



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Facultad de Educación y Humanidades
Depto. de Ciencias Sociales
Escuela de Psicología

Adaptación y Validación del “Parenting Styles and Dimensions Questionnaire” (PSDQ) (Cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza) de Robinson y cols. (1995), en padres/madres de niños/as que cursan el nivel preescolar y básico en un grupo de establecimientos municipales de la ciudad de Chillán.

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGA.

Integrantes:

Paulina Velásquez Belmar.
Alexandra Villouta González.

Profesora Guía:

Ps. Dámaris Opazo Vega.

Chillán, 2013.

AGRADECIMIENTOS.

En mi formación profesional, el haber realizado la presente investigación fue sin duda una de mis mayores batallas. Sin embargo, todo ha valido el esfuerzo y hoy puedo apreciar los frutos de su victoria.

Dedico esta Tesis a mi familia, a quien agradezco infinitamente, y muy especialmente a mis padres, Edith y Agustín, y a mis hermanos, Álvaro y Vanessa, por depositar en mí su confianza y por haberme brindado su apoyo incondicional durante este largo y difícil proceso.

Agradezco a las profesoras Dámaris Opazo y Mónica Pino, por su constante apoyo y guía tanto en el ámbito académico y profesional, como también en el plano personal. A mis queridas/os amigas/os y a todas aquellas lindas personas de quienes siempre recibí una palabra de aliento y su energía positiva. Y a Dios también doy las gracias, porque sin Él, nada de esto hubiera sido posible.

Paulina Velásquez Belmar.

La presente tesis está dedicada especialmente a mi hijo, por darme las fuerzas necesarias durante todo mi proceso universitario, y a mi madre, por su apoyo incondicional e imprescindible en el logro de mis metas.

Agradezco a la Profesora Dámaris Opazo por su apoyo y guía en el desarrollo del presente estudio y a la Profesora Mónica Pino, por el soporte metodológico y apoyo personal entregado.

Del mismo modo, doy las gracias a todas aquellas personas que me brindaron apoyo y compañía, a mis familiares, compañeros y amigos, quienes formaron parte importante de los logros alcanzados.

Alexandra Villouta González.

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	7
II.	PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	9
	II.1. Planteamiento del Problema.	9
	II.2. Justificación	10
	II.3. Pregunta de Investigación	11
	II.4. Objetivos	11
	II.4.1. Objetivo General	11
	II.4.2. Objetivos Específicos	11
III.	MARCO REFERENCIAL	12
	III.1. Antecedentes teóricos	12
	III.1.1. Estilos de Crianza y Socialización	11
	III.1.2. Abordaje del constructo Estilos de Crianza	15
	III.1.3. Modelo Psicodinámico	18
	III.1.4. Modelo basado en el Aprendizaje	19
	III.1.5. La Tipología de Diana Baumrind	19
	III.1.6. Modelo Bidimensional de Maccoby y Martin	24
	III.1.7. Estilos de Crianza y su relación con otras variables	27
	III.1.8. Medidas del Estilo de Crianza o Parental	31
	III.1.9. Otras medidas del Estilo Crianza basadas en la tipología de Baumrind	32
	III.1.10. Antecedentes previos al PSDQ	35
	III.1.11. El Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – PSDQ	39
	III.1.12. Algunas Validaciones del PSDQ	40
	III.2. Antecedentes Empíricos	41
	III.3. Marco Epistemológico	52
IV.	DISEÑO METODOLÓGICO	57
	IV.1. Metodología y Diseño	57
	IV.1.1. Metodología	57
	IV.1.2. Diseño	58
	IV.2. Técnica de Recolección de Información	59

IV.3. Procedimiento de Recolección de Información	60
IV.4. Instrumento	61
IV.5. Población / Muestra	62
IV.5.1. Población	62
IV.5.2. Muestra	64
IV.6. Análisis de Datos propuesto	68
IV.7. Criterios de Calidad	70
IV.8. Aspectos Éticos	71
V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	72
V.1. OBJETIVO 1: Adaptación del Instrumento.	72
V.1.1. Traducción	73
V.1.2. Validez de expertos	73
V.1.3. Resultados de la Adaptación	74
V.1.3.1 Resultados específicos	74
V.1.3.2. Adaptación del Instrumento	76
V.2. OBJETIVO 2: Validación del Instrumento	83
V.2.1.Resultado previo: análisis de fiabilidad y validación de la muestra piloto	
.	83
V.2.1.1. Análisis de fiabilidad	83
V.2.1.2. Análisis factorial	85
V.2.1.2.1. Análisis de las comunalidades	85
V.2.1.2.2. Análisis de la varianza total explicada	88
V.2.1.2.3. Análisis de los componentes rotados	92
V.2.2. Resultado final: análisis de fiabilidad y validación del instrumento de la muestra total	103
V.2.2.1. Análisis de fiabilidad	104
V.2.2.2. Análisis factorial	105
V.2.2.2.1. Análisis de las comunalidades	106
V.2.2.2.2. Análisis de la varianza total explicada	109
V.2.2.2.3. Análisis de los componentes rotados	112
V.3. Otros datos relevantes	125
V.3.1. Análisis descriptivo de los datos	125

V.3.2. Análisis de los datos según relación de parentesco	. . . . .	126
V.3.3. Análisis de los datos según edad	. . . . .	127
V.3.4. Análisis de los datos según Escuela	. . . . .	128
VI. CONCLUSIONES	. . . . .	129
VI.1. Adaptación del instrumento	. . . . .	129
VI.2. Validación del instrumento	. . . . .	130
VI.3. Descripción teórica de los factores extraídos (versión adaptada del instrumento	. . . . .	139
VI.3.1. Escala Autoritativa	. . . . .	139
VI.3.2. Escala Autoritaria	. . . . .	142
VI.3.3. Escala Permisiva	. . . . .	144
VI.4. Otros datos relevantes. Comparación Estilos de Crianza	. . . . .	146
VI.5. Conclusiones generales. Limitaciones y sugerencias en torno a la proyección del instrumento	. . . . .	146
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	. . . . .	150
VIII. ANEXOS	. . . . .	155
VIII.1. Carta de Presentación	. . . . .	154
VIII.2. Consentimiento Informado.	. . . . .	156
VIII.3. Instrumento PSDQ Original	. . . . .	157
VIII.4. Instrumento PSDQ Adaptado	. . . . .	159

I. INTRODUCCIÓN.

El trabajo investigativo que se expone a continuación, tiene por objetivo llevar a cabo un proceso de adaptación y de validación estadística del “Parenting Styles and Dimensions Questionnaire” (PSDQ), desarrollado por Robinson, Mandleco, Olsen y Hart en el año 1995, en padres/madres de niños/as que cursan actualmente el nivel preescolar y básico en un grupo de establecimientos municipales de la ciudad de Chillán.

El PSDQ es un instrumento que permite conocer el estilo de crianza que utilizan los/as padres/madres a la hora de educar a sus hijos/as, y está basado en la clasificación mundialmente reconocida respecto a estilos de crianza desarrollada por Diana Baumrind (1966) que considera: estilo autoritativo, estilo autoritario y estilo permisivo.

La familia es el primer ambiente en donde el/la niño/a comienza a desenvolverse. En este contexto, el/la niño/a adquiere sus primeros hábitos, despliega sus primeras habilidades y aprende las primeras conductas que posteriormente le servirán como patrón a la hora de desarrollarse en nuevos ambientes desconocidos, como la escuela, el grupo de pares, entre otros entornos (Papalia, Wenkos y Dusking, 2009).

Los adultos, y muy especialmente los padres/madres, ejercen un rol de gran importancia a la hora de entregar la educación que consideran relevante a sus hijos/as, puesto que influirá en ellos/as el tipo de socialización que posteriormente adopten, así como también en el desarrollo de su personalidad (Salazar, 2006).

Es por esto que se vuelve necesario contar con una herramienta válida que evalúe el estilo de crianza que los/as padres/madres están desarrollando con sus hijos e hijas, en el contexto de procesos de psicodiagnóstico clínico e intervención psicológica y psicosocial concerniente a esta materia.

El presente estudio se encuentra adscrito a los lineamientos de la metodología de investigación cuantitativa, por cuanto busca principalmente, contar con un instrumento adaptado y validado que pueda determinar cuál es el estilo de crianza que adoptan los/as

padres/madres a la hora de criar a sus hijos/as (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Clark-Carter, 2002).

En primer lugar, el presente texto contempla la presentación del problema de investigación, con su respectivo planteamiento, justificación y las preguntas de investigación y objetivos, tanto general, como específicos que busca responder el estudio. En segunda instancia, se exponen los marcos referenciales que sustentan la investigación, vale decir, los antecedentes teóricos, empíricos y epistemológicos que la fundamentan. Además, se hace referencia al diseño metodológico a utilizar para llevar a cabo el presente estudio, el cual contempla: la descripción y características de la metodología a emplear, la descripción de las técnicas de recolección de información, los instrumentos a utilizar, la población y muestra, el análisis de los datos propuesto, los criterios de calidad a resguardar y, por último, los aspectos éticos considerados en la realización de la investigación. Finalmente, se presentan tanto los resultados como las conclusiones a las que se llegó tras la investigación.

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.

II.1. Planteamiento del Problema.

En nuestra sociedad, los agentes de socialización son los responsables del traspaso de los valores, normas y modelos de comportamiento. Dentro de estos agentes encontramos a la familia, la cual no sólo es la más importante, sino que es la primera en actuar y se constituye en el nexo entre el individuo y la sociedad. Es la familia la que socializa al/la niño/a, permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad (Rodríguez, 2007).

El reconocimiento de la importancia sobre del rol socializador que se le ha otorgado a la familia, ha sido una constante indiscutible en diversas investigaciones sobre ésta, pues es en ella donde se adquieren las normas, creencias, valores y conductas que permiten la adaptación de forma adecuada en la sociedad, mostrando los diferentes elementos propios de una cultura y las normas que deben ser cumplidas para así conformarse como parte de la sociedad (Salazar, 2006).

Además, la socialización no sólo corresponde al traspaso y apropiación de la cultura y de las diferentes maneras de relacionarse en ciertos entornos sociales, sino que también es considerada el punto de partida para el desarrollo del sentido de identidad propio e individual de las personas (Salazar, 2006).

En función de lo anterior, la familia estaría definida tanto desde los hijos e hijas como desde los padres y madres de la siguiente manera:

“Desde la perspectiva de los hijos e hijas podemos considerar la familia como un contexto de desarrollo y socialización, mientras que desde la perspectiva de los padres y madres ésta constituye un contexto de desarrollo y realización personal” (Salazar, 2006, p. 8).

Lo anterior estaría dado por cuanto los/as padres/madres son los/as promotores/as y responsables del desarrollo de sus hijos e hijas, y de igual forma, ellos/as mismos/as están en constante desarrollo, puesto que del mismo modo que educan a sus hijos e hijas, ellos/as deben aprender a enfrentar nuevas responsabilidades, principalmente las concernientes a su rol parental (Salazar, 2006).

Además, cada familia socializa al niño/a de acuerdo a un estilo de vida particular, el que sin duda está influenciado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad a la que pertenece (Rodríguez, 2007).

Desde el importante rol socializador de los/as padres/madres, es que nace la iniciativa de contar con un instrumento adaptado y validado que dé cuenta, a través de las actitudes de los/as padres/madres, del tipo de estilo de crianza que éstos/as adoptan al momento de educar a sus hijos e hijas, información que podría ser utilizada como herramienta diagnóstica que tribute al diseño e implementación de intervenciones pertinentes a la temática y que resguarden el bienestar de niños y niñas en sus procesos de desarrollo.

II.2. Justificación.

La presente investigación aporta al desarrollo de la disciplina psicológica en el ámbito clínico, por cuanto el instrumento que se pretende adaptar y validar podrá ser utilizado como herramienta en los procesos de psicodiagnóstico y posterior intervención, así como también en posibles implementaciones de programas que permitan psicoeducar a padres y madres, en relación a los estilos de crianza que desarrollan con sus hijos e hijas.

Además, la investigación presenta valor teórico por cuanto se contará con nuevos antecedentes en función del constructo en estudio, en base a su conceptualización y componentes que lo configuran, facilitando un mayor acercamiento y comprensión de aquellos factores presentes en un contexto específico.

Por último, cabe destacar que en Chile no existe adaptación ni validación alguna del PSDQ (Robinson y cols., 1995), por lo que la investigación también posee relevancia metodológica, por cuanto se incorporará a la realidad comunal una herramienta psicométrica válida para el uso de futuros/as investigadores/as, permitiéndoles estudiar el constructo en cuestión en otras dimensiones, en relación con otras variables y/o con otros alcances investigativos, ya no sólo de tipo exploratorio.

II.3. Pregunta de Investigación.

¿Será válido estadísticamente el “*Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)*” confeccionado por Robinson y cols. (1995), en padres/madres, cuyos/as hijos/as cursan el nivel preescolar y básico, en un grupo de establecimientos municipales de la ciudad de Chillán?

II.4. Objetivos.

II.4.1. Objetivo General.

Adaptar y validar estadísticamente el PSDQ de Robinson y cols. (1995), en padres/madres cuyos/as hijos/as se encuentran cursando el nivel preescolar y básico, en un grupo de establecimientos municipales de la ciudad de Chillán.

II.4.2. Objetivos Específicos.

1. Adaptación del instrumento:

- Adaptar el PSDQ de Robinson y cols. (1995) en padres y madres de niños y niñas que están cursando el nivel preescolar y básico en un grupo de establecimientos municipales de la ciudad de Chillán.

2. Validación del instrumento:

- Analizar la Confiabilidad del PSDQ de Robinson y cols. (1995).
- Establecer la Validez de Contenido del instrumento.
- Analizar la Validez de Constructo del instrumento.
- Resguardar la Objetividad del cuestionario.

III. MARCO REFERENCIAL.

III.1. Antecedentes teóricos.

III.1.1. Estilos de Crianza y Socialización.

La familia es el agente de socialización primario, puesto que constituye la primera fuente de información para el/la niño/a acerca de su propia valía, de las normas y roles de la sociedad, y de las expectativas que desde su nacimiento se proyectan sobre él/ella (Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001).

En el proceso de crianza, existen algunas prácticas educativas características como la expresión afectiva, la comunicación y el control que ejercen los progenitores hacia sus hijos/as, así como las exigencias que proyectan los/as padres/madres sobre sus hijos/as durante su crecimiento. Cada familia expresa estas prácticas educativas en su contexto particular, para facilitar el desarrollo de los/as hijos/as y prepararlos/as para insertarse apropiadamente en la sociedad (Izzedin y Pachajoa, 2009).

Esta labor educativa se lleva a cabo a través de la crianza. Según Eraso, Bravo y Delgado (2006, citados en Izzedin y Pachajoa, 2009, p. 2), la crianza “se refiere al entrenamiento y formación de los niños por los padres o por sustitutos de los padres”.

Existen tres procesos psicosociales implicados en la crianza: las pautas de crianza, las prácticas de crianza y las creencias acerca de la crianza (Izzedin y Pachajoa, 2009).

Las Pautas de Crianza se relacionan con la normatividad que siguen los/as padres/madres frente al comportamiento de los/as hijos/as, siendo portadoras de significaciones sociales, por lo tanto, varían de acuerdo a las distintas culturas.

Por su parte, las Prácticas de Crianza, se ubican en el contexto de las relaciones entre los miembros de la familia, donde los/as padres/madres juegan un importante papel en la educación de sus hijos/as. Las prácticas de crianza “son acciones, comportamientos aprendidos de los padres/madres ya sea a raíz de su propia educación como por imitación y se exponen para guiar las conductas de los niños” (Izzedin y Pachajoa, 2009, p 2).

El tercer proceso implicado en la crianza corresponde a las Creencias. Éstas hacen referencia al conocimiento acerca de cómo se debe criar un/a niño/a, y a las explicaciones que brindan los/as padres/madres sobre la forma como encausan las acciones de sus hijos/as (Izzedin y Pachajoa, 2009).

Para Solís-Cámara y Díaz (2007, citado en Izzedin y Pachajoa, 2009), las creencias acerca de la crianza y las prácticas de los/as padres/madres no siempre suelen relacionarse entre sí, puesto que las creencias hacen referencia a unas pautas preestablecidas que plantean cómo educar a los/as hijos/as, y las prácticas describen los comportamientos concretos que tienen los/as padres/madres para encaminar a los/as niños/as hacia una socialización adecuada.

Los/as padres/madres tienen un papel muy importante en la socialización de los/as niños/as, pero esta influencia no es decisiva, ya que la educación no es un proceso unidireccional, sino un proceso en el que influyen múltiples factores. En palabras de Rich Harris (2002, citado en Jiménez, 2009, p. 3), “la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente”.

En base a lo anterior, el conjunto de conductas que los/as padres/madres valoran como apropiadas y deseables para sus hijos/as, tanto para su desarrollo como para su integración social, recibe el nombre de Estrategias de Socialización, es decir, aquello que los/as padres/madres desean que ocurra respecto a sus hijos/as y los medios para

alcanzar esos estados deseables (Torío, Peña y Rodríguez, 2008). Estas metas y estrategias de socialización que emplean los/as padres/madres con sus hijos/as tienen que ver con el tono de la relación, con el mayor o menor nivel de comunicación (aceptación-rechazo, calor-frialdad, afecto-hostilidad, proximidad-distanciamiento) y con conductas para encauzar el comportamiento de los/as niños/as (autonomía-control, flexibilidad-rigidez, permisividad-restricción). Lo anterior implica que son diversas las variables fundamentales o dimensiones que se combinan para dar como resultado Estilos de Crianza determinados (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

De acuerdo a lo señalado, los/as padres/madres utilizan diversas estrategias de socialización para regular las conductas de sus hijos/as, y tales estrategias al ser practicadas, se expresan en diferentes Estilos de Crianza. La elección de una estrategia determinada dependerá de variables personales tanto de los/as padres/madres como de los/as hijos/as (Izzedin y Pachajoa, 1999).

Los Estilos de Crianza representan la forma de actuar de los adultos respecto a los/as niños/as ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la resolución de conflictos. Por lo tanto, en este proceso se ponen en juego las expectativas y modelos de los/as padres/madres, quienes pretenden regular las conductas de los/as menores y marcar unos parámetros que serán el referente tanto para comportamientos como para actitudes de sus hijos/as (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

El Estilo Parental o de Crianza puede ser entendido como:

“Una constelación de actitudes acerca del niño, que le son comunicadas y que, en conjunto, crean un clima emocional en el que se ponen de manifiesto los comportamientos de los padres. Estos comportamientos incluyen tanto las conductas a través de las cuales los/as padres/madres desarrollan sus propios deberes de paternidad (prácticas parentales) como cualquier otro tipo de comportamiento como gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto, etc.” (Darling y Steinberg, 1993, p. 488).

