir			,635	,730	,569	,634	,631	,657	,614	,621	,676
Mi padre me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer			,585	,690	,522	,569	,622	,570	,597	,592	,562
Con mi padre, por encima de todo tengo que hacer lo que dice			,730	,863	,645	,727	,739	,724	,735	,725	,743
A mi padre le da igual que obedezca o desobedezca			,499	,699	,367	,458	,604	,574	,404	,523	,431

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

Mi padre razona y acuerda las normas conmigo	,625	,758	,534	,622	,630	,636	,615	,619	,644
Mi padre me exige respeto absoluto a su autoridad	,765	,870	,696	,768	,748	,777	,753	,751	,800
Mi padre me explica las consecuencias de no cumplir las normas	,694	,805	,620	,686	,711	,712	,676	,685	,719
Mi padre me dice que los padres siempre llevan la razón	,777	,855	,726	,785	,750	,792	,762	,762	,819
Mi padre consiente que haga lo que me gusta en todo momento	,730	,861	,638	,735	,710	,731	,726	,725	,743
Si mi padre se equivoca conmigo alguna vez, lo reconoce	,487	,591	,417	,467	,526	,484	,489	,493	,474
Mi padre me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a	,621	,682	,58	,611	,646	,613	,633	,612	,645
Con tal de que sea feliz, mi padre me deja que haga lo que quiera	,726	,841	,645	,726	,726	,746	,705	,724	,732
A mi padre le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo	,720	,794	,669	,727	,694	,709	,721	,714	,733
Mi padre me anima a hacer las cosas por mí mismo/a	,593	,729	,512	,581	,619	,608	,721	,574	,645
Mi padre me agobia porque siempre está pendiente de mí	,572	,667	,510	,577	,656	,559	,585	,558	,612
A medida que me hago mayor, mi padre me da más responsabilidades	,661	,787	,572	,657	,667	,673	,652	,651	,690

D de Somers Escala I VD Madre/ VI Padre (Todas las puntuaciones son significativas al ,01)

Ítem	PuCon	PuSep	CoCon	CoSep	haCon	haSep	hoCon	hoSep	12Con	12Sep	14Con	14Sep
1	.620	.463	.496	.431	.577	.492	.608	.414	.568	.436	.641	.498
2	.548	.395	.502	.392	.467	.366	.666	.440	.534	.400	.514	.366
3	.618	.402	.664	.460	.610	.408	.648	.429	.655	.438	.531	.335
4	.530	.386	.472	.344	.517	.395	.512	.354	.505	.384	.535	.330
5	.746	.514	.697	.479	.732	.479	.733	.530	.723	.516	.735	.460
6	.547	.367	.531	.418	.482	.374	.626	.407	.528	.395	.585	.333
7	.597	.481	.633	.454	.601	.475	.614	.473	.604	.464	.611	.502
8	.526	.359	.478	.347	.507	.367	.525	.350	.502	.347	.520	.381
9	.563	.341	.530	.358	.458	.338	.984	.370	.565	.337	.515	.376
10	.764	.450	.803	.531	.763	.472	.784	.474	.776	.479	.755	.449
11	.575	.395	.525	.447	.528	.417	.603	.405	.551	.402	.573	.425
12	.763	.465	.753	.540	.770	.422	.751	.537	.782	.492	.703	.465
13	.663	.463	.652	.495	.625	.511	.705	.431	.645	.487	.689	.423

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

14	.575	.373	.551	.446	.539	.371	.614	.422	.566	.402	.579	.361
15	.687	.467	.642	.466	.687	.472	.668	.460	.681	.451	.647	.507
16	.706	.494	.627	.486	.654	.517	.724	.470	.666	.468	.727	.535
17	.823	.581	.762	.636	.800	.589	.818	.604	.789	.610	.819	.542
18	.737	.481	.720	.543	.695	.482	.782	.514	.430	.493	.742	.515
19	.494	.351	.507	.413	.434	.328	.578	.421	.489	.368	.510	.359
20	.528	.376	.479	.444	.428	.386	.653	.420	.508	.389	.529	.410

D de Somers Escala II VD Madre/ VI Padre (Todas las puntuaciones son significativas al ,01)