III.1.2. Abordaje del constructo Estilos de Crianza.

Desde mediados del siglo pasado se han identificado en las relaciones padres/madres-hijos/as al menos dos variables propias de las prácticas educativas parentales, consideradas fundamentales en la socialización de los/as hijos/as, que han sido denominadas como “dominio-sumisión” y “control-rechazo”, y que Rollins y Thomas (1979 en Torío, Peña y Rodríguez, 2008) las definen como “intentos de control” y “apoyo parental”. Gran parte de la literatura que aborda la interacción padres/madres-hijos/as se refiere a la descripción de estas dos dimensiones (Torío, Peña y Rodríguez, 2008). Todos estos autores constatan la variedad de pautas que pueden emplear los/as padres/madres en las estrategias de socialización de sus hijos/as, basadas en las dimensiones de apoyo y control parental.

Dichas dimensiones se han disgregado con el paso del tiempo y, en la actualidad, se consideran cuatro aspectos distintos en las conductas de los progenitores: afecto en la relación, el grado de control, el grado de exigencia de madurez y la comunicación entre padres/madres-hijos/as (Moreno y Cubero, 1990; Solé, 1998; Ochaita, 1995 en Torío, Peña y Rodríguez, 2008). Estas dimensiones y su combinación dan lugar a experiencias educativas diversas, que influirán de diferente manera en el desarrollo de los/as niños/as.

La dimensión Apoyo, se define como una conducta expresada por el padre o la madre hacia un/a hijo/a, que hace que el/la niño/a se sienta confortable en presencia del mismo y confirme, en la mente del niño/a, que es básicamente aceptado/a como persona. Esta variable ha tenido gran número de etiquetas relativamente similares: aceptación, educación o amor, y conductas parentales como alabanzas, elogios, aprobación, estimulación-aliento, ayuda, cooperación, expresión de términos cariñosos, ternura y afecto físico. Estas conductas son consideradas como “sanciones sociales positivas difusas” por los/as sociólogos/as y antropólogos/as sociales, como “estímulos reforzantes positivos” por los/as psicólogos/as del aprendizaje, y como “caricias positivas” por los/as psicólogos/as transaccionales (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

En cuanto a la dimensión de Control, se define como la conducta de un/a padre/madre hacia un/a hijo/a con el objeto de dirigir la acción de éste/a de una manera deseable para los/as padres/madres (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Esta concepción es coincidente con la disciplina familiar y se utilizan términos como dominancia, restricción o coerción. El control es una dimensión crucial en el desarrollo de las personas, puesto que a través de la guía y el control que ejercen los adultos, se logra el aprendizaje de la regulación y control de la conducta de manera autónoma (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Existe otra dimensión que se entrelaza con el Apoyo y el Control ejercido por los/as padres/madres en su labor de socialización que es el Grado de Madurez con que el padre o la madre crean una dinámica en la que es posible explicar de manera razonada las normas y las decisiones que se toman teniendo en cuenta el punto de vista de los/as hijos/as (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Los Estilos de Crianza, también llamados Estilos Educativos o Estilos Parentales, se configuran a partir de las dimensiones anteriormente descritas y en función del peso que cada una de ellas tiene en el entramado de las relaciones padres/madres-hijos/as (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

En el ámbito de la sociología y psicología social, son bastante numerosos los trabajos sobre los estilos de crianza de los/as padres/madres y su influencia en el desarrollo infantil. No se identifican modelos puros, ya que los estilos de crianza suelen ser mixtos y varían con el desarrollo del/la niño/a, no siendo estables a lo largo del tiempo. Además, pueden cambiar de acuerdo a múltiples variables, como: el sexo, edad, lugar que ocupa un/a hijo/a entre los/as hermanos/as, etc. Por ello, es preciso analizar los estilos de crianza en el contexto de los cambios sociales, valores predominantes, realidad de cada familia o en el contexto del momento evolutivo en que se encuentre el niño o la niña. En palabras de Rich Harris (2002, citado en Torío, Peña y Rodríguez, 2008): "...los padres no tienen un estilo educativo fijo. El modo como se comporta un padre respecto de un niño en particular depende de la edad del niño, de su apariencia física, de su conducta habitual, de

su conducta pasada, su inteligencia y su estado de salud. Los padres confeccionan su estilo educativo a medida de cada niño” (p. 53). Por tanto, cuando se habla de estilos parentales o de crianza, se alude a “tendencias globales de comportamiento” (Torío, Peña y Rodríguez, 2008, p. 53).

El interés sobre la influencia de los comportamientos de los/as padres/madres en el desarrollo de los/as hijos/as es un tema que ha sido estudiado además tanto desde el punto de vista conductual como desde el psicoanalítico (Raya, 2008).

Por un lado, los/as psicólogos/as conductuales estaban interesados/as en descubrir la manera en que las pautas de reforzamiento en el entorno cercano configuraban el desarrollo. Y por otro lado, la teoría freudiana, argumentaba que los determinantes básicos del desarrollo eran biológicos y estaban inevitablemente en conflicto con los deseos de los/as padres/madres y los requerimientos de la sociedad. Se pensaba que la interacción entre las necesidades libidinales del/la niño/a y el entorno familiar determinarían las diferencias individuales en el desarrollo (Raya, 2008).

Los primeros investigadores sobre la socialización reconocieron que los comportamientos parentales individuales eran parte de un contexto más amplio, por lo tanto, la influencia de una conducta individual no podría ser fácilmente analizada de manera independiente (Darling y Steinberg, 1993).

En base a lo anterior, diferentes investigadores se centraron en tres componentes particulares para identificar los estilos parentales o de crianza: la relación emocional entre los/as padres/madres y el/la niño/a, las prácticas y comportamientos de los/as padres/madres y, por último, su sistema de creencias (Darling y Steinberg, 1993).

En virtud de los diferentes procesos a través de los cuales los/as padres/madres influyen en sus hijos/as, es que las perspectivas de investigación señalan diferentes componentes dentro de los estilos parentales o de crianza. Dentro de las principales perspectivas de investigación se encuentran:

- El Modelo Psicodinámico (Symonds, 1939; Baldwin, 1948; Orlansky, 1949; Schaefer, 1959).
- Modelo basado en el Aprendizaje (Skinner, 1986; Bandura, 1989).
- Las Tipologías de Baumrind (1967, 1971).
- Modelo Bidimensional de Maccoby y Martin (1983)

III.1.3. Modelo Psicodinámico.

Las investigaciones en el campo de la socialización que trabajaron desde una perspectiva psicodinámica, centraron sus esfuerzos en la relación emocional entre los/as padres/madres y los/as hijos/as y su influencia en el desarrollo psicosexual, psicosocial y de la personalidad. Este lineamiento se caracterizaba por ser unidireccional, es decir, las teorías argumentaban que las diferencias individuales en las relaciones emocionales entre padres/madres e hijos/as derivaban necesariamente de las diferencias en los atributos parentales, de manera que muchas investigaciones se centraron en las actitudes como atributos más importantes (Darling y Steinberg, 1993).

La creencia de que las actitudes ayudan a determinar las prácticas parentales, llevó a muchos/as investigadores/as que trabajaron desde este enfoque a pensar que midiendo las actitudes parentales podrían captar el modo de interacción familiar que determinará la relación padre/madre-hijo/a, la cual influiría en el desarrollo del/la niño/a.

El énfasis de la importancia otorgada a las actitudes por sobre el comportamiento, planteó el siguiente problema para los/as investigadores/as: “el comportamiento está determinado y compuesto principalmente de actitudes, pero las actitudes son expresadas por medio de comportamientos” (Raya, 2008, p. 20). Por lo tanto, aunque las actitudes eran juzgadas como más importantes que los comportamientos, no había forma de medir las primeras sin medir los segundos.

III.1.4. Modelo basado en el Aprendizaje.

Los/as investigadores/as que abordaron los estilos parentales desde la perspectiva del aprendizaje social y la modificación de conducta, solían categorizar los estilos parentales de acuerdo con los comportamientos, pero centraban sus esfuerzos en las prácticas parentales más que en las actitudes, puesto que se pensaba que las diferencias en el desarrollo de los/as niños/as eran reflejo de las diferencias en el entorno de aprendizaje al que habían sido expuestos/as. Por ello, las medidas del estilo parental se centraban en captar los patrones de comportamiento que definían esos contextos de aprendizaje (Raya, 2008).

Desde este enfoque, se empleó el análisis factorial para plantear categorías como la denominada “control”, que hacía referencia a un atributo conductual que englobaba ciertas prácticas parentales como el uso de castigo físico, la sanción contra la agresión, el fracaso o éxito en el establecimiento de reglas, entre otras prácticas. Por lo tanto, el concepto de Estilo parental o de crianza fue usado como un constructo que aglutinaba y resumía los resultados de muchos análisis realizados sobre prácticas parentales específicas, más que para referirse a él como una entidad en sí mismo (Darling y Steinberg, 1993).

III.1.5. La Tipología de Diana Baumrind.

Existen varios estudios que han intentado establecer la relación existente entre los estilos parentales o de crianza, el ajuste y adaptación infantil y adolescente. El trabajo de Diana Baumrind (1966) es uno de los intentos pioneros y más elaborados de estudio acerca de los Estilos de Crianza, el cual ha servido de base para posteriores investigaciones referentes a la socialización, específicamente en la relación padres/madres-hijos/as (Darlyn, 1999).

Diana Baumrind es una de las investigadoras más reconocidas en el área de Estilos parentales o de crianza, cuyo interés radicó en identificar y describir los estilos parentales

que anteceden a patrones de conducta claramente identificados en los/as niños/as. En sus trabajos clásicos realizados en los años 1967 y 1971, se tiene en cuenta la interrelación entre las tres variables parentales básicas: control, comunicación e implicación afectiva (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

El trabajo de dicha autora recibe influencias de Kurt Lewin y su equipo de investigación, quienes aplicaron su teoría al ámbito de la familia y el matrimonio. Lewin reconocía la importancia de la familia como un campo interpersonal, y reflexionó sobre aspectos como el orden de los/as hermanos/as, la composición familiar y la interdependencia de los/as esposos/as. Sus trabajos influyeron en Diana Baumrind quien, continuando la tradición lewiniana del estudio de los grupos, escogió, como tema principal de su tesis doctoral, la autoridad en los grupos de discusión. Sin embargo, Diana Baumrind se hizo conocida por el estudio de la autoridad en el ámbito de las relaciones padres/madres-hijos/as, convirtiéndose en una pionera en el estudio de los estilos de crianza y su rol en el proceso de socialización de los/as hijos/as (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Baumrind (1966) llevó a cabo investigaciones sobre socialización familiar durante los últimos treinta años, y su trabajo representó un punto de referencia fundamental en el campo del apoyo y control parental, la autonomía y el desarrollo de los hijos e hijas. El objetivo inicial del trabajo realizado por esta autora (citado en Torío, Peña y Rodríguez, 2008) fue descubrir si determinados estilos de crianza de los/as padres/madres se relacionaban con el desarrollo de cualidades y características en los hijos e hijas.

Para Diana Baumrind (1966), la conceptualización de los estilos parentales abarca no sólo las actitudes de los padres y madres y su valoración con respecto a la paternidad, sino también las creencias sobre la naturaleza de los niños/as y aquellas prácticas específicas que utilizan en la socialización de éstos/as (Robinson y cols., 1995).

La autora utiliza un enfoque multimetódico a la hora de evaluar y determinar los estilos de crianza, el que contempla: escalas de clasificación de los padres y madres, Q-

sort psicológico (método de investigación para estudiar la subjetividad de las personas) y observaciones del comportamiento (Robinson y cols., 1995).

En un estudio longitudinal realizado en el año 1967, Baumrind trabajó con un grupo de 134 niños y niñas que se encontraban escolarizados/as, a los/as que dividió en tres subgrupos de estructura personal según su conducta. Los subgrupos quedaron conformados de la siguiente manera:

1. Estructura I: Este subgrupo estuvo conformado por niñas y niños más competentes, contentos/as e independientes, confiados/as en sí mismos/as y mostraban conductas exploratorias.
2. Estructura II: Subgrupo integrado por niñas y niños medianamente confiados/as y capaces de controlarse a sí mismos/as y, en cierto modo, inseguros/as y temerosos/as.
3. Estructura III: Integrado por niñas y niños que se manifestaban inmaduros/as y dependientes, con menor capacidad de control y confianza en sí mismos/as.

Las madres y los padres eran entrevistados/as y, a la vez, se observaba la conducta que ellos/as empleaban con sus respectivos hijos e hijas, mientras se les realizaba la entrevista.

Posteriormente, correlacionando las características de personalidad de los/as niños/as con los métodos de crianza de sus padres/madres, se obtuvieron los siguientes subgrupos de padres/madres:

1. Padres del grupo I (especialmente las madres): Ejercían un control firme, exigencias de ciertos niveles de madurez y buena comunicación con los/as hijos/as. A este tipo de características lo denominó comportamiento Autoritativo parental.
2. Padres del grupo II: Corresponden a padres/madres menos cuidadosos/as y atentos/as con sus hijos/as en comparación con otros grupos. Son denominados/as padres Autoritarios.

3. Padres del grupo III: Corresponden a padres/madres afectuosos/as y atentos/as, pero que ejercían poco control y escasas demandas de madurez sobre sus hijos/as. Los denominó padres Permisivos (Jiménez, 2009; Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Teniendo en cuenta los resultados del estudio realizado y las variables de control, afecto y comunicación, Baumrind definió tres Estilos de Crianza que permiten a los/as padres/madre controlar las conductas de sus hijos/as: **Autoritario, Permisivo y Autoritativo.**

Padres autoritarios (*authoritarian discipline*):

Los padres/madres que conforman este estilo, se caracterizan por valorar la obediencia como una virtud, utilizan medidas de castigo o de fuerza, y están de acuerdo en mantener a los/as niños/as en un papel subordinado y en restringir su autonomía. Se esfuerzan en influir, controlar y evaluar el comportamiento de sus hijos/as en función de unos patrones rígidos. No facilitan el diálogo, e incluso llegan a utilizar el rechazo como medida disciplinaria. Este estilo es el que tiene más repercusiones negativas en el desarrollo de los/as hijos/as, puesto que muestran falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social, baja autoestima y genera niños/as descontentos/as, reservados/as, poco tenaces, poco comunicativos/as y afectuosos/as y con tendencia a tener una pobre interiorización de valores (Jiménez, 2009).

Padres permisivos (*permissive discipline*):

Son padres/madres que se caracterizan por dotar a los/as niños/as de gran autonomía, siempre que no esté en peligro la integridad física de los/as menores. Se comportan de una forma afirmativa, aceptadora y benigna hacia los impulsos y las acciones del/la niño/as. Los/as liberan de todo control y evitan utilizar la autoridad, las restricciones y el castigo. No son exigentes en cuanto a la madurez y responsabilidad en las tareas. El problema viene dado porque los/as padres/madres no son siempre capaces de marcar límites en la permisividad, pudiendo llegar a producir efectos socializadores

negativos en cuanto a conductas agresivas y logros de independencia. Los/as niños/as (de padres/madres permisivos) se muestran aparentemente alegres y vitales, pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y bajos niveles de madurez y éxito personal (Jiménez, 2009).

Padres autoritativos o democráticos (*authoritative discipline*):

Estos/as padres/madres se caracterizan porque intentan dirigir la actividad del/la niño/a, pero utilizan el razonamiento y la negociación. Tienden a dirigir la actividad del/la niño/a de una manera racional, partiendo de la aceptación de los derechos y deberes propios, así como de los derechos y deberes de los/as niños/as, denominado por Baumrind como “Reciprocidad Jerárquica”, es decir, la certeza de que cada miembro de la familia tiene derechos y responsabilidades con respecto a los demás. Este estilo se caracteriza por la comunicación bidireccional y por el énfasis entre la responsabilidad social de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el/la niño/a. Produce, por regla general, efectos positivos en la socialización: desarrollo de competencias sociales, elevada autoestima y bienestar psicológico, así como un nivel inferior de conflictos entre padres/madres e hijos/as. Los/as hijos/as de padres/madres autoritativos/as son niños/as interactivos/as, hábiles en las relaciones con los iguales, independientes y cariñosos/as (Jiménez, 2009).

Las conclusiones obtenidas por Baumrind indicaron que si se prestan atenciones y cuidados a los/as niños/as en edad preescolar y se exigen ciertos niveles de control, se fomenta en los/as niños/as madurez y competencia, lo cual no se consigue si se utiliza una disciplina autoritaria, severidad en los castigos, abundantes restricciones o sobreprotección (Torío, Peña y Rodríguez, 2008; Jiménez, 2009).

Posteriormente en el año 1971, Baumrind llevó a cabo la segunda etapa de la investigación, donde se entrevistó a los/as mismos/as niños/as, con edades en torno a los 8 - 9 años, y se pudo observar que los/as hijos/as de familias democráticas o autoritativas tenían elevadas competencias sociales y cognitivas, los/as hijos/as de familias autoritarias tenían un nivel medio de esas competencias, y se encontraban los niveles más bajos en

los/as hijos/as de familias permisivas. Trabajos posteriores han mostrado que, en la adolescencia, se mantienen los mismos efectos en relación a los estilos de crianza de los/as padres/madres y el nivel de competencia social y cognitiva en los hijos e hijas (Torío, Peña y Rodríguez, 2008; Jiménez, 2009).

La conceptualización de estilo parental o de crianza de Baumrind la distingue de otras investigaciones relacionadas a la temática debido a:

- En primer lugar, más que determinar múltiples dimensiones de comportamientos parentales y determinar el estilo como una combinación lineal de estas dimensiones, Baumrind especificó una función parental global, el Control.
- En segundo lugar, más que crear una dimensión en la que el control parental se organizaba linealmente de mayor a menor como se había hecho en anteriores investigaciones, distinguió entre tres tipos de control parental cualitativamente diferentes: Permisivo, Autoritario y Autoritativo.
- En tercer lugar, Baumrind definió el estilo parental como un constructo global, de manera que la influencia de algún aspecto del estilo de crianza (ej. ideología, demandas de madurez, o uso de técnicas específicas de disciplina) es dependiente de la combinación de todos los otros aspectos (Raya, 2008).

III.1.6. Modelo Bidimensional de Maccoby y Martin (1983).

Posteriormente, en el año 1983, Maccoby y Martin (en Torío, Peña y Rodríguez, 2008) reformularon las investigaciones de Baumrind, reinterpretando las dimensiones básicas propuestas por la autora, redefiniendo los estilos de crianza o parentales en función de dos aspectos:

- a) El control o exigencia: entendido como la presión o número de demandas que los/as padres/madres ejercen sobre sus hijos e hijas para que alcancen determinados objetivos y metas.

- b) El afecto o sensibilidad y calidez: entendido como el grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los/as padres/madres ante las necesidades de los hijos e hijas, sobre todo de naturaleza emocional.

Según estos autores, de la combinación de las dimensiones mencionadas, se obtienen cuatro estilos educativos parentales: estilo autoritario-recíproco; autoritario-represivo, permisivo-indulgente y permisivo-negligente. El estilo permisivo que Baumrind había descrito fue dividido por Maccoby y Martin en dos estilos nuevos, al observar que la permisividad ejercida por los/as padres/madres en función de sus hijos/as presentaba dos formas muy diferentes: el estilo permisivo-indulgente y el permisivo-negligente, este último no considerado en el modelo de Diana Baumrind (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Con la combinación de estas dimensiones en sus diferentes grados, los autores obtuvieron cuatro estilos parentales diferentes (Tabla 1):

Tabla 1. Estilos educativos reformulados por Maccoby y Martin (1983 en Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

	Reciprocidad. Implicación afectiva	No reciprocidad. No implicación afectiva
Control fuerte	Autoritario – Recíproco	Autoritario – Represivo
Control laxo	Permisivo – Indulgente	Permisivo – Negligente

Maccoby y Martin (1983 en Torío, Peña y Rodríguez, 2008), en base a la reformulación realizada, distinguieron dos estilos parentales permisivos:

El estilo permisivo-indulgente: Está definido por tres características fundamentales de la conducta parental ante el niño o niña: (a) la indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas; (b) la permisividad y (c) la pasividad.

Los/as padres/madres que utilizan este estilo, evitan, en lo posible, la afirmación de la autoridad y la imposición de restricciones. Hacen escaso uso de castigos, tolerando

todos los impulsos de los hijos e hijas. En los hogares, se promueve la comunicación abierta y el clima democrático.

Este estilo de disciplina parental se describe, principalmente, por una interacción carente de sistematización y no suele ofrecer un modelo con el que el hijo o hija pueda identificarse o imitar. Los/madres padres no son directivos/as, ni asertivos/as y tampoco establecen normas en la distribución de tareas o en los horarios dentro del hogar. Acceden fácilmente a los deseos de los/as hijos/as. Son tolerantes en cuanto a la expresión de impulsos, incluidos los de ira y agresividad, pero les preocupa la formación de sus hijos e hijas. Responden y atienden a sus necesidades, a diferencia de los permisivos-negligentes, cuya implicación y compromiso de los/as padres/madres es nulo (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Estilo permisivo-negligente: Los/as padres/madres que ejercen este estilo de crianza se caracterizan por la escasa implicación afectiva en los asuntos de sus hijos e hijas y por el abandono de su rol en la tarea educativa de los/as mismo/as. La permisividad no es debida a razones ideológicas, como ocurre en el estilo permisivo-indulgente, sino a razones pragmáticas, tanto por la falta de tiempo o de interés, como por la negligencia o la comodidad.

Los/as padres/madres permisivo-negligentes invierten en los/as hijos/as el mínimo tiempo posible y tienden a resolver las obligaciones educativas de la manera más rápida y cómoda posible. Les resulta más conveniente no poner normas, pues éstas implicarían diálogo y vigilancia. No pueden evitar, en algunas ocasiones, estallidos irracionales de ira contra los/as hijos/as, cuando éstos/as traspasan los límites de lo tolerable, debido a su permisividad. Si sus recursos se lo permiten, complacen a los/as hijos/as en sus demandas, rodeándolos de halagos materiales (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

En cuanto al aporte teórico y metodológico realizado por los/as diferentes investigadores/as del constructo “Estilos de Crianza”, destaca la validación empírica del modelo de Baumrind, puesto que ello cambió el rumbo del estudio sobre el estilo parental

y marcó un importante punto de partida para la investigación centrada en el análisis de factores (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

El modelo de Baumrind se diferencia de los anteriores investigadores en que refleja un cambio en la concepción sobre la socialización, lo que se manifiesta en la noción de que los/as niños/as contribuyen a su propio desarrollo a través de su influencia sobre sus padres/madres (Darling y Steinberg, 1993).

Baumrind intentó desligar explícitamente los comportamientos de los/as padres/madres de los del/la niño/a, midiendo, por ejemplo, los intentos de los/as padres/madres por conseguir obediencia, independientemente de la obediencia actual del/la niño/a. Esto le permitió definir el estilo parental como una característica de la relación padres/madres-hijo/a más que como una característica de los/as padres/madres. Lo anterior supuso un gran avance, ya que los primeros intentos de conceptualizar el estilo parental o de crianza no hicieron esta distinción (Raya, 2008; Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Lo más importante en este modelo, es que Baumrind concebía el proceso de socialización como dinámico, y planteó que el estilo parental utilizado influía en la apertura de los/as hijos/as hacia los intentos de socialización de los/as padres/madres. En base a sus conclusiones, sugirió que el estilo democrático aumenta la efectividad de la parentalidad alterando las características del/la niño/a que, por contrapartida, refuerza la habilidad de los/as padres/madres para actuar como agentes de socialización (Raya, 2008; Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

III.1.7. Estilos de Crianza y su relación con otras variables.

Estilos de crianza y rendimiento académico.

Los/as expertos/as en la temática de socialización, han focalizado su atención en la relación existente entre el entorno familiar y el entorno escolar, centrándose en las

prácticas concretas que usan los/as padres/madres para ayudar a un mejor desarrollo escolar de sus hijos/as y en la adecuación de unos estilos parentales frente a otros para promover buenos resultados académicos (Spera, 2005 en Raya, 2008).

El estudio longitudinal realizado por Diana Baumrind en el año 1967, demostró que, en edad preescolar, los/as hijos/as de padres/madres autoritativos/as eran más maduros/as, independientes, prosociales, activos/as y obtenían mejores resultados académicos que los/as hijos/as de padres/madres no autoritativos/as, mientras que los/as hijos/as de padres/madres permisivos/as puntuaban más bajo en autoconfianza, autocontrol y competencia. Ya en el período de adolescencia de la misma muestra, Baumrind confirmó que estas características se mantenían y los mejores resultados académicos correspondían a los/as hijos/as de padres/madres autoritativos/as (Raya, 2008; Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Estilos de crianza y los problemas externalizantes.

Los problemas externalizantes se caracterizan por conductas perturbadoras como la agresividad, la hiperactividad o la delincuencia. Una característica clara de estos problemas es la naturaleza perturbadora de la conducta del/la niño/a, que llama la atención de profesores/as y otros/as profesionales, porque altera las actividades de sus compañeros/as y de los adultos, al ser estos/as niños/as menos obedientes y presentar reacciones más problemáticas que el resto de los/as alumnos/as (Raya, 2008).

Existen varias aproximaciones teóricas que tratan de relacionar los problemas externalizantes con determinadas características de los/as padres/madres, como las prácticas de crianza y sus estilos parentales.

En un estudio realizado por Steinberg y cols. el año 2006 (en Raya, 2008), basado en las tipologías de Baumrind, se relacionó las dimensiones que dan lugar a los cuatro tipos de padres, con cuatro indicadores de la exteriorización de problemas relacionados con agresiones, robos o consumo de sustancias, y se establecieron las siguiente relaciones:

- El estilo autoritativo (o democrático) es el que mejor previene los problemas externalizantes por parte de los/as niños/as. Dicho estilo produce, en general, efectos positivos en la socialización de los/as niños/as: desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, un nivel inferior de conflictos entre padres/madres e hijos/as, entre otros. Estos/as niños/as suelen ser interactivos/as y hábiles en sus relaciones con sus iguales, independientes y cariñosos/as.
- El estilo autoritario es el que tiene repercusiones más negativas sobre la socialización de los/as hijos/as, como la falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social o baja autoestima y genera niños/as descontentos/as, reservados/as, poco tenaces a la hora de perseguir metas, poco comunicativos/as y afectuosos/as, y tienden a una pobre interiorización de valores morales.
- El estilo negligente e indulgente son los que presentan una relación más directa con los problemas externalizantes por parte de los/as niños/as. Este tipo de padres/madres forman niños/as alegres y vitales, pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez y éxito personal (Raya, 2008).

Otra aproximación a la relación entre los estilos parentales y los problemas externalizantes, se basa en los estudios que han encontrado una relación inversa entre el afecto y apoyo parental y estos problemas de tipo externalizantes. En este sentido, la expresión de emociones positivas en el hogar por parte de los/as padres/madres y en presencia del hijo o hija (aunque no necesariamente dirigidas hacia ellos/as) han sido relacionadas con bajos niveles de problemas externalizantes (Raya, 2008).

Algunos investigadores han sugerido que la razón para la asociación entre la expresión de afecto y apoyo parental y la baja tasa de problemas externalizantes en los/as hijos/as está en los efectos que la anterior tiene sobre la regulación emocional del/la

niño/a, que influye sobre sus estados motivacionales, sentimientos y comportamientos relacionados. Por ello, los/as padres/madres afectuosos/as crían hijos/as más adaptados/as y menos propensos/as a experimentar ira o frustración y a manifestar problemas como la agresión (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Faber y Liew, 2005 en Raya, 2008).

Sexo del progenitor.

Una de las mayores limitaciones en el estudio de los estilos parentales ha sido la focalización casi exclusiva en el estilo de la madre. Aunque ha habido algunos intentos de centrar la atención en los estilos parentales de ambos progenitores, resulta aún muy escasa la literatura que aborda esta temática (Raya, 2008).

A pesar de la poca información existente sobre las diferencias de género referentes al estilo parental, se ha indicado que las madres tienden a mostrar prácticas parentales más cercanas al estilo autoritativo, mientras que los padres muestran prácticas más cercanas al estilo autoritario, sobre todo en lo que a las prácticas disciplinarias se refiere (Russel, Hart, Robinson y Olsen, 2003 en Raya, 2008).

En esta misma línea, en un estudio llevado a cabo en España por Del Barrio y Carrasco el año 2005 (en Raya, 2008) se compararon los estilos parentales de padres y madres. Los resultados arrojaron que las madres presentaban puntuaciones significativamente superiores que los padres en variables como la autonomía, el control y el amor.

No obstante, poco se sabe sobre el modo en que la interacción del estilo del padre y de la madre afecta al funcionamiento de la familia. A pesar de ello, como afirman Lindsey y Mize, 2001 (en Raya, 2008), si se parte desde una perspectiva sistémica de la familia, la relación entre el estilo del padre y la madre ejerce una contribución al desarrollo del/la niño/a más importante que la que podría ejercer el padre o la madre por separado.

En este sentido, a pesar de las diferencias indicadas anteriormente, ciertas evidencias sugieren que los/as padres/madres que usan estrategias parentales acordes con el modelo autoritativo tienden a tener parejas con un estilo parental similar. Este acuerdo entre padres y madres se puso también de manifiesto en el estudio efectuado por Del Barrio y Carrasco antes señalado, pues al correlacionar las puntuaciones obtenidas por padres y madres en los distintos factores del estilo parental, obtuvieron coeficientes de correlación significativos en todos los casos, lo que indicaba la existencia de cierto acuerdo dentro del mismo núcleo familiar.

No obstante, los/as padres/madres que usan estrategias parentales menos efectivas tienden a estar más en desacuerdo con sus parejas, lo que genera un estilo familiar confuso y poco efectivo (Deal, Halverson y Wampler, 1989 en Raya, 2008).

III.1.8. Medidas del Estilo de Crianza o Parental.

Como se ha descrito hasta ahora, son muchos los acercamientos que se han llevado a cabo en el campo de los estilos parentales o de crianza, siendo también muchos los intentos realizados para plasmar mediante un instrumento fiable los principales elementos de la relación padres/madre-hijo/a, las actitudes de los/as padres/madres, sus creencias o sus prácticas de crianza concretas.

Algunos de estos instrumentos se basan en la percepción de los/as padres/madres en conjunto o por separado y otros en la visión de los/as niños/as, mientras que otros presentan versiones desde ambas perspectivas. De modo general, la mayoría presenta una serie de factores o categorías que actúan como dimensiones bipolares de manera que cada combinación particular de las mismas ofrece un perfil concreto de estilo parental.

Para realizar una categorización de los principales instrumentos de medida sobre el estilo parental, se podría distinguir entre los instrumentos que hacen una medición de las dimensiones establecidas por Maccoby y Martin (1983, en Raya, 2008) con el objetivo de clasificar a los/as padres/madres en función de las cuatro tipologías de Baumrind, y otros

que tratan de medir distintos aspectos de la relación padres/madres-hijos/as y los comportamientos que configuran la misma.

Los instrumentos basados en las tipologías de Baumrind tienen como principal objetivo, clasificar a los/as padres/madres dentro de las tipologías: autoritativa, autoritaria, permisiva (algunos incluyen la tipología negligente, ampliada por Maccoby y Martin en el año 1983).

Un instrumento de estas características, que ha sido diseñado para medir las tres dimensiones descritas por Baumrind, corresponde al “Parenting Styles and Dimensions Questionnaire” (PSDQ) (Robinson, Mandleco, Frost Olsen y Hart, 1995), el cual permite medir las tres dimensiones antes mencionadas: autoritativa, autoritaria y permisiva, mediante tres escalas que se dividen a su vez en varios factores cada una, referentes a cada uno de los mencionados estilos parentales o de crianza.

III.1.9. Otras medidas del Estilo Crianza basadas en la tipología de Baumrind.

El objetivo principal de este tipo de instrumentos es clasificar a los/as padres/madres en función de las tipologías autoritativa, autoritaria, permisiva y negligente. Entre los instrumentos que miden el estilo parental desde esta perspectiva podrían citarse los siguientes:

1. The Parental Bonding Instrument (PBI) (Parker, Tupling y Brown, 1979 en Raya, 2008).

Este instrumento está compuesto por dos escalas: (1) “*cuidado*”, la cual hace referencia a las muestras de cariño y afecto por parte de los padres/madres hacia sus hijos/as; y (2) “*sobreprotección*”, relacionada con intrusiones en las actividades y relaciones de los/as hijos/as. En una aplicación de este cuestionario con una muestra de adolescentes australianos, se obtuvieron unos índices de consistencia interna de: 0,72 para la escala cuidado de la madre y 0,70 para el padre; y en la escala sobreprotección los

Alfas de Cronbach fueron de 0,63 para la madre y 0,60 para el padre (Heaven, 2004 en Raya, 2008).

2. Parental Authority Questionnaire (PAQ) (Buri, 1991 en Raya, 2008).

Este instrumento está formado por 30 ítems. Es una escala tipo Likert, y evalúa los tres prototipos de autoridad parental descritos inicialmente por Baumrind (1971): permisivo, autoritario y autoritativo.

El cuestionario está dirigido a los/as hijos/as y aporta 6 puntuaciones: tres para los prototipos del padre y tres para los de la madre.

Una validación de este instrumento llevada a cabo por Reitman, Rhode, Hupp y Altobello (2002 en Raya 2008) con tres muestras estadounidenses de clase alta, media y baja respectivamente, aportó unos índices de consistencia interna de entre 0,56 para la escala autoritativa en niños/as de clase media y 0,77 para la misma escala en niños/as de clase alta.

3. The Parenting Style Inventory (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994, en Raya, 2008).

En los trabajos precedentes a la completa revisión y al modelo de estilo parental como contexto establecido por Darling y Steinberg (1993), ha habido varias versiones del cuestionario de estilo parental basado en la concepción de estilo parental planteada por estos autores, habiéndose llevado también a cabo numerosas adaptaciones a diversos contextos. No obstante, en general, todas estas escalas incluyen las categorías: *“implicación/aceptación”*, *“rectitud/supervisión”* y *“fomento de la autonomía”*.

Una última revisión y adaptación llevada a cabo por Darling y Toyokawa (1997, en Raya, 2008) presentó unos índices de consistencia interna medidos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach de 0,72 para la rectitud/supervisión, 0,74 para la implicación/aceptación y 0,75 para el fomento de la autonomía. Su validez predictiva ha

sido comprobada frente a aspectos como los problemas de comportamiento, el abuso de sustancias o la implicación escolar, obteniendo buenos resultados en todos los casos.

4. Escala de Evaluación de los Estilos Educativos (4E) (Palacios, 1994 en Raya, 2008).

Este cuestionario de 20 ítems, que completan los padres/madres, está formado por 4 subescalas de entre 4 y 6 ítems cada una. Las escalas se denominan: “*comunicación*”, “*afecto*”, “*nivel de exigencia*” y “*grado de control*”. Estas escalas presentan unos índices de consistencia interna medidos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach: comunicación 0,53; afecto 0,56; nivel de exigencia 0,52; y grado de control 0,56.

5. Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE) (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001 en Raya, 2008).

La primera de estas escalas se compone de dos factores denominados “*afecto-comunicación*” y “*crítica-rechazo*”, compuestos por 10 ítems cada una. La segunda consta de tres factores denominados “*forma inductiva*” y “*forma rígida de enseñanza*” con 10 ítems cada una, y “*forma indulgente*” con 8 preguntas. Ambas escalas se presentan en versiones para hijos/as, donde se evalúa la percepción del/la adolescente sobre el estilo educativo de su padre o madre, y en versiones para padres/madres, donde los/as padres/madres contestan sobre su propia conducta con sus hijos/as.

La escala de afecto de los hijos/as presenta unos índices de consistencia interna medidos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach de 0,92 para los padres y 0,90 para las madres. Por su parte, la escala de normas y exigencias presenta índices entre 0,60 y 0,85 según el sexo del progenitor y según el factor tenido en cuenta de los que componen esta escala. En cuanto a las escalas de los/as padres/madres, también se obtienen índices bastante aceptables, entre 0,60 y 0,78 según el sexo y el factor concreto en que nos centremos.

Respecto a su validez convergente, correlaciona altamente con los factores de la Escala de Evaluación de los Estilos Educativos (4E) de Palacios (1994 en Raya, 2008).

6. Escala de Socialización Parental (ESPA29) (Musitu y García, 2001 en Raya, 2008).

Este instrumento evalúa los estilos de socialización de los/as padres/madres en distintos escenarios de la vida cotidiana. El/la hijo/a valora por separado la actuación de su padre y su madre en 29 situaciones, obteniéndose una medida global en dos dimensiones: “*aceptación/implicación*” y “*coerción/imposición*”, similares a la responsividad y exigencia planteadas por Maccoby y Martin (1983 en Raya, 2008).