Íte m	PuCo n	PuSe p	CoCo n	CoSe p	haCo n	haSe p	hoCo n	hoSe p	12Co n	12Se p	14Co n	14Se p
1	.684	.509	.675	.580	.676	.530	.690	.530	.662	.516	.731	.575
2	.704	.525	.758	.582	.719	.564	.716	.515	.718	.528	.712	.577
3	.681	.469	.697	.529	.691	.470	.678	.499	.688	.476	.670	.511
4	.714	.531	.723	.555	.692	.508	.743	.568	.706	.541	.747	.532
5	.823	.553	.792	.588	.813	.546	.819	.578	.817	.557	.807	.580
6	.690	.482	.698	.526	.656	.485	.733	.501	.697	.495	.664	.492
7	.805	.522	.766	.579	.782	.544	.811	.534	.815	.518	.723	.609
8	.787	.529	.739	.590	.763	.533	.787	.560	.764	.539	.809	.573
9	.790	.628	.750	.734	.789	.671	.771	.641	.786	.655	.770	.676
10	.822	.606	.752	.756	.778	.623	.846	.661	.812	.630	.788	.676
11	.719	.521	.756	.572	.715	.521	.744	.549	.710	.539	.783	.514
12	.862	.621	.864	.673	.849	.629	.878	.634	.861	.654	.868	.568
13	.712	.522	.674	.649	.688	.552	.720	.560	.698	.569	.719	.513
14	.676	.490	.586	.580	.619	.529	.705	.498	.646	.511	.682	.521
15	.816	.554	.812	.629	.800	.585	.835	.564	.811	.574	.822	.580
16	.738	.402	.687	.550	.664	.388	.775	.485	.749	.418	.672	.514
17	.741	.464	.699	.570	.714	.481	.747	.508	.732	.489	.721	.504
18	.831	.599	.829	.696	.818	.610	.848	.641	.819	.633	.872	.598
19	.760	.549	.735	.638	.713	.572	.806	.573	.731	.580	.824	.558
20	.817	.619	.814	.726	.792	.634	.845	.665	.813	.662	.824	.605
21	.815	.550	.817	.608	.805	.562	.825	.569	.828	.566	.772	.561
22	.604	.417	.549	.422	.585	.407	.591	.428	.564	.414	.657	.417
23	.703	.536	.598	.613	.675	.569	.680	.553	.671	.558	.693	.564
24	.823	.567	.788	.626	.795	.569	.838	.597	.826	.582	.777	.586
25	.735	.599	.734	.622	.731	.591	.741	.614	.733	.618	.744	.562
26	.693	.487	.698	.585	.675	.480	.718	.550	.689	.519	.707	.500
27	.664	.459	.637	.556	.642	.508	.672	.466	.667	.492	.617	.463
28	.742	.552	.750	.608	.718	.568	.773	.565	.745	.559	.739	.580

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

D de Somers Escala I VD Madre/ VI Padre Controlando la forma ($p < .01$)

Ítem	Publico	Concertado	Chica	Chico	conjunta	separado	Pequeños	Mayores	total
n	2187	811	1502	1496	1159	1807	2299	699	2998
1	.527	.453	.526	.489	.592	.455	.484	.560	.508
2	.451	.430	.401	.521	.538	.394	.451	.412	.446
3	.487	.532	.488	.510	.629	.418	.524	.407	.499
4	.442	.392	.443	.413	.516	.374	.431	.407	.429
5	.602	.556	.581	.600	.733	.504	.598	.561	.590
6	.436	.458	.412	.489	.542	.382	.447	.416	.442
7	.521	.520	.521	.521	.607	.474	.517	.529	.521
8	.421	.393	.419	.413	.515	.358	.405	.427	.415
9	.430	.417	.385	.488	.555	.346	.426	.425	.427
10	.572	.626	.582	.590	.773	.472	.592	.561	.586
11	.462	.474	.455	.477	.563	.411	.459	.468	.466
12	.572	.612	.549	.611	.760	.486	.592	.555	.583
13	.541	.552	.552	.534	.661	.471	.549	.519	.544
14	.454	.482	.437	.493	.571	.394	.466	.444	.462
15	.554	.526	.556	.539	.676	.467	.543	.549	.547
16	.577	.536	.568	.567	.689	.492	.544	.607	.567
17	.672	.681	.670	.680	.809	.596	.679	.636	.674
18	.571	.607	.559	.605	.735	.498	.580	.579	.582
19	.406	.447	.371	.475	.497	.368	.415	.413	.417
20	.436	.457	.401	.506	.517	.396	.437	.448	.442

D de Somers Escala II VD Madre/ VI Padre Controlando la forma ($p < .01$)

Ítem	Publico	Concertado	Chica	Chico	conjunta	separado	Pequeños	Mayores	total
n	2187	811	1502	1496	1159	1807	2299	699	2998
1	.575	.613	.585	.586	.682	.530	.572	.624	.585
2	.596	.641	.627	.587	.717	.539	.601	.627	.607
3	.554	.589	.559	.567	.685	.484	.562	.565	.563
4	.601	.614	.580	.630	.716	.539	.605	.606	.605
5	.665	.664	.657	.674	.816	.563	.662	.669	.666
6	.563	.585	.554	.582	.692	.494	.572	.556	.569
7	.632	.644	.638	.633	.796	.539	.634	.645	.636
8	.628	.641	.624	.639	.775	.547	.624	.565	.632
9	.690	.739	.717	.686	.782	.660	.705	.707	.705
10	.693	.753	.684	.733	.807	.644	.703	.712	.707
11	.601	.638	.601	.622	.728	.535	.606	.621	.611
12	.714	.743	.714	.725	.862	.635	.735	.676	.721
13	.597	.658	.605	.620	.703	.557	.620	.585	.613
14	.566	.582	.568	.572	.655	.515	.564	.582	.570
15	.656	.692	.672	.658	.815	.575	.664	.670	.665
16	.530	.592	.482	.594	.728	.441	.532	.578	.544
17	.573	.615	.572	.596	.730	.494	.582	.584	.584
18	.685	.739	.686	.715	.831	.626	.703	.685	.700
19	.633	.672	.628	.660	.754	.574	.639	.656	.644
20	.692	.758	.694	.726	.817	.649	.719	.679	.710
21	.655	.984	.658	.666	.815	.566	.667	.645	.633
22	.489	.468	.476	.490	.590	.418	.473	.500	.483

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. UN MATIZ QUE IMPORTA

23	.603	.607	.611	.601	.677	.559	.602	.610	.604
24	.670	.685	.661	.687	.815	.584	.677	.663	.674
25	.652	.664	.648	.660	.736	.605	.664	.628	.655
26	.566	.627	.560	.607	.694	.516	.585	.573	.583
27	.539	.586	.562	.540	.656	.486	.560	.521	.551
28	.630	.659	.631	.642	.744	.568	.634	.644	.638