La consistencia interna de Aceptación/Implicación es de 0,951 para la madre y 0,945 para el padre, mientras que en Coerción/Imposición el Alfa de Cronbach es de 0,929 para la madre y 0,927 para el padre (Raya, 2008).

III.1.10. Antecedentes previos al PSDQ.

Durante las últimas dos décadas, investigaciones en Estados Unidos basadas en la tipología de Estilos de Crianza de Baumrind, han otorgado una imagen consistente con respecto a que la adopción de uno u otro estilo de crianza puede aumentar o reducir el nivel de socialización de los/as niños/as de clase media. Por ejemplo, el estilo de crianza autoritativo ha demostrado ayudar a niños/as pequeños/as y adolescentes a desarrollar competencias instrumentales, las cuales se caracterizan por desarrollar una madurez psicosocial, cooperación con los/as compañeros/as y adultos/as, independencia responsable y el éxito académico.

Baumrind (1966) ha utilizado un enfoque multimétodico para evaluar los estilos de crianza, el cual incluye escalas de clasificación de los/as padres/madres, observaciones de comportamiento y Q-sort psicológicos.

El Q-sort corresponde a un sistema de clasificación utilizado como técnica para la descripción de la personalidad. Fue originariamente descrito por Stephenson en 1935, aunque adquirió popularidad posteriormente con aportaciones de autores como Rogers en 1954 y Block en 1961 (Best, 1982).

El sistema consta de un número amplio de afirmaciones (suelen utilizarse en torno a 100) referidas a distintos aspectos de la personalidad. Ejemplo de estas afirmaciones son: “Es crítico, escéptico, no se impresiona con facilidad”, “Hace amigos fácilmente”, “Es alegre”, “Tiene un amplio rango de intereses”, “Le cuesta manifestar la ira”. Las afirmaciones aparecen impresas en tarjetas donde posteriormente el evaluador las clasifica en distintas categorías, y de acuerdo con el grado en que la frase exprese o no una característica importante en el individuo a evaluar.

Sin embargo, para las investigaciones sobre socialización, el enfoque de Baumrind tiene varias desventajas: las observaciones y las entrevistas son extensas, por lo que menos sujetos pueden ser incluidos en los estudios. Además, el costo de este enfoque es muy alto en términos de la capacitación requerida para el personal que lleva a cabo la recolección de datos y el tiempo necesario para dicho proceso (Robinson y cols., 1995).

Una estrategia común en la evaluación de las tres tipologías principales de Baumrind ha sido la obtención de los informes de adolescentes con respecto a los estilos de crianza de sus padres/madres. Estas medidas indirectas con respecto a la crianza de los/as hijos/as, completadas por los/as adolescentes y utilizadas para evaluar los resultados de los/as adolescentes, eliminan las desventajas del enfoque de Baumrind. Sin embargo, este método particular y de autoaplicación puede no ser satisfactorio para el uso con los/as niños/as más pequeños/as, ya que están diseñados especialmente para los/as adolescentes que informan sobre la forma en que fueron criados, y frecuentemente los ítems del cuestionario tienen una relación con contenido académico (Robinson y cols., 1995).

Lo anterior, se torna un desafío, pues los/as adolescentes no consiguen evaluar de forma precisa el estilo de crianza que utilizan sus padres/madres. Es así como el

instrumento mayormente utilizado para evaluar los estilos de crianza en padres/madres de niños/as pequeños/as ha sido el desarrollado por Block (1965 en Robinson y cols., 1995), denominado *Child-Rearing Practices Report* (Informe de Prácticas de Crianza en Niños), el cual consta de 91 ítems y ha sido diseñado en sistema Q-sort.

Sin embargo, Robinson y cols., (1995) identificaron tres desventajas que presenta el instrumento de Block para la identificación de los estilos de crianza que utilizan los/as padres/madres con sus hijos/as más pequeños/as:

1. Contiene un gran número de factores con moderada a baja fiabilidad (de 28 a 33 factores).
2. Utiliza de modo ligero la tipología de Baumrind (1966).
3. El cuestionario está conformado por una gran cantidad de ítems (91 ítems), los que pueden estar obsoletos o ser incompatibles con la literatura actual.

En base a lo anterior, diversos investigadores (Kochanska, Kuczynski y Radke Yarrow, 1989; Trickett y Susman, 1988; en Robinson y cols., 1995), interesados/as en el estudio de la socialización de los/as niños/as, han realizado intentos para reducir el número de factores en el instrumento de Block, además de hacerlos más compatibles con las conceptualizaciones de Baumrind.

Kochanska y colaboradores (1989, en Robinson y cols., 1995) confeccionaron un instrumento de medición sobre estilos de crianza, el cual incorporó del instrumento de Block sólo aquellos factores que se consideraron congruentes con patrones de crianza autoritativa y autoritaria. No obstante, una limitación de esta estrategia fue la utilización de directrices conceptuales, más que derivaciones empíricas. Los factores del patrón autoritativo corresponden a: “expresión de afecto”, “dirección racional” y “fomento de la independencia”, mientras que el patrón autoritario está formado por los factores: “control autoritario”, “supervisión del niño” y “control por inducción de la ansiedad”. Lamentablemente, la fiabilidad conceptual de estas dos escalas no fue informada.

Por su parte, en un trabajo realizado por Trickett y Susman (1988, en Robinson y cols., 1995), también se agruparon conceptualmente los factores originales de Block en tres escalas: el goce de los/as niños/as y el papel de los/as padres/madres, el fomento de la autonomía y el control autoritario. Al examinar los ítems que componen estos factores, se descubre que su base conceptual no es clara.

Además de las dificultades en la conceptualización de los inventarios, existen inconvenientes en el desarrollo de instrumentos que permitan evaluar las tipologías de crianza de niños/as pequeños/as de forma empírica (Darling y Steinberg, 1993).

Por ejemplo, Buri y Greenberger (1991, en Robinson y cols., 1995) han modificado los instrumentos dirigidos a padres/madres de adolescentes para que puedan ser completados por padres/madres de niños/as más pequeños/as, sin embargo, estas medidas están diseñadas principalmente para evaluar las principales tipologías de Baumrind.

Srnetana (1994 en Robinson y cols., 1995) señaló, que las tipologías de Baumrind pueden dar escasa información sobre las formas prácticas de crianza específicas relacionadas con el comportamiento de los/as niños/as. Por ejemplo, dentro de la tipología autoritativa, sería razonable suponer que las prácticas inductivas se relacionan más con la adaptación social de los/as niños/as (Hart, DeWolf, y Burt, 1993 en Robinson y cols., 1995), y que la calidez y participación de los/as padres/madres tendrían una relación más estrecha con la conducta prosocial de los/as niños/as, por ejemplo, ayudar, compartir, consolar. Como Darling y Steinberg (1993) sugirieron, las diferentes prácticas de crianza dentro de una tipología tendrían una relativa importancia investigativa, en función del desarrollo de los resultados específicos.

Por lo tanto, el objetivo del este estudio de Robinson y cols., (1995) no sólo se centra en desarrollar un método empírico que evalúe la tipología de Baumrind basándose en sus conceptualizaciones principales, sino que también se concentra en poder identificar las prácticas específicas de los/as padres/madres que se producen en el contexto de tales tipologías.

III.1.11. El Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – PSDQ.

El Parenting Styles and Dimensions Questionnaire - PSDQ (Robinson y cols., 2001), corresponde a la nueva denominación del Parenting Practices Questionnaire – PPQ (Robinson y cols., 1995), instrumento que fue confeccionado con dos objetivos: (1) desarrollar un método empírico para evaluar las tipologías de estilos de crianza de los/as padres/madres de niños/as pre-adolescentes, de conformidad con las conceptualizaciones principales de Baumrind sobre las tipologías de estilo autoritativo, autoritario y permisivo de crianza; y (2) evaluar las dimensiones y la estructura interna dentro de dichas tipologías (Robinson y cols., 1995).

El cuestionario fue presentado en el estudio “Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: development of a new measure”, publicado por Robinson y cols. en 1995.

El instrumento se confeccionó en formato de Escala Likert de 5 puntas con un continuo de respuestas que van desde: (1) Nunca a (5) Siempre. En un comienzo, el instrumento estuvo compuesto por 133 ítems: 80 ítems extraídos del Informe de Prácticas de Crianza de los/as hijos/as, de Block (1965, en Robinson y cols., 1995), y 53 nuevos ítems, éstos últimos se construyeron tomando como base la conceptualización de los estilos de crianza propuestos por Baumrind (Robinson y cols., 1995).

El cuestionario fue aplicado a un total de 1.251 padres voluntarios: 534 padres y 717 madres, que habitaban en comunidades del estado de Utah en Estados Unidos, con un promedio de edad en las madres de 35,6 años y una media para los padres de 37,9 años. El 32% de los participantes eran padres/madres de niños/as que se encontraban en el nivel preescolar de educación, y el 68% eran padres/madres de niños/as en edad escolar primaria de escuelas públicas y parroquiales, quienes cursaban los primeros niveles educativos. La mayoría de los participantes eran de raza blanca, conformaban familias compuestas por padre y madre, y poseían un ingreso económico de 30 mil dólares aproximadamente (Robinson y cols., 1995).

La versión larga del instrumento está compuesta por un total de 62 ítems, los cuales se encuentran organizados en las tres dimensiones o escalas principales, correspondientes al estilo autoritativo, autoritario y permisivo (Robinson y cols., 1995).

La escala autoritativa está compuesta por 27 ítems y la conforman las subescalas de: Cariño y participación (11 ítems), Razonamiento/Iniciación (7 ítems), Participación Democrática (5 ítems) y Relajado/Tranquilo (4 ítems). Por su parte, la escala autoritaria la constituyen 20 ítems, y sus respectivas subescalas son: Hostilidad Verbal (4 ítems), Castigo Corporal (6 ítems), Estrategias Punitivas y sin Razón (6 ítems) y Directividad Autoritaria (4 ítems). Finalmente, la escala permisiva contiene 15 ítems, y sus subescalas: Falta de seguimiento (6 ítems), Ignorar el mal comportamiento (4 ítems) y Confianza en sí mismo (5 ítems) (Robinson y cols., 1995).

La consistencia interna del instrumento fue evaluada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, y las medidas arrojadas para cada dimensión o escala son las siguientes: Escala Autoritativa, 0,91; Escala Autoritaria, 0,86; y Escala Permisiva, 0,75 (Robinson y cols., 1995).

III.1.12. Algunas Validaciones del PSDQ.

En China, en el año 2002, los autores Wu, Robinson, Yang, Hart, Olsen, Porter y Jin, realizaron la validación del Cuestionario PSDQ en este contexto. El estudio tuvo como objetivo establecer similitudes y diferencias existentes, en China y Estados Unidos, sobre la crianza de los/as hijos/as. La muestra estuvo compuesta por 553 madres de niños/as en edad preescolar: 284 hijos/as de madres chinas y 237 hijos/as de madres estadounidenses. La edad promedio de las madres fue de 32,9 años de las madres chinas y 30,2 años de las madres estadounidenses. Por su parte, la media de edad de los/as niños/as de China fue de 62,6 meses y la edad promedio para los/as niños/as de Estados Unidos fue de 57,2 meses (Wu, Robinson, Yang, Hart, Olsen, Porter y Jin, 2002).

La validación del PSDQ en este contexto obtuvo como resultado unos índices de confiabilidad considerados aceptables. Los Alfas de Cronbach obtenidos en cada escala fueron: escala autoritativa, 0,91; escala autoritaria, 0,87 y escala permisiva, 0,66 (Wu y cols., 2002).

En Portugal, el PSDQ fue adaptado y validado en el año 2007 por Santos y Cruz, quienes lo renombraron como “Questionário de Estilos Parentais”. Fue aplicado a una muestra de 76 participantes con las mismas características con que los autores originales realizaron su validación en 1995, obteniendo Alfas de Cronbach significativos en las tres escalas: Autoritativa 0,93, Autoritaria 0,85 y Permisiva 0,81 (Santos y Cruz, 2007).

En Turquía se encuentra también validado el PSDQ por Önder y Gülayb desde el año 2009, siendo aplicado a una muestra de 320 participantes, obteniendo medidas de consistencia interna menos elevadas que la validación de Portugal. Los Alfas de Cronbach que corresponden a las tres escalas son los siguientes: Autoritativa 0,71, Autoritaria 0,84 y Permisiva 0,38 (Önder y Gülayb, 2009).

Es importante mencionar que en el contexto latinoamericano el cuestionario no cuenta actualmente con adaptaciones ni validaciones.

III.2. Antecedentes Empíricos.

La investigación en el contexto nacional respecto al constructo “Estilos de Crianza o Estilos Parentales”, se ha llevado a cabo asociada principalmente a la variable “maltrato infantil” (físico y psicológico). De este modo, las investigaciones que se exponen a continuación, abordan la relación existente entre estas variables y los principales hallazgos encontrados en diferentes estudios realizados en nuestro país.

En marzo del año 2008, la UNICEF publicó un estudio comparativo llevado a cabo por las autoras Larraín y Bascuñán (2008) entre los años 1994-2000-2006, denominado “Maltrato Infantil y Relaciones Familiares en Chile”, cuya finalidad fue explorar la

dimensión del maltrato infantil, para con ello, entregar un aporte para la evaluación e implementación de políticas públicas a favor de la infancia.

La muestra utilizada fue de tipo probabilística, compuesta por niños y niñas que se encontraban cursando 8º año básico en las regiones IV, V, VII, IX, X, y Región Metropolitana. El número de casos que sustentaron el diseño muestral fue de 1.500, siendo proporcional y estratificadamente asignados a la muestra.

La recopilación de datos del Tercer Estudio de Maltrato Infantil UNICEF 2006 fue realizada mediante la aplicación de un cuestionario construido el año 1994 para medir el maltrato infantil. Desde entonces, y en los dos restantes estudios que se han realizado para medir el maltrato (2000-2006), se ha utilizado el mismo instrumento de recolección de información, actualizado en aquellos aspectos que implican variaciones socio-culturales, como por ejemplo la medición del índice socio-económico, sin embargo, el resto del instrumento permaneció intacto.

Al comparar los resultados de los años 1994, 2000 y 2006, se comprobó un aumento de la violencia psicológica, manteniéndose sin grandes diferencias la violencia física ejercida por parte de los/as padres/madres hacia sus hijos/as. Sin embargo, la violencia física grave disminuyó en relación con los años anteriores en el nivel socioeconómico bajo.

Las conductas más frecuentes de violencia psicológica ejercidas por los/as padres/madres hacia estos/as niños/as fueron: gritar, insultar y no hablarles por largos períodos; mientras que las conductas de violencia física leve eran: dar cachetadas, tirar del pelo y de las orejas; y dentro de la violencia física grave: golpear con objetos y dar una golpiza.

Se observó que la madre –más que el padre– ejerce mayor violencia hacia los/as hijos/as, esto se explica principalmente porque es ella quien pasa más tiempo con los/as niños/as (en esta realidad) y es la responsable de su educación y disciplina. Sin embargo, al preguntar por la violencia ejercida hacia los/as niños/as el último año, se puede

comprobar que en relación con los niveles de violencia física grave, la diferencia entre el padre y la madre desaparecen. Es decir, la madre ejerce mayor violencia cuando lo/as niños/as son pequeños/as y la conducta disminuye significativamente cuando éstos/as son mayores. Las conductas violentas del padre tienden a mantenerse prácticamente iguales en el tiempo, con una pequeña disminución cuando los/as hijos/as son mayores.

La violencia se relacionó en este estudio con el tipo de establecimiento educacional de los/as niños/as, existiendo mayor violencia psicológica por parte de los/as padres/madres cuyos/as hijos/as están insertos en colegios particulares, y mayor violencia física grave en hijos/as que pertenecen a establecimientos municipalizados.

En relación a la estructura familiar, no hay diferencias significativas en los niveles de violencia, comprobándose mayores niveles de violencia física a medida que aumenta el número de hijos/as.

En cuanto a las características de la madre, asociadas con mayores niveles de violencia, ésta aumenta en relación inversa al nivel educacional, al tipo de actividad, siendo las madres que permanecen en el hogar quienes más ejercen violencia hacia sus hijos/as.

Los resultados también dan cuenta de la relación existente entre la violencia entre los/as padres/madres y la violencia ejercida hacia los/as hijos/as. Cuando hay mayores niveles de violencia física entre los/as padres/madres, mayor es la violencia hacia los/as hijos/as.

En relación a las características de los niños y niñas, de acuerdo a su percepción, reciben más violencia cuando son menores, principalmente entre los 4 y 6 años. No hay diferencias entre los niveles de violencia por sexo de los niños y niñas, sin embargo, la madre ejerce mayor violencia, especialmente de tipo física grave hacia su hija, y el padre hacia su hijo.

Los/as niños/as con mayores niveles de abandono, o que han sido objeto de conductas negligentes, son quienes vivencian mayores niveles de violencia física. Esto significa que las manifestaciones de violencia se dan conjuntamente. A mayor negligencia, mayores niveles de violencia física grave.

Por otra parte, se pudo observar que la percepción de los/as niños/as sobre la utilidad del castigo se relaciona con los niveles de violencia que reciben. Los/as niños/as que reciben maltrato físico grave son quienes tienden a justificar la utilización de la violencia.

Otro estudio realizado a nivel local, fue llevado a cabo por el Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile durante el año 2008, a cargo de la profesora Soledad Herrera Ponce del Centro de Investigación Social de Un Techo para Chile. Este estudio se denominó “Estilos de crianza parental e impacto sobre las condiciones de desarrollo psico-social de los niños residentes en campamentos de Santiago: un estudio empírico”.

La investigación contempló la realización de una encuesta aplicada a madres de niños/as entre 6 y 10 años residentes en cinco campamentos de la Región Metropolitana de Chile, cuyo objetivo fue explorar las relaciones entre distintos estilos de crianza parental y las variaciones en diferentes aspectos del desarrollo psico-social de estos/as niños/as.

Dentro de la misma investigación, se exponen tres estudios distintos pero relativamente coincidentes en la temática de “maltrato infantil”. El primero muestra que la violencia intrafamiliar, las malas relaciones familiares, la baja autoridad materna y un bajo involucramiento parental, se relacionan con mayor presencia de conductas agresivas en los/as niños/as. El segundo estudio revela cómo el contar con un mejor ambiente familiar, tener buena comunicación entre padre/madres e hijos/as y tener un tratamiento poco agresivo de parte de los/as padres/madres se relaciona con una mejor manera en que estos/as niños/as enfrentan la vida escolar. El tercero demuestra que los/as niños/as con

mejor comunicación con padres/madres más religiosos/as desarrollan más autonomía y seguridad.

Para efectos de la investigación, se seleccionó una muestra representativa de campamentos de la Región Metropolitana, de distinto tamaño, distinta antigüedad y que tuviesen acceso a transporte público. La selección de las madres al interior de los campamentos fue de tipo aleatoria y probabilística.

Los campamentos seleccionados con sus respectivos tamaños muestrales de madres fueron: Los Aromos de Colina (44 casos), Las Hortensias de Padre Hurtado (37 casos), Ochagavía de San Bernardo (26 casos), Lomas I de Lo Barnechea (32 casos) y La Farfana de Maipú (37 casos).

Se realizaron en total 176 entrevistas a dichas madres, preguntándoles por sus características personales y de crianza cuando fueron niñas, por su forma de cuidar a sus propios/as hijos/as, por los estilos de cuidado de los padres respectivos, por características del hogar en que vivían y por características de desarrollo afectivo, social y escolar de cada uno de sus hijos/as entre 6 y 10 años. El cuestionario aplicado fue de tipo Likert de cinco puntas, en una escala continua de opciones desde 1 “muy en desacuerdo” hasta 5 “muy de acuerdo”.

Cabe destacar que el aspecto mejor evaluado por las madres respecto de sus hijos/as fue que “se lleva bien con su profesor jefe”, seguidos de “en general cumple las tareas que le piden en la escuela”, “sabe expresar emociones” y “es capaz de comunicar lo que le interesa de manera clara”. Los aspectos peor evaluados por las madres en función de sus hijos/as son los de agresividad y de distracción: “responde de manera agresiva cuando se encuentra molesto”, “se distrae con facilidad en clases”, “es malcriado o mimado” y “le cuesta concentrarse”.

En general, el ambiente familiar es evaluado muy positivamente por las madres, el 24% de la muestra lo considera como “muy bueno” y el 59% como “bueno”. Donde sí se encuentran problemas más evidentes es en el nivel de comunicación entre padres/madres

e hijo/as, especialmente de parte de la figura paterna. Un 37% de las madres señala que sus hijos/as casi nunca o nunca conversan sobre sus sentimientos o problemas con los/as padres/madres (o los que sustituyen a los/as padres/madres); un 21% ni siquiera conversa de sus actividades del día o sobre sus amigos/as. No obstante, cabe hacer la salvedad de que estos datos provienen sólo de percepciones de parte de las madres, por lo que pueden estar sesgados.

Respecto de la manera como se ejerce la autoridad, en los campamentos estudiados se reportó un alto porcentaje de ejercicio de coacción parental, entendido como prácticas de violencia o imposición de condiciones empleadas por los padres/madres para obligar a sus hijos/as a realizar u omitir una determinada conducta. Un 85% de las madres reconoce verse gritando o insultando a sus hijos/as, de las cuales 72% lo hace al menos una vez a la semana. Desde la perspectiva de las madres, los padres realizan este tipo de prácticas en menor cantidad, aunque igualmente corresponde a un alto porcentaje, un 64% (de esta cifra, el 51% de los padres al menos una vez a la semana ejerce este tipo de prácticas). Los golpes están también bastante presentes: 48% de las madres reconoce aplicarlos a sus hijos/as (aunque sólo un tercio de ellas de manera frecuente, al menos una vez por semana) y los padres nuevamente en menor proporción, siendo el 28% de ellos quienes ejercen este tipo de maltrato hacia sus hijos/as, según lo referido por las madres.

La investigación abordó el tema de la autoridad materna, considerando las percepciones de las madres acerca de quién tiene que tomar las decisiones en el hogar. A la afirmación sobre “El hombre debe ser quien toma las decisiones en el hogar”, un 68% de las madres estuvo en desacuerdo con la afirmación, pero hay un 18% de la muestra que está de acuerdo, lo que reflejaría, en este estudio, una baja capacidad de toma de decisiones, o un bajo nivel de autoestima, en las madres que contestaron de esta manera.

A modo de síntesis, cabe señalar que en la muestra de campamentos estudiada resalta una relativa buena evaluación de los climas familiares. Sin embargo, se constatan problemas de comunicación de los padres/madres con los/as hijos/as, y un ejercicio relativamente regular de la autoridad bajo la forma de gritos y golpes hacia los/as hijos/as.

Dentro de las conclusiones del estudio, los resultados confirman la relación existente entre una comunicación de tipo bidireccional de los/as padres/madres y un buen desarrollo de la autonomía y seguridad de los/as hijos/as. Se concluye que en las familias donde existe comunicación bidireccional, entendida como un proceso de comprensión padres/madres-hijos/as y no la imposición de una opinión por sobre otra, los/as padres/madres transmiten a los/as hijos/as confianza en sus posibilidades, la importancia de centrarse en lo positivo y estimulación de la responsabilidad por medio de autonomía en las decisiones que toman los/as niños/as.

Considerando los alcances obtenidos en el estudio, los investigadores plantean la necesidad y beneficios de una intervención en contextos de extrema pobreza, para generar espacios de formación para madres y padres, donde se les eduque respecto a prácticas comunicacionales de tipo bidireccional que puedan emplear en la relación con sus hijos, y que reemplacen a prácticas unidireccionales, de manera que tal relación se base en la comprensión entre ambos (padre/madres-hijos/as) y no en la imposición de una opinión por sobre otra. Dentro de las prácticas que permitirían fomentar la comunicación bidireccional, los investigadores señalaron aquellas prácticas donde los/as padres/madres entreguen a sus hijos/as la toma de decisiones en algunos ámbitos de su crianza.

Los investigadores, en base a los resultados obtenidos en el estudio, concluyeron que los/as niños/as que presentan mayores grados de seguridad personal y autonomía son aquellos/as que han crecido en ambientes familiares donde: la comunicación se basa en el respeto y preocupación por el otro; los/as padres/madres transmiten la responsabilidad sobre los actos, la reflexión y deliberación como condiciones para realizarlos; y dejan que sus hijos/as tomen algunas decisiones, aunque se equivoquen.

En el año 2005, el departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad Austral de Chile, en conjunto con la autora María Aurelia Ramírez, llevaron a cabo un trabajo titulado “Padres y Desarrollo de los Hijos: Prácticas de Crianza”, en el que se revisan y analizan los estudios realizados sobre prácticas de crianza, con el objetivo de enfatizar el importante papel que desempeñan las prácticas de crianza dentro de la

educación familiar, por su contribución al desarrollo de los/as hijos/as. Así, se puso de relieve cómo difieren unos/as padres/madres de otros/as en la utilización de estrategias en el control de la conducta de los/as hijos/as y, además, se enfatizó en la clasificación de las prácticas de crianza positivas debido a los efectos positivos en el desarrollo de los/as niños/as, por sobre aquellas prácticas negativas con sus consecuentes efectos negativos (Ramírez, 2005).

Ramírez (2005) señala que en el estudio de las prácticas o estilos de crianza siempre se tienden a incluir dos dimensiones básicas. La primera dimensión tiene relación con el tono emocional de las relaciones padres/madres-hijos/as, y la segunda dimensión está relacionada con las conductas que los/as padres/madres manifiestan para controlar y encauzar el comportamiento de sus hijos/as. Ambas dimensiones estarían relacionadas, por cuanto en la primera se sitúa el nivel de comunicación y en la segunda el tipo de disciplina ejercida. Es así como los estilos de crianza se relacionarían con la intensidad o nivel de la comunicación en las relaciones padres/madres-hijos/as.

Al relacionar distintos estilos de crianza y el nivel de comunicación de las familias, se concluye que, los/as padres/madres que usan más comprensión y apoyo en la crianza de sus hijos/as, tienen más altos niveles de comunicación que aquellas familias en las que se tiende a utilizar más a menudo la coerción y el castigo físico (Musitu y Soledad-Lila, 1993 en Ramírez, 2005).

Por su parte, Schaffer y Crook (1981, en Ramírez, 2005) relacionan los estilos de crianza con su función socializadora, la cual estaría definida por las técnicas de control que emplean los adultos, con el objetivo de modificar el curso de la conducta del/la niño/a, basadas en la reciprocidad y no en la imposición arbitraria. Para estos autores, las técnicas de control están divididas en verbales y no verbales, y pueden ser empleadas para modificar el curso de la acción o de atención del/la niño/a hacia algún aspecto del ambiente más próximo.

En cuanto al control disciplinario empleado por los/as padres/madres, Hoffman (1976, en Ramírez, 2005) confirma que casi en su totalidad, los procedimientos utilizados

corresponden a: la afirmación del poder, negación de afecto e inducción. El control disciplinario ejercido a través de la afirmación de poder contempla el uso de fuerza física, eliminación de privilegios o amenaza de hacerlo. La fuerza reside en el poder desbordante de los/as padres/madres, y la predominancia del miedo al castigo. La negación de afecto se basa en la expresión de desacuerdo con la conducta del/la niño/a a través del rechazo de los/as padres/madres, la negación a escucharle, el aislamiento o las amenazas de abandono. Aquí el poder o control de la disciplina se ejerce a través del miedo a perder el apoyo afectivo, emocional y la aprobación de los/as padres/madres. Por el contrario, la inducción consiste en explicarle al/la niño/a las razones por las que los/as padres/madres consideran que su conducta no es aceptable.

Como conclusión del trabajo investigativo, se encontró que la configuración de los estilos de crianza estaría determinada por las diferentes circunstancias que ejercen un efecto moldeador sobre las ideas de los/as padres/madres, entre éstas se destacan: experiencias concretas de estimulación y socialización, limitaciones y posibilidades relacionadas con los/as hijos/as, las ideas específicas respecto de sus capacidades, la experiencia previa como padres/madres, la profesión, el nivel educativo, la forma en que los/as padres/madres recuerdan su propia educación cuando eran niños/as, el bienestar económico y la personalidad de los/as padres/madres (Ramírez, 2005).

En el contexto latinoamericano, específicamente en México, en el año 2007 los autores Solís-Cámara y Díaz realizaron un estudio denominado “Relaciones entre Creencias y Prácticas de Crianza de Padres con Niños Pequeños”, cuyo objetivo fue establecer las relaciones existentes entre las creencias (o estilos de crianza) con las prácticas de crianza de una población de padres/madres mexicanos/as. Se examinaron estas relaciones en padres/madres con niños/as pequeño/as, a los/as cuales se les administró dos cuestionarios específicos tanto de creencias como de prácticas de crianza. Para valorar las creencias con respecto a la crianza de los/as hijos/as, se utilizó el inventario de crianza PCRI (Parent-Child Relationship Inventory), confeccionado por Gerard en 1994 y adaptado a población española por Roa y Del Barrio el 2001; y para evaluar las prácticas de crianza de los/as padres/madres se aplicó la Escala de

Comportamientos para Mamás y Papás con niños pequeños (ECMP), diseñada el 2002 por Solís-Cámara y cols. (Solís-Cámara y Díaz, 2007).

La población estuvo conformada por un total de 275 padres (202 madres y 73 padres) provenientes de cada uno de los cinco distritos de la ciudad Mexicana Aguascalientes, cuyos/as hijos/as pertenecían a centros de cuidado infantil y escuelas de nivel preescolar. La edad promedio de los padres fue de 31,9 años, todos estaban casados, vivían en el hogar, con escolaridad desde secundaria a universitaria y sus hijos/as tenían una edad promedio de 3,8 años.

Los resultados arrojaron que existen dos diferencias concernientes al género de los progenitores: (1) se estableció que las madres, a diferencia de los padres, tienen expectativas más altas con sus niños/as y (2) que las madres, en comparación a los padres, creen más en la comunicación con sus niños/as y creen menos en la importancia de establecerles límites.

Con respecto a las correlaciones entre las creencias y los comportamientos de los padres/madres, se encontraron patrones diferenciales en función del género de los/as padres/madres y del sexo de los/as niños/as. Estas asociaciones fueron interpretadas en función de dos categorías de creencias: las creencias de ambos padres/madres sobre sí mismos/as (apoyo, satisfacción con la crianza y distribución de roles), y las creencias de ellos/as sobre sus hijos/as (participación, comunicación, límites, autonomía y deseabilidad social).

Se descubrió que la relación entre creencias y prácticas de crianza es casi idéntica entre mamás y papás de niñas, interpretándose de esta forma que la creencia en una adecuada comunicación está relacionada con el incremento de las expectativas de ambos padres sobre sus niñas, aunque en la díada mamá-hija, ese incremento también está relacionado con una imagen positiva de sus niñas. Con respecto a los niños, se observa que cuando las madres perciben la importancia de la comunicación, ellas muestran altas expectativas con sus pequeños y les exigen más cuando encuentran que falta una mejor distribución de los roles. Lo anterior sorprende cuando los resultados demuestran una

relación entre la falta de importancia al establecimiento de límites por parte de los papás y sus altas expectativas sobre sus hijos varones.

En cuanto a la disciplina, el patrón es idéntico por género (padres y madres) puesto que la percepción de poco apoyo en la crianza, así como la escasa importancia en relación a establecer límites y promover la disciplina de las niñas, se relaciona con prácticas disciplinarias más severas. Una importante diferencia encontrada es que las mamás presentan la creencia de que la comunicación es relevante para una crianza adecuada, en cambio para los papás la creencia relevante es establecer límites a las niñas. Por su parte, se encontraron relaciones comunes entre las mamás y papás de hijos varones, las cuales indican que ante la percepción de falta de apoyo y distribución de roles entre los padres, y ante la poca importancia en el establecimiento de límites a los varones, las prácticas disciplinarias se tornan más severas.

Además, se concluyó que para las madres, únicamente las creencias de participación y comunicación con sus hijos varones se relacionan con prácticas adecuadas, lo cual preocupa en la situación de los padres, puesto que se observó una ausencia total de relaciones entre sus creencias y las prácticas de crianza adecuadas con sus niños.

Para Solís-Cámara y Díaz (2007), las diferencias por género (madres – padres) arrojadas en su estudio se relacionan con las encontradas en la literatura, la que comúnmente señala que las relaciones padres/madres-hijos/as son diferentes entre mamás y papás (Aunola, Nurmi, Onatsu-Arvilomni y Pulkkinen, 1999 en Solís-Cámara y Díaz, 2007), y que los papás de familias con ambos padres se involucran o participan menos con sus hijos pequeños (DeLuccie, 1996 en Solís-Cámara y Díaz, 2007). No obstante, los resultados obtenidos no apoyan la literatura tradicional sobre prácticas de crianza de padres mexicanos, puesto que en ella se señala que las madres no establecen diferencias en el trato con sus hijos o hijas, en oposición a los papás; y que éstos dan más atención a sus hijos por sobre sus hijas, pero son castigadas en menos ocasiones (Bronstein, 1988 en Solís-Cámara y Díaz, 2007).

III.3. Marco Epistemológico.

La presente investigación se sustenta epistemológicamente en el Paradigma Neopositivista, el cual tiene su origen en los cuestionamientos epistemológicos iniciados por el Positivismo.

La epistemología se define como “el estudio filosófico de la ciencia que resulta de la intersección de diversas disciplinas filosóficas y científico particulares que analizan el conocimiento” (González, 2002, p. 150). Ella debe explicar: “la naturaleza y obtención de los conceptos y teorías científicas; la metodología con la cual se hilvanan las leyes y teorías que dan sustento a las ciencias” (Abarca, 2007, p. 75).

Los Paradigmas son “ejemplos aceptados de práctica científica vigente como es, por ejemplo, un conjunto de ley, teoría, aplicación e instrumentación, y que proveen modelos desde los cuales emergen tradiciones coherentes de investigación científica” (Ruiz, 2004, p. 2).

En el año 1929, con la publicación del Manifiesto de Viena, El círculo de Viena se consolida como entidad académica y el movimiento del Positivismo Lógico o Neopositivismo, adquiere una cierta institucionalización que comenzó a apreciarse en la aparición de diversas publicaciones y trabajos académicos, que versaban en torno a la construcción de un método común a todas las ciencias, que permitiera expresar la comprensión de las relaciones de los objetos de estudio de cada una de las disciplinas (Saldivia, 2004).

El método utilizado por los exponentes del Círculo de Viena, se basaba en un sistema de signos lógicos (lenguaje común de la comunidad científica), que darían certeza a quienes los utilicen, de estar en posición de argumentos válidos, sin errores lógicos y sin vinculaciones directas con los pseudoproblemas filosóficos (Saldivia, 2004).

El Neopositivismo nace en relación a los cuestionamientos epistemológicos que el Positivismo no podía responder, puesto que el Paradigma Positivista establece un

reduccionismo absolutista, dentro del cual la racionalidad humana queda supeditada a la racionalidad matemática. La realidad y conocimiento se conciben a lo que matemáticamente se puede comprobar, radicalizando la información entregada por los sentidos. Es decir, el objeto de estudio, mientras sea conmensurable es objetivo. De esta manera, se establece una incompatibilidad entre éste paradigma epistemológico y la experiencia de lo investigado (Bunge, 1995).

El paradigma neopositivista se define en base al relativismo científicista, como también a los alcances de la ciencia, puesto que ésta al ser realizada por personas, presenta límites propios del ser humano (Chalmers, 1999).

Desde la Teoría del Conocimiento, la tarea del Neopositivismo, se enmarca en el problema de la aprehensión cognitiva y de la relación entre sujeto y objeto en dicho proceso. El foco de interés gnoseológico se plantea como una confrontación entre la lógica y la experiencia, por lo tanto, la manera de organizar la comprensión del mundo, desde este paradigma, depende de la construcción racional, de una formalización lógica del conocimiento que dé cuenta de la realidad (Saldivia, 2004).

Dentro de este paradigma, la ciencia es el “conocimiento racional, asistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible”, “un conjunto de ideas conectadas lógicamente entre sí” (Bunge, 1995, p. 35). Por lo tanto, la Ciencia es una estructura asentada sobre los “hechos”, es decir, afirmaciones acerca del mundo que pueden ser verificadas directamente por un uso cuidadoso y desprejuiciado de los sentidos. Por esto, la ciencia ha de basarse en lo que podemos oír, ver y tocar y no en opiniones o creencias personales (Chalmers, 1999). Conforme a lo anterior, según el positivismo lógico, la percepción y la experiencia son aspectos esenciales, ya que no solamente producen y sustentan el conocimiento, sino que además, lo verifican (González, 1999).

La ciencia es entendida como un gran “corpus unificado”, con un lenguaje idéntico y con un mecanismo similar para la notación de los discursos de cada disciplina, lo que corresponde al aspecto metodológico de este paradigma. Se parte de la base de que no hay distintos tipos de ciencia, sino una sola que tendría diversos objetos de estudio para

cubrir las tareas científicas: predecir, comprender y explicar los hechos del mundo, lo que corresponde al aspecto epistemológico de la tarea de los positivistas lógicos (Saldivia, 2004).

Para el Neopositivismo, el lenguaje “nace como una necesidad de comunicar nuestras experiencias del mundo físico, sintetizadas en los núcleos sensoriales, lo cual le permite tomar al cuerpo como denominador común” (Cerdeña, Chapela y Jarillo, 2009, p. 32). Para asegurar una descripción objetiva del mundo, se requiere un lenguaje exacto, “basado en las reglas de cálculo lógico, al cual podrían reducirse todos los lenguajes científicos. De este modo, se contaría con un instrumento lógico y lingüístico para servir al propósito de la verificación de los enunciados de la ciencia” (Saldivia, 2004, p. 31).

Uno de los intentos del Positivismo fue delimitar estrictamente lo que era el lenguaje científico y lo que correspondía al lenguaje metafísico. El Positivismo Lógico o Neopositivismo ha continuado con ese lineamiento, utilizando un método de análisis lógico del lenguaje, que ha sido utilizado por diferentes autores como Carnap (La Construcción lógica del mundo), Whitehead y Russell (principia Matemática), Frege (Lógica y semántica) y Wittgenstein (Tractatus lógico-philosophicus) (Saldivia, 2004).

Los postulados del Positivismo Lógico enfatizan al análisis formalizante para estudiar los discursos científicos. Esta tarea fue llamada “supervisión metodológica” y para ello, los neopositivistas han recurrido a la lógica matemática, en especial, a lo referente a delimitar los discursos científicos de los discursos metafísicos. Para ello, parten del hecho de que las proposiciones de las ciencias formales son tautológicas y por lo tanto, no expresan ningún conocimiento sobre la realidad, pero posibilitan el conocimiento del mundo al proporcionar el rigor y la claridad para la verificación de los enunciados provenientes de la experiencia (Saldivia, 2004).

El conocimiento científico se puede lograr a través de un lenguaje científico, ya que la comunicabilidad de conocimientos es posible gracias a la precisión del lenguaje, hecho necesario para la verificación empírica de los datos, la descripción y explicación de los fenómenos del universo.

El conocimiento científico en este paradigma está dado por las proposiciones lógicas o por proposiciones que son verificables por la experiencia, lo que se denomina “Principio de la Exigencia de la Verificación” (Saldivia, 2004, p. 30). Dichas proposiciones lógicas o hipótesis no sólo deben ser válidas y consistentes desde el punto de vista lógico, sino que también deben ser probadas científicamente.

Para lograr el conocimiento científico, las ciencias se basan en un método estructurado y riguroso llamado Método Científico, entendido como un conjunto de procedimientos por los cuales a) se plantean los problemas científicos, y b) se ponen a prueba las hipótesis científicas. Es por tanto, la teoría de la investigación (Bunge, 1995).

El método se constituye en base a la acumulación de enunciados teórico-científicos que cumplen con determinadas condiciones metodológicas. De esta manera se transforma en el camino a seguir dentro de la investigación (Chacón, 2001).

El método científico “no provee recetas infalibles para encontrar la verdad, sólo contiene un conjunto de prescripciones falibles (y perfectibles). No son cánones intocables, porque no garantizan la obtención de la verdad; pero en cambio, facilitan la detección de errores” (Bunge, 1995, p. 68). Junto a lo anterior, el objetivo de las técnicas de verificación es probar enunciados referentes a hechos, por vía del examen de proposiciones referentes a la experiencia (Bunge, 1995). Por lo tanto, “si la base experimental de la ciencia es tan falible y revisable, el conocimiento fundado en ella sería igualmente falible y revisable” (Chalmers, 1999, p. 35).

El Neopositivismo considera cognoscible todo aquello que pueda ser comprobado empíricamente. La percepción, como mediadora entre el observador y lo observado, no se considera como una limitante dentro del proceso científico de generar conocimiento, más bien incluye estos aspectos subjetivos de la naturaleza humana, para determinar lo que se va a conocer mediante el método científico (Chalmers, 1999).

El Neopositivismo explicita que carecen de total sentido (racional) aquellos postulados o aseveraciones que no están cimentados o supeditados a verificación

empírica, puesto que no cumplen con uno de los criterios establecidos por este paradigma para propugnar un conocimiento como científico (Chacón, 2001).

Dentro de este paradigma, el conocimiento obtenido se considera provisional, ya que nuevas investigaciones pueden refutar los postulados existentes, añadiendo nuevo conocimiento (Acevedo, Vásquez y Mannasero, 2007).

La objetividad dada por el paradigma protege al investigador de no verse influenciado -completamente- por el objeto de estudio, como tampoco el objeto de estudio se ve influenciado por el investigador. No es una postura totalmente neutra, ya que asume la existencia de una realidad que no es absolutamente cognoscible, de esta manera, la objetividad se encuentra en la rigurosidad entregada por el o los instrumentos con los que se investiga, además del lenguaje artificial creado por las ciencias e investigadores (Bunge, 1995).

La subjetividad limitante del observador, o la percepción que presenta al momento de comenzar con la observación empírica, se transforma en objetividad al momento en que se generaliza dicho suceso dentro de una comunidad científica. Esto reivindica la objetividad mediante el consenso entre los miembros de una comunidad científica (Chacón, 2001).

En base a los principios básicos de este paradigma, es que la epistemología de corte Neopositivista brinda a la presente investigación las bases necesarias para cumplir con los objetivos propuestos, desde una lógica cuantitativa y a través del método científico.

El paradigma Neopositivista permite el estudio de fenómenos mediados por la percepción. Si bien no se puede acceder directamente a la variable en estudio “Estilos de crianza”, sí se puede, mediante la aplicación del instrumento “PSDQ”, recabar la percepción y actitud de las personas frente al constructo. Por lo tanto, se parte de la base que el sistema de medición es imperfecto, por lo que no se puede acceder completamente al objeto de estudio.

El paradigma Neopositivista parte de la base que el conocimiento puede ser alcanzado a través de los sentidos y de la experiencia de quien investiga, por cuanto ello no es una limitante en el desarrollo de la presente investigación, puesto que al utilizar una metodología cuantitativa basada en el método científico, se pueden verificar empíricamente los datos.

El conocimiento fundado en este paradigma al considerarse provisional, da paso al surgimiento de nuevas investigaciones, puesto que siempre se puede añadir nuevo conocimiento, que complemente el ya existente o que lo refute.

La presente investigación dirige sus objetivos a aportar conocimiento a la comunidad científica en relación a la temática “Estilos de Crianza”, y que además pueda aportar a futuros investigadores en el estudio y desarrollo de esta área.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO.

IV.1. Metodología y Diseño.

IV.1.1. Metodología.

La presente investigación se enmarca dentro de la metodología cuantitativa, puesto que ésta se fundamenta en la medición de los datos mediante la utilización de procedimientos estandarizados y aceptados por la comunidad científica. Las mediciones se representan mediante números - datos cuantificables - que se analizan por medio de la estadística (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), la metodología cuantitativa tiene como objetivo la obtención de datos en base a una realidad medible, a través de la asignación de números a la información obtenida del constructo en estudio.

Al ser los estilos de crianza un constructo impreciso numéricamente, la metodología cuantitativa nos permite acceder a su evaluación de manera cuantificada, a través de la aplicación del instrumento Parenting Style and Dimensions Questionnaire (Robinson y cols., 1995), elegido para la presente investigación.

A lo largo de la investigación se busca acceder al conocimiento de la forma más objetiva posible. Para esto, el investigador debe evitar influir en los resultados del estudio, puesto que se investiga una realidad que se pretende explicar y predecir (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La mencionada característica de los estudios cuantitativos se resguarda en la presente investigación debido a la no manipulación de la variable en los/as participantes, puesto que ésta ya se encuentra inmersa en cada uno/a de los/as encuestados/as, obteniendo así sólo apreciaciones del constructo en estudio en un momento dado.

IV.1.2. Diseño.

Para Kerlinger y Lee (2002), el diseño de investigación constituye “el plan y estructura de investigación, y se concibe de determinada manera para obtener respuestas a las preguntas de investigación” (p. 403).

El diseño de la presente investigación es de tipo cuasi-experimental, puesto que no es posible llevar a cabo una manipulación y/o control directo de la variable en cuestión (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). No obstante, se establece un control parcial de ésta, en base al instrumento utilizado para medir la variable (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El diseño no experimental utilizado en la investigación es de tipo exploratorio, ya que, basándose en Hernández, Fernández y Baptista (2006):

“Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una

investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras o sugerir afirmaciones y postulados” (p. 101).

Las características de los estudios de tipo exploratorio tienen total coherencia con la presente investigación, incorporando la adaptación y validación del PSDQ al ámbito teórico, metodológico y clínico, especialmente en las prácticas psicológicas concernientes a la prevención, promoción, diagnóstico y psicoeducación en torno a los estilos de crianza de los padres/madres. Dicha coherencia se establece principalmente debido a la ausencia de adaptación y validación del instrumento PSDQ en el contexto nacional, y por consiguiente, a nivel local, por lo que a través de este estudio se contará con una aproximación a la variable estilos de crianza de manera cuantificable (Clark-Carter, 2002).

IV.2. Técnica de Recolección de Información.

Para la recolección de información se utilizó la técnica de Escala Likert, también denominada escala de actitudes. Una de las características que hace que esta técnica de recolección de datos pueda ser utilizada dentro de esta investigación, es la posibilidad de medir la actitud que cada uno/a de los/as participantes presenta en torno a sus estilos de crianza, al momento de responder el cuestionario (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Las Escalas Likert o de actitudes se caracterizan por poseer una serie de afirmaciones o reactivos cuyas respuestas son puntuadas a través de una escala de medición graduada, la cual tiene un número variable de alternativas o puntas posibles (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Clark-Carter, 2002).

Para la presente investigación, el instrumento utilizado fue el “Parenting Style and Dimension Questionnaire”, realizado por Robinson y cols. (1995). Este instrumento de autoaplicación está conformado por 62 reactivos, evaluados en una escala de 5 puntas

con un continuo de respuestas que van desde (1) Nunca, (2) De vez en cuando, (3) Casi la mitad del tiempo, (4) Muy seguido, a (5) Siempre.

IV.3. Procedimiento de Recolección de Información.

Previo a la obtención y recolección de los datos requeridos en esta investigación, fue preciso la confección y entrega de una carta de presentación a los directores y directoras a cargo de los establecimientos educacionales que conforman la población objeto de estudio (ver anexo VIII.1.), con el objetivo de informar acerca de la finalidad de la investigación, y al mismo tiempo, solicitar los permisos respectivos para poder acceder a cada establecimiento (Franca-Tarragó, 2001).

Luego de haber obtenido el beneplácito por parte de las escuelas, se prosiguió con los siguientes pasos:

1. En cada escuela, a los/as profesores/as jefes de los diversos cursos se les hizo entrega de los cuestionarios - previa explicación de los objetivos de la investigación - , para que estos/as fuesen entregados a su vez a los/as alumnos/as escogidos al azar para así ser contestado el instrumento por los padres/madres de los/as niños/as.

2. Junto al cuestionario que se le hizo llegar a cada participante, se informó acerca de los objetivos del estudio a través de un consentimiento informado (ver anexo VIII.2.), el que además explicó y puso a disposición la información necesaria sobre los alcances y actividades comprendidas en la investigación (Franca-Tarragó, 2001).

3. Con posterioridad, se realizó el retiro de los cuestionarios entregados en los establecimientos, donde sólo se efectuó el análisis de los datos con aquellos instrumentos que contaban con el consentimiento informado firmado.

4. Finalmente, se procedió a realizar la tabulación y análisis de la información recabada a través del programa estadístico para Windows, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 19.

IV.4. Instrumento.

Previa autorización por parte de los autores, se utilizó el Cuestionario Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) (ver anexo VIII.3.), diseñado por Robinson y cols. en 1995 y publicado ese mismo año en su estudio "Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: development of a new measure".

El cuestionario cuenta con dos objetivos: (1) desarrollar un método empírico para evaluar las tipologías de estilos de crianza de Baumrind considerando los estilos autoritativo, autoritario y permisivo; y (2) evaluar las dimensiones y la estructura interna dentro de dichas tipologías.

El instrumento contempla un total de 62 afirmaciones y está confeccionado en formato de Escala Likert de 5 puntas, el que presenta un continuo de respuestas que van desde: (1) Nunca a (5) Siempre. El cuestionario está conformado por 3 dimensiones, las que a su vez están compuestas por factores, 11 en total: *Dimensión Autoritativa*, 4 factores: Cariño y participación (11 ítems), Razonamiento/Iniciación (7 ítems), Participación Democrática (5 ítems) y Relajado/Tranquilo (4 ítems); *Dimensión Autoritaria*, 4 factores: Hostilidad Verbal (4 ítems), Castigo Corporal (6 ítems), Estrategias Punitivas y sin razón (6 ítems) y Directividad (4 ítems); y *Dimensión Permisiva*, 3 factores: Falta de seguimiento (6 ítems), Ignorar la mala conducta (4 ítems) y Confianza en sí mismo (5 ítems) (Robinson y cols., 1995).

La consistencia interna del instrumento fue evaluada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, y las medidas arrojadas para cada dimensión son las siguientes: Dimensión Autoritativa: 0,91; Dimensión Autoritaria: 0,86; y Dimensión Permisiva: 0,75.

En cuanto a los resultados, éstos se obtienen al realizar los siguientes cálculos: (1) promediar las puntuaciones de todos los ítems de cada factor, y luego (2) promediar las puntuaciones de todos los factores de cada dimensión. El puntaje final corresponde a la actitud predominante que presenta una persona sobre un estilo de crianza u otro.

El PSDQ es un instrumento de autoaplicación y cuenta con una consigna, a través de la cual se explica a cada una de las personas los pasos a seguir:

“Por favor lea cada frase del cuestionario y piense con qué frecuencia usted actúa de este modo con su niño/a y ponga su respuesta al lado izquierdo de la frase” (Robinson y cols., 1995).

El tiempo aproximado para la aplicación del cuestionario es de 20 minutos.

IV.5. Población / Muestra.

IV.5.1. Población.

La población se entiende como un conjunto de elementos que comparten características en común, del que se pretende obtener información (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Para efectos de la presente investigación, la población está constituida por padres/madres, cuyos hijos/as cursan actualmente el nivel preescolar y primer ciclo básico (Prekinder, Kinder, 1°, 2°, 3° y 4° básico) en un grupo de escuelas municipales de la ciudad de Chillán.

No existen fuentes que manejen estadísticamente la población anteriormente mencionada, por ello, y para realizar el presente estudio, se utilizó como referencia la población de estudiantes de nivel preescolar y básico de un grupo de escuelas

municipales de Chillán. De lo anterior, se deduce que el número de estudiantes refleja el número de padres/madres que se consideró como población a investigar.

El grupo de establecimientos que conformó la población objeto de estudio estuvo constituido por los siguientes establecimientos: (1) Escuela República de México, (2), Escuela Federico Froebel (3) Escuela República de Portugal y (4) Escuela Quilamapu.

Los criterios que se utilizaron para la selección de cada una de las escuelas fueron: (1) la Escuela República de México posee el mayor número de alumnos/as matriculados/as en edad preescolar y escolar básica del total de escuelas municipalizadas de la ciudad de Chillán, (2) la Escuela Federico Froebel es el único establecimiento municipalizado de la ciudad de Chillán que imparte enseñanza de nivel parvulario, vale decir, lo conforman sólo niños/as en edad preescolar. Finalmente, (3) la Escuela República de Portugal y (4) la Escuela Quilamapu fueron seleccionadas como población objeto de estudio en base a dos fundamentos: primero, por encontrarse ambas en el grupo de escuelas municipalizadas que contempla la menor cantidad de alumnos/as matriculados/as en enseñanza preescolar y básica; y segundo, poder abarcar la población que habita en el sector poniente y norte, respectivamente, de la ciudad de Chillán. Esta selección de los establecimientos se justifica por cuanto el tipo de investigación es de índole exploratoria.

Según el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM, 2012) y su plataforma virtual, Sistema de Información Educacional (SinedUC, 2012), durante el año 2012, la población de estudiantes del nivel preescolar y primer ciclo básico de educación de las mencionadas escuelas, fue de 782 alumnos/as (lo que representa a 782 padres/madres, considerando sólo un progenitor por cada niño/a), lo que se consideró al momento de establecer la muestra total.

Por lo tanto, y en base a la anterior explicación dada sobre la población, la muestra para el proceso de validación correspondió a 131 padres/madres, donde el error máximo aceptable fue de 5%, el porcentaje estimado de la muestra fue de 10% y el nivel de confianza fue de 95% (STATS v.2).

IV.5.2. Muestra.

La muestra fue dividida en forma proporcional entre los 4 establecimientos educacionales municipalizados de la ciudad de Chillán.

El muestreo elegido para la investigación fue de tipo probabilístico y estratificado. Al ser un muestreo probabilístico, cada sujeto tiene la misma probabilidad de ser elegido, lo que permite resguardar la representatividad de la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Kerlinger y Lee, 2002). Por su parte, la muestra estratificada resguarda la proporcionalidad de los sujetos en la población. Así, se debe dividir la población en varios grupos o estratos con el fin de dar representatividad a los distintos factores que integran el universo de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Lo anterior responde a que la población presentaba características desiguales en relación al número de niños/as (vale decir, padres/madres participantes) por cada establecimiento. Así, el muestreo seleccionado permite que la investigación refleje las proporciones de la población.

Para llevar a cabo los procesos de adaptación y validación del PSDQ de Robinson y cols. (1995), se requirió de una muestra piloto, la cual estuvo compuesta por 55 participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La Tabla 2 grafica la técnica de muestreo utilizada para lograr el mayor grado de representatividad de la muestra. En primer lugar, se accede a la información del total de niños/as que cursan el nivel preescolar y primer ciclo básico en los 4 establecimientos mencionados. Obtenidos estos datos, se procedió a seleccionar de manera aleatoria al 10% de los/as estudiantes de cada establecimiento, para posteriormente del total seleccionado, escoger de forma proporcional el número de padres/madres participantes por escuela en relación a la muestra total (Aron y Aron, 2001; Clark-Carter, 2002; Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Tabla 2. Técnica de muestreo estratificado proporcional.

Escuelas	Subtotales	10%	Totales
República de México	399	39.9	40
República de Portugal	93	9.3	9
Quilamapu	74	7.4	7
Federico Froebel	216	21.6	22
Totales	782		78

Una vez obtenida la cantidad total de la población (782), se procedió al cálculo del número de participantes de la muestra total a encuestar, donde, a través de la utilización del software STATS v.2, se obtuvo el valor de 118 padres/madres, cantidad que fue aumentada a 131 encuestados/as con el fin de alcanzar un mayor grado de representatividad de la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Argibay, 2009). Para el cálculo de la muestra piloto, se utilizó el mismo software, el cual arrojó una cantidad de 12 padres/madres a ser encuestados/as, valor que fue posteriormente aumentado a 55 participantes, con el fin de aumentar la representatividad de la muestra en relación a la población total, lo que correspondió a 51 madres y 4 padres, representados en un 93% de madres y 7% de padres (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Argibay, 2009) (Tabla 3).

Tabla 3. Técnica de muestreo estratificado proporcional.

Escuelas	Madres	Padres	M. Piloto	Madres	Padres	M. Total
República de México	24	3	27	59	9	68
República de Portugal	7	0	7	13	2	15
Quilamapu	6	0	6	11	1	12
Federico Froebel	14	1	15	33	3	36
Totales	51	4	55	116	15	131

Al analizar la muestra seleccionada para el estudio, tanto a nivel de sexo del progenitor, edad y establecimiento educacional, se puede observar que ésta presenta diversas características.

Por un lado, en la Tabla 4 se aprecia que de los 131 encuestados/as en total, y en relación al parentesco con sus hijos/as, 116 participantes son madres, lo cual equivale al 88,5% de la muestra total, y el 11,5% restante lo conforman los participantes padres, correspondiente a un total de 15 encuestados.

Tabla 4. Relación de Parentesco.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos madre	116	88.5	88.5	88.5
padre	15	11.5	11.5	100.0
Total	131	100.0	100.0	

Por otro lado, la Tabla 5 da cuenta de las diferencias existentes en base a la edad de los participantes. Se observa que 45 encuestados/as tienen edades entre 20 y 29 años de edad, lo que equivale al 34.4% de la muestra total. En el rango de entre 30 y 39 años se encuentran 61 participantes, lo cual equivale al 46,6% de la muestra total. El 16,8% del total de la muestra lo conforman los/as 22 padres/madres que poseen una edad entre 40 y 48 años. Finalmente, sólo 3 encuestados/as tienen una edad entre los 50 y 52 años, lo que equivale al 2,4% de la muestra total.

Tabla 5. Edad de los Participantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 20	1	.8	.8	.8
21	1	.8	.8	1.5
23	3	2.3	2.3	3.8
24	2	1.5	1.5	5.3
25	13	9.9	9.9	15.3
26	6	4.6	4.6	19.8

27	6	4.6	4.6	24.4
28	5	3.8	3.8	28.2
29	8	6.1	6.1	34.4
30	8	6.1	6.1	40.5
31	4	3.1	3.1	43.5
32	4	3.1	3.1	46.6
33	6	4.6	4.6	51.1
34	8	6.1	6.1	57.3
35	10	7.6	7.6	64.9
36	1	.8	.8	65.6
37	7	5.3	5.3	71.0
38	8	6.1	6.1	77.1
39	5	3.8	3.8	80.9
40	6	4.6	4.6	85.5
42	1	.8	.8	86.3
43	2	1.5	1.5	87.8
44	2	1.5	1.5	89.3
45	4	3.1	3.1	92.4
46	2	1.5	1.5	93.9
47	2	1.5	1.5	95.4
48	3	2.3	2.3	97.7
50	1	.8	.8	98.5
51	1	.8	.8	99.2
52	1	.8	.8	100.0
Total	131	100.0	100.0	

La Tabla 6 refleja el número de participantes encuestados/as por Establecimiento Educativo y su porcentaje en relación a la muestra total. En primer lugar, la Escuela República de México presenta la mayor frecuencia, siendo 68 padres/madres encuestados/as, lo que equivale al 51,9% de la muestra total. En segundo lugar se encuentra la Escuela Federico Froebel con 36 participantes, representando el 27,5% de la muestra total. La Escuela República de Portugal se encuentra en tercer lugar con 15 encuestados/as, lo que equivale al 11,5% de la muestra total. En cuarto y último lugar se encuentra la escuela Quilmapu con 12 participantes, lo cual corresponde al 9,2% de la muestra total.

Tabla 6. Participantes por Escuela.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Escuela República de México	68	51.9	51.9	51.9
	Escuela República de Portugal	15	11.5	11.5	63.4
	Escuela Quilamapu	12	9.2	9.2	72.5
	Escuela Federico Froebel	36	27.5	27.5	100.0
	Total	131	100.0	100.0	

Es importante mencionar que, tanto para las etapas de adaptación como para la de validación del instrumento, las características que debieron reunir los/as sujetos para ser seleccionados/as y así poder responder el cuestionario fueron las siguientes: (1) padres/madres alfabetizados/as, a fin de que pudieran dar respuesta al cuestionario sin mayores dificultades; (2) padres/madres que vivieran con sus hijos/as y (3) padres/madres que estuvieran a cargo de la crianza de sus hijos/as. Para dar cumplimiento a estos criterios de selección, fue de suma importancia la información entregada por el/a profesor/a jefe de cada curso en relación a los 3 puntos anteriormente señalados.

IV.6. Análisis de datos propuesto.

Los datos obtenidos fueron analizados a través del programa estadístico para ciencias sociales SPSS v.19. (Statistical Package for the Social Sciences) del cual se extrajeron los siguientes análisis estadísticos: (1) análisis descriptivos: distribución de frecuencia, medidas de tendencia central y medidas de variabilidad; (2) análisis de validez; y (3) análisis de confiabilidad, a través del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, con el fin de medir la consistencia interna de las escalas que componen el instrumento. Éste, según Hernández, Fernández y Baptista (2006) permite describir el grado en que reiteradas aplicaciones de un mismo instrumento produce resultados con características iguales o semejantes en una misma persona.

Además, y en concordancia con los objetivos planteados en la investigación, se trabajó en el análisis factorial del instrumento. Según Gardner (2003), el análisis factorial permite definir y reducir los componentes del instrumento, a través del análisis de las correlaciones existentes entre cada uno de los datos. Lo anterior permite encontrar el número mínimo de dimensiones que puedan ser capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos. Los factores resultantes son tratados como variables subyacentes y corresponden al sustento de un instrumento, por cuanto explican los componentes del concepto teórico que se pretende medir (Kerlinger y Lee, 2002).

Los pasos realizados para llevar a cabo el análisis factorial estuvieron guiados por la estructura propuesta por Gardner (2003):

1. Análisis de las comunalidades: tiene como objetivo calcular las relaciones existentes entre las variables.
2. Análisis de la varianza total explicada: se realizó a través del cálculo de los componentes principales, o factores presentes en el instrumento, mediante la extracción de la cantidad máxima de la varianza conforme se calcula cada factor.
3. Análisis de los componentes rotados: previa rotación de los factores extraídos, el objetivo de este análisis fue poder identificar los factores que describen de la forma más simple las relaciones existentes entre los ítems del instrumento. Se utilizó la rotación varimax para analizar los componentes del instrumento.

Los análisis de validez correspondieron al de validez de constructo y al de validez de contenido. Para Hernández, Fernández y Baptista (2006) y Kerlinger y Lee (2002), la validez de constructo corresponde al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir, y no otra. Ésta busca probar el grado en que un instrumento representa el modelo teórico subyacente (Kerlinger y Lee, 2002).

Finalmente, la validez de contenido se estableció a través del Criterio Interjueces, quienes conformaron un grupo de especialistas vinculados al constructo Estilos de Crianza, y que estuvieron a cargo del contenido del cuestionario, es decir, que éste

contara con la claridad y comprensión necesaria por parte de los/as participantes al momento de manifestar sus respuestas (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

IV.7. Criterios de calidad.

Todo instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad.

El criterio de Confiabilidad se refiere al “grado en que el sistema de medición produciría el mismo resultado de una ocasión a otra” (Clark-Carter, 2002, p. 26). Este requisito se obtendrá a través del Coeficiente Alfa de Cronbach (consistencia interna).

El criterio de Validez, busca que el instrumento mida lo que pretenda medir (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Kerlinger y Lee, 2002). Se buscó cumplir con la validez de constructo, puesto que desde la perspectiva científica es la que más trascendencia tiene (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), ya que “liga conceptos y prácticas psicométricas con conceptos teóricos” (Kerlinger y Lee, 2002, p. 608). Dicho criterio se resguardó a través del análisis factorial.

El tercer criterio, la Objetividad, definida como “grado en que el instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 284), se resguardó al momento de establecer una consigna clara e instrucciones específicas, tanto para quienes administraron el cuestionario, como para quienes lo respondieron, lo cual permitió mantener la distancia entre el investigador y el objeto de estudio.

Los criterios externos utilizados a nivel de la investigación fueron:

Validez interna, conseguida al resguardar los *controles* del diseño de investigación. Para ello, se mantuvo especial cuidado en el manejo de los datos obtenidos, desde el comienzo al fin de la investigación. Además, se resguardó que las unidades muestrales

tuvieran características similares entre ellas, descritas anteriormente (Kerlinger y Lee, 2002).

Validez externa, entendida como “representatividad o posibilidad de generalización” (Kerlinger y Lee, 2002, p. 429.), la “posibilidad de generalizar los resultados de un experimento a situaciones no experimentales, así como a otras personas y poblaciones” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 198). Para ello, se realizó una selección cuidadosa de los participantes, de modo que dicha muestra fuera representativa (Kerlinger y Lee, 2002).

Tanto la validez interna como la validez externa fueron resguardadas utilizando un análisis estadístico de los datos, a través del programa SPSS v.19.

Para el proceso de adaptación del PSDQ, fue importante analizar la validez de contenido (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), mediado por criterios de especialistas en el tema (estilos parentales y prácticas de crianza) con la finalidad que el instrumento contara con la claridad y fuera comprensible para los sujetos que lo respondieron.

IV.8. Aspectos éticos.

El profesional psicólogo debe considerar en el diseño de investigación y realización de investigaciones, las normas y criterios aceptados por la comunidad científica, con el propósito de preservar el desarrollo de la psicología como ciencia (Código de Ética Profesional, 1999).

Antes de iniciar el estudio, tanto las investigadoras como los/as participantes realizaron un acuerdo mutuo a través de la firma de un Consentimiento Informado (ver anexo VIII.2.), donde se explicitaron las obligaciones y responsabilidades de cada una de las partes (Kerlinger y Lee, 2002). Junto a lo anterior, se expuso claramente la voluntariedad de la participación de los/as encuestados/as, aclarando que, ante la decisión

de no contestar el cuestionario, no se expondrían a la toma de algún tipo de represalia por parte de las investigadoras (Franca-Tarragó, 2001).

Se comunicó a los participantes el carácter confidencial de la investigación, garantizándoles que la información obtenida no sería revelada de manera que se le pudiera identificar o individualizar, puesto que el interés fue conocer los datos de forma general, y de igual forma serían publicados los resultados del estudio (Kerlinger y Lee, 2002).

Según Kerlinger y Lee (2002), la consideración más importante en cualquier estudio científico es el bienestar de los/as participantes, es por ello que se deben tomaron todas las medidas necesarias para conducir la investigación con la mínima cantidad de riesgo para ellos/as, tomando en consideración aquellas medidas mencionadas anteriormente: información clara de los alcances del estudio, voluntariedad de la participación, confidencialidad en las respuestas.

V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

V.1. OBJETIVO 1: Adaptación del Instrumento.

El proceso de adaptación del instrumento se realizó en tres etapas que se exponen a continuación:

1ª Etapa: Traducción.

2ª Etapa: Validez de expertos.

3ª Etapa: Resultados de la Adaptación.

V.1.1. Traducción.

El Cuestionario de Dimensión y Estilos de Crianza (PSDQ) fue diseñado para la población estadounidense, por lo cual debió ser traducido desde el inglés al español. La traducción de idiomas fue realizada por Ricardo Díaz Cifuentes, Traductor de Inglés de la Universidad de Concepción, desde mayo hasta junio de 2012.

V.1.2. Validez de expertos.

El segundo paso en el proceso de adaptación consistió en poner a prueba la validez de contenido del instrumento mediante la validez de expertos. La validez de expertos se refiere al “grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con voces calificadas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006. p. 284).

Para realizar este proceso se solicitó la colaboración de 3 jueces expertos, quienes, como requisito principal, debían estar familiarizados con el tema de estudio, que en este caso, se centra en el constructo Estilos de Crianza, dentro del área educacional de nivel pre-básico y básico. A través de la validez de expertos se analizó la coherencia de los ítems del cuestionario traducido al español, con el objetivo de hacer comprensibles las preguntas que lo conforman.

Para ello, se hizo entrega de un protocolo a cada juez experto con el cuestionario original en inglés y con el cuestionario traducido, además de la definición teórica del constructo investigado y de las tres escalas que componen el PSDQ.

Las profesionales que participaron como jueces expertos en la validez de contenido fueron: 1 psicóloga especializada en el área educacional y dos psicólogas especializadas en el área clínica infanto-juvenil. Además, las autoras de la tesis, en vista de su cercanía teórica y conceptual con los componentes medidos en el cuestionario, decidieron incluir sus retroalimentaciones como jueces expertos para fortalecer la adaptación.

Una vez incorporadas las retroalimentaciones dadas por los jueces expertos, se obtuvo la versión adaptada del Cuestionario de Dimensión y Estilos de Crianza (PSDQ), el que fue utilizado con la muestra piloto (ver anexo VIII.4.).

V.1.3. Resultados de la Adaptación.

V.1.3.1. Resultados específicos.

Los resultados del análisis cualitativo obtenido a partir del criterio de jueces expertos, permite concluir que los reactivos del instrumento son congruentes con el modelo teórico subyacente que los soporta, o en otras palabras según el juicio de los diferentes profesionales que participaron en la validación de expertos, se concluye que los ítems del instrumento reflejan el dominio específico de lo que se intenta medir (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

No obstante lo anterior, los reactivos del cuestionario debieron ser modificados en vista de los siguientes criterios:

- **Modificaciones de acuerdo a los objetivos de la investigación:**

El Cuestionario de Dimensión y Estilos de Crianza (PSDQ) originalmente fue construido para ser administrado en forma individual (padre/madre), pero contempla dos clasificaciones para cada ítem. El padre o madre debía indicar la frecuencia de determinado comportamiento (cada ítem) con el niño o niña y a la vez debía calificar con qué frecuencia su cónyuge realizaba tal comportamiento con el niño o niña.

Los objetivos de la presente investigación se basan exclusivamente en el auto-reporte de padres/madres respecto a su comportamiento en la crianza de sus hijos, por lo que solamente se consideró una clasificación para cada ítem del cuestionario.

Se grafica la diferencia existente entre el cuestionario original PSDQ y la versión adaptada del mismo (Tabla 7).

Tabla 7. Diferencias entre cuestionario original y adaptado.

Cuestionario Original		Cuestionario Adaptado
<u>Cónyuge actúa de esta manera:</u>	<u>Actúo de esta manera:</u>	<u>Actúo de esta manera:</u>
1 = Nunca	1 = Nunca	1 = Nunca
2 = Algunas Veces	2 = Algunas Veces	2 = Algunas Veces
3 = La Mitad de las Veces	3 = La Mitad de las Veces	3 = La Mitad de las Veces
4 = Muy Seguido/Casi Siempre	4 = Muy Seguido/Casi Siempre	4 = Muy Seguido/Casi Siempre
5 = Siempre	5 = Siempre	5 = Siempre
Ítem nº1 (él/ella) (yo)		Ítem nº1 (yo)
_____ 1. Aliento a mi hijo a hablar sobre sus problemas.		___ 1. Aliento a mi hijo/a hablar sobre sus problemas.

- **Modificaciones de acuerdo a la congruencia semántica.**

Al traducir textualmente conceptos desde el inglés al español se cometen errores, sobre todo desde el punto de vista semántico, debido a cambios en la connotación de las palabras según el contexto socio-cultural desde el cual se interpreta. Debido a lo anterior, se realizaron modificaciones en el cuestionario, reemplazando algunas palabras para lograr una mejor comprensión del mismo.

- **Modificaciones respecto a la perspectiva de género.**

El cuestionario original no contempla la perspectiva de género para referirse a los/as hijos/as de quienes contestan el PSDQ, es por ello que fue un punto a considerar en la adaptación del instrumento.

V.1.3.2. Adaptación del Instrumento.

Basándose en las retroalimentaciones obtenidas a partir del criterio de jueces expertos y en las pesquisadas a través de la prueba piloto, se realizaron las siguientes modificaciones al Cuestionario de Dimensión y Estilos de Crianza (PSDQ).

Escala Autoritativa.

Ítem Original (traducido)	Ítem Adaptado
1. Aliento a mi hijo a hablar sobre sus problemas.	1. Animo a mi hijo/a a hablar sobre sus problemas.
3. Sé los nombres de los amigos de mi hijo.	3. Conozco los nombres de los/as amigos/as de mi hijo/a.
5. Felicito a mi hijo/a cuando se porta bien.	5. Felicito a mi hijo/a cuando se porta bien.
7. Bromeo y juego con mi hijo.	7. Bromeo y juego con mi hijo/a.
9. Muestro compasión cuando mi hijo se encuentra herido o frustrado.	9. Soy cariñoso/a cuando mi hijo/a se encuentra herido/a o frustrado/a.
12. Entrego apoyo y entendimiento cuando mi hijo está disgustado.	12. Apoyo y entiendo a mi hijo/a cuando está enojado/a, molesto/a.

<p>14. Me comporto de forma tranquila y relajada con mi hijo.</p>	<p>14. Me comporto de forma tranquila y relajada con mi hijo/a.</p>
<p>16. Comento a mi hijo mis expectativas con respecto a su comportamiento antes de realizar una actividad.</p>	<p>16. Comunico a mi hijo/a lo que espero de él/ella con respecto a su comportamiento antes de realizar una actividad.</p>
<p>18. Muestro paciencia con mi hijo.</p>	<p>18. Muestro paciencia con mi hijo/a.</p>
<p>21. Respondo a los sentimientos y necesidades de mi hijo.</p>	<p>21. Respondo a los sentimientos y necesidades de mi hijo/a.</p>
<p>22. Permito que mi hijo dé su opinión con respecto a las reglas familiares.</p>	<p>22. Permito que mi hijo/a dé su opinión con respecto a las reglas familiares.</p>
<p>25. Explico a mi hijo las razones por las cuales las reglas deben ser obedecidas.</p>	<p>25. Explico a mi hijo/a las razones por las cuales las reglas deben ser obedecidas.</p>
<p>27. Le digo a mi hijo que aprecio sus intentos y sus logros.</p>	<p>27. Le digo a mi hijo/a que valoro sus intentos y sus logros.</p>
<p>29. Ayudo a mi hijo a entender el impacto de su comportamiento alentándolo a hablar de las consecuencias de sus acciones.</p>	<p>29. Ayudo a mi hijo/a a entender el efecto de su comportamiento, animándolo/a a hablar de las consecuencias de sus acciones.</p>
<p>31. Considero los deseos de mi hijo antes de decirle que haga algo.</p>	<p>31. Considero los deseos de mi hijo/a antes de decirle que haga algo.</p>
<p>33. Estoy consciente de los problemas</p>	<p>33. Conozco los problemas o</p>

<p>o preocupaciones de mi hijo en la escuela.</p> <p>35. Le muestro cariño a mi hijo con besos y abrazos.</p> <p>39. Me disculpo con mi hijo cuando me equivoco en su crianza.</p> <p>42. Converso con mi hijo cuando se porta mal.</p> <p>46. Comparto momentos agradables y cariñosos con mi hijo.</p> <p>48. Motivo a mi hijo para que se exprese libremente incluso cuando no esté de acuerdo conmigo.</p> <p>51. Soy respetuosa/o con las opiniones de mi hijo al motivarlo para que las exprese.</p> <p>53. Le explico a mi hijo cómo me siento cuando se porta bien o mal.</p> <p>55. Considero las preferencias de mi hijo cuando hacemos planes en familia.</p> <p>58. Le explico a mi hijo las consecuencias de su comportamiento.</p>	<p>preocupaciones de mi hijo/a en la escuela.</p> <p>35. Le muestro cariño a mi hijo/a con besos y abrazos.</p> <p>39. Me disculpo con mi hijo/a cuando me equivoco en su crianza.</p> <p>42. Converso con mi hijo/a cuando se porta mal.</p> <p>46. Comparto momentos agradables y cariñosos con mi hijo/a.</p> <p>48. Motivo a mi hijo/a para que se exprese libremente, incluso cuando no esté de acuerdo conmigo.</p> <p>51. Soy respetuoso/a con las opiniones de mi hijo/a motivándolo/a para que las exprese.</p> <p>53. Le explico a mi hijo/a cómo me siento cuando se porta bien o mal.</p> <p>55. Considero las preferencias de mi hijo cuando hacemos planes en familia.</p> <p>58. Le explico a mi hijo/a las consecuencias de su comportamiento.</p>
--	--

60. Canalizo la mala conducta de mi hijo hacia una actividad más adecuada.	60. Conduzco la mala conducta de mi hijo/a hacia una actividad más adecuada.
62. Enfatizo los motivos de las reglas.	62. Insisto en las razones o motivos de las reglas.

Escala Autoritaria.

Ítem Original (traducido)	Ítem Adaptado
2. Guío a mi hijo con castigos más que por la razón.	2. Disciplino a mi hijo/a con castigos más que por la razón.
6. Nalgueo a mi hijo cuando es desobediente.	6. Le pego en las nalgas a mi hijo/a cuando es desobediente.
10. Castigo a mi hijo quitándole privilegios con poca o ningún tipo de explicación.	10. Castigo a mi hijo/a quitándole privilegios sin darle explicaciones.
13. Grito cuando mi hijo se porta mal.	13. Le grito a mi hijo/a cuando se porta mal.
17. Regaño y critico para lograr que mi hijo mejore.	17. Regaño y critico a mi hijo/a para lograr que mejore.
19. Agarro a mi hijo cuando está siendo desobediente.	19. Aprieto con fuerza a mi hijo/a cuando está siendo desobediente.
23. Discuto con mi hijo.	23. Discuto o regaño con mi hijo/a.
26. Parezco estar más preocupada/o de mis propios sentimientos que de los	26. Parezco estar más preocupada/o de mis propios sentimientos que de los

<p>sentimientos de mi hijo.</p> <p>28. Castigo a mi hijo dejándolo solo en alguna parte con poca o sin ninguna explicación previa.</p> <p>32. Me enfado con mi hijo.</p> <p>37. Castigo de forma física a mi hijo para que se comporte.</p> <p>40. Le digo a mi hijo qué hacer.</p> <p>43. Le pego una cachetada a mi hijo cuando se porta mal.</p> <p>44. No estoy de acuerdo con mi hijo.</p> <p>47. Cuando dos niños se están peleando, primero los castigo y después les pregunto por qué lo hicieron.</p> <p>50. Reto o critico a mi hijo cuando su comportamiento no cumple con mis expectativas.</p> <p>54. Amenazo a mi hijo con castigarlo sin justificación alguna.</p> <p>56. Cuando mi hijo pregunta por qué tiene que conformarse con algo, le digo:</p>	<p>sentimientos de mi hijo/a.</p> <p>28. Castigo a mi hijo/a dejándolo solo/a en alguna parte sin darle antes una explicación.</p> <p>32. Me enojo con mi hijo/a.</p> <p>37. Uso el castigo físico con mi hijo/a como una forma de disciplina.</p> <p>40. Le digo a mi hijo/a qué hacer.</p> <p>43. Le pego una cachetada a mi hijo/a cuando se porta mal.</p> <p>44. No estoy de acuerdo con mi hijo/a.</p> <p>47. Cuando dos niños/as se están peleando, primero los/as castigo y después les pregunto por qué lo hicieron.</p> <p>50. Reto o critico a mi hijo/a cuando su comportamiento no cumple con lo que espero de él/ella.</p> <p>54. Amenazo a mi hijo/a con castigarlo/a sin justificación alguna.</p> <p>56. Cuando mi hijo/a pregunta por qué tiene que conformarse con algo, le digo:</p>
---	--

porque yo lo digo, o porque soy tu madre/padre.	“porque yo lo digo”, o “porque soy tu padre/madre”.
59. Le exijo a mi hijo que haga cosas.	59. Le exijo a mi hijo/a que haga determinadas cosas o actividades.
61. Empujo a mi hijo cuando desobedece.	61. Tironeo a mi hijo/a cuando desobedece.

Escala Permisiva

Ítem Original (traducido)	Ítem Adaptado
4. Considero que es difícil disciplinar a mi hijo.	4. Considero que es difícil disciplinar a mi hijo/a.
8. Evito regañar y/o criticar a mi hijo aun cuando no actúa de la forma que deseo.	8. Evito regañar y/o criticar a mi hijo/a, aun cuando no se comporta de la forma que deseo.
11. Consiento a mi hijo.	11. Consiento a mi hijo/a.
15. Permito que mi hijo moleste a otras personas.	15. Permito que mi hijo/a moleste a otras personas.
20. Planteo castigos para mi hijo y después no los cumplo realmente.	20. Doy castigos a mi hijo/a y después no los llevo a cabo.
24. Tengo confianza de mis habilidades para criar a mi hijo.	24. Tengo confianza en mis habilidades para criar a mi hijo/a.
30. Temo que disciplinar a mi hijo cuando se porte mal provocará que no	30. Temo que disciplinar a mi hijo/a cuando se porte mal hará que no me

<p>me quiera.</p> <p>34. Amenazo con castigar a mi hijo frecuentemente en vez de hacerlo de verdad.</p> <p>36. No tomo en cuenta la mala conducta de mi hijo.</p> <p>38. Le impongo disciplina a mi hijo luego de su mala conducta.</p> <p>41. Cedo cuando mi hijo produce un alboroto por algo.</p> <p>45. Permito que mi hijo interrumpa a los demás.</p> <p>49. Soborno a mi hijo con recompensas para que cumpla con lo que le pido</p> <p>52. Establezco reglas estrictas para mi hijo.</p> <p>57. Me muestro insegura/o sobre cómo resolver los problemas de mala conducta de mi hijo.</p>	<p>quiera.</p> <p>34. Amenazo con castigar a mi hijo/a frecuentemente en vez de hacerlo de verdad.</p> <p>36. No tomo en cuenta la mala conducta de mi hijo/a.</p> <p>38. Disciplino a mi hijo/a luego de alguna mala conducta.</p> <p>41. Cedo cuando mi hijo/a hace un escándalo por algo.</p> <p>45. Permito que mi hijo/a interrumpa a los demás.</p> <p>49. Le ofrezco recompensas a mi hijo/a para que cumpla con lo que le pido.</p> <p>52. Establezco reglas estrictas para mi hijo/a.</p> <p>57. Me muestro inseguro/a sobre cómo resolver los problemas de mala conducta de mi hijo/a.</p>
--	--

V.2. OBJETIVO 2: Validación del Instrumento.

El proceso de validación del instrumento se realizó en dos etapas:

1ª Etapa: Análisis previo de fiabilidad y validación de la muestra piloto.

2ª Etapa: Análisis final de fiabilidad y validación del instrumento de la muestra total.

V.2.1.Resultado previo: análisis de fiabilidad y validación de la muestra piloto.

Tras finalizada la adaptación del instrumento, se procedió a la recolección previa de datos, a través de la aplicación del cuestionario a la muestra piloto, la cual estuvo conformada por 55 participantes, sin exclusión de ninguno de ellos.

El contar con una recolección previa de datos, permite, por un lado, averiguar cómo fueron entendidas las instrucciones y preguntas por parte de los participantes, y por otro lado, poder indagar cómo están funcionando los criterios de confiabilidad y validez en el instrumento, una vez incorporadas las retroalimentaciones por los jueces expertos (Clark-Carter, 2002; Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

V.2.1.1. Análisis de fiabilidad.

Se efectuaron 3 análisis de fiabilidad, los cuales corresponden a cada una de las tres escalas que contiene el instrumento.

En la escala autoritativa, se consideraron 55 casos para el análisis de fiabilidad, donde el 100% de ellos fue válido (Tabla 8). Para este análisis se utilizaron los 27 reactivos que conforman la escala, obteniendo un Alfa de Cronbach de 0,850, lo cual representa una confiabilidad fuerte en los datos arrojados por la escala autoritativa (Tabla 9).

Tabla 8. Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	55	100.0
	Excluidos	0	.0
	Total	55	100.0

Tabla 9. Análisis de fiabilidad - Escala Autoritativa.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.850	27

La escala autoritaria fue analizada en función del procesamiento de 55 casos, donde el 100% de éstos resultó válido (Tabla 10). Se utilizaron los 20 ítems que conforman la escala autoritaria, obteniéndose un Alfa de Cronbach de 0,797, lo que indica una fuerte confiabilidad en los datos arrojados en la escala autoritaria (Tabla 11).

Tabla 10. Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	55	100.0
	Excluidos	0	.0
	Total	55	100.0

Tabla 11. Análisis de fiabilidad - Escala Autoritaria.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.797	20

Finalmente, se procedió a realizar el análisis de fiabilidad de la escala permisiva, el cual se basó en el procesamiento de 55 casos, resultando válidos el 100% de ellos (Tabla 12). Se utilizaron para este análisis los 15 ítems que conforman la escala permisiva, obteniendo un Alfa de Cronbach de 0,649, lo cual es indicativo de una confiabilidad moderada en relación a la medición del estilo de crianza permisivo (Tabla 13).

Tabla 12. Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	55	100.0
	Excluidos	0	.0
	Total	55	100.0

Tabla 13. Análisis de fiabilidad - Escala Permisiva.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.649	15

V.2.1.2. Análisis factorial.

Los análisis factoriales se efectuaron en base a las tres escalas que contempla el cuestionario y de forma separada. Los tres análisis que se efectuaron y que se presentan a continuación fueron: (1) análisis de las comunalidades, (2) análisis de la varianza total explicada, y (3) análisis de los componentes rotados.

V.2.1.2.1. Análisis de las comunalidades.

El análisis de las comunalidades expresa la proporción de la varianza explicada por las dimensiones comunes a una variable (Gardner, 2003). En otras palabras, este análisis refleja el grado de correlación entre todas las preguntas que conforman un constructo.

Debido a lo anterior, se realizaron tres análisis de comunalidades, en función de cada una de las escalas del instrumento, puesto que cada una de éstas representa una variable diferente. Los resultados de los análisis efectuados son los que se presentan a continuación:

En la escala autoritativa se obtuvieron 27 valores que oscilaron entre 0,574 y 0,908, presentando una correlación media con tendencia a considerable a una correlación muy

fuerte con tendencia a perfecta. En base a este análisis, se puede apreciar lo siguiente: existe 1 pregunta que exhibe una correlación muy fuerte con tendencia a perfecta (0,908); 20 ítems muestran una correlación considerable con tendencia a muy fuerte (valores que fluctúan entre 0,752 y 0,899); y 6 ítems presentan una correlación media con tendencia a considerable (valores entre 0,574 y 0,746). Se puede observar que, del total de ítems que conforman la escala, la gran mayoría de éstos logra explicar de manera razonable el constructo estilo autoritativo, puesto que obtienen un valor sobre 0,5 (Tabla 14).

Tabla 14. Comunalidades - Escala Autoritativa.

	Inicial	Extracción
Ítem 1	1.000	.768
Ítem 3	1.000	.814
Ítem 5	1.000	.816
Ítem 7	1.000	.574
Ítem 9	1.000	.855
Ítem 12	1.000	.667
Ítem 14	1.000	.746
Ítem 16	1.000	.686
Ítem 18	1.000	.831
Ítem 21	1.000	.823
Ítem 22	1.000	.786
Ítem 25	1.000	.798
Ítem 27	1.000	.839
Ítem 29	1.000	.802
Ítem 31	1.000	.752
Ítem 33	1.000	.767
Ítem 35	1.000	.899
Ítem 39	1.000	.835
Ítem 42	1.000	.584
Ítem 46	1.000	.704
Ítem 48	1.000	.818
Ítem 51	1.000	.773
Ítem 53	1.000	.800
Ítem 55	1.000	.908
Ítem 58	1.000	.753
Ítem 60	1.000	.836
Ítem 62	1.000	.868

Las comunalidades obtenidas en la escala autoritaria arrojaron valores que fluctuaron entre 0,672 y 0,868, presentado una correlación media con tendencia a considerable a una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. Del análisis realizado se observa que, de un total de 15 ítems, 12 presentan correlaciones considerables con tendencia a muy fuerte (valores entre 0,753 y 0,868), y los 8 ítems restantes muestran una correlación media con tendencia a considerable (valores entre 0,672 y 0,745). La mayoría de los ítems de la escala autoritaria logran explicar de manera razonable la variable estilo de crianza autoritario, donde se observa que la mayoría de los reactivos presentaron valores superiores a 0,5 (Tabla 15).

Tabla 15. Comunalidades - Escala Autoritaria.

	Inicial	Extracción
Ítem 2	1.000	.727
Ítem 6	1.000	.791
Ítem 10	1.000	.784
Ítem 13	1.000	.868
Ítem 17	1.000	.677
Ítem 19	1.000	.783
Ítem 23	1.000	.683
Ítem 26	1.000	.672
Ítem 28	1.000	.776
Ítem 32	1.000	.766
Ítem 37	1.000	.801
Ítem 40	1.000	.682
Ítem 43	1.000	.824
Ítem 44	1.000	.841
Ítem 47	1.000	.808
Ítem 50	1.000	.753
Ítem 54	1.000	.745
Ítem 56	1.000	.773
Ítem 59	1.000	.710
Ítem 61	1.000	.687

La Tabla 16 da cuenta de las comunalidades arrojadas en la escala permisiva. En esta escala se obtuvieron 20 valores que oscilaron entre 0,450 y 0,837, evidenciando una correlación débil con tendencia a media a una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. Del total de preguntas, el resultado del análisis da cuenta de la existencia de 7 ítems que presentan una correlación considerable con tendencia a muy fuerte (valores entre 0,770 y 0,837), otros 7 ítems muestran una correlación media con tendencia a considerable (valores de 0,575 a 0,724), y sólo 1 ítem exhibe una correlación débil con tendencia a media (0,450). Del total de ítems se puede apreciar que la gran mayoría de los reactivos de esta escala son capaces de explicar de manera razonable la variable estilo de crianza permisivo, por cuanto puntuaron sobre 0,5, a excepción del ítem 30 (valor 0,450).

Tabla 16. Comunalidades - Escala Permisiva.

	Inicial	Extracción
Ítem 4	1.000	.589
Ítem 8	1.000	.837
Ítem 11	1.000	.635
Ítem 15	1.000	.781
Ítem 20	1.000	.821
Ítem 24	1.000	.620
Ítem 30	1.000	.450
Ítem 34	1.000	.724
Ítem 36	1.000	.816
Ítem 38	1.000	.632
Ítem 41	1.000	.723
Ítem 45	1.000	.792
Ítem 49	1.000	.575
Ítem 52	1.000	.802
Ítem 57	1.000	.770

V.2.1.2.2. Análisis de la varianza total explicada.

La varianza explicativa grafica el grado en que el instrumento refleja el constructo en estudio (Gardner, 2003). El porcentaje de varianza debe explicar un valor que se

considere válido, en ciencias sociales este índice corresponde a un mínimo de 60% de la varianza total (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

El análisis obtenido a través de la varianza exhibe que los estilos de crianza se configuran en base a un total de 24 factores, distribuidos en cada una de las tres escalas como se detalla a continuación:

La Tabla 17 muestra la varianza total explicada correspondiente a la escala autoritativa. A través del análisis de la varianza se exhibe que esta escala se configura en base a 10 factores. El primer factor tiene un valor de 6,732 y explica el 24,932% de la varianza, el segundo factor exhibe un valor de 2,816 y refleja el 10,428% de la varianza, mientras que el tercer factor explica el 7,761% de la varianza. El 6,476% de la varianza lo explica el factor 4 con un valor de 1,746, el 5,956% de la varianza lo manifiesta el quinto factor con un valor de 1,608 y el factor 6 muestra un valor de 1,411 explicando así el 5,227% de la varianza. Por su parte, el factor número 7 está representado por un valor de 1,272 lo cual explica el 4,712% de la varianza, mientras que el componente número 8 arroja un valor de 1,242 explicando el 4,627% de la varianza. Del mismo modo, el noveno factor exhibe un valor de 1,137 explicando el 4,212% de la varianza. Finalmente, el factor número 10 explica el 3,821% de la varianza a través de su valor 1,032.

Todos los valores de los factores indican la suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción de un 78,156% en relación a la varianza acumulada, lo que significa que se explica por sobre un 78% el constructo estilo de crianza autoritativo (Gardner, 2003).

Tabla 17. Varianza total explicada – Escala Autoritativa.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6.732	24.934	24.934	6.732	24.934	24.934	3.339	12.367	12.367
2	2.816	10.428	35.362	2.816	10.428	35.362	3.076	11.391	23.758
3	2.096	7.761	43.123	2.096	7.761	43.123	2.781	10.302	34.059
4	1.749	6.476	49.600	1.749	6.476	49.600	1.984	7.348	41.407
5	1.608	5.956	55.556	1.608	5.956	55.556	1.870	6.925	48.332
6	1.411	5.227	60.783	1.411	5.227	60.783	1.845	6.833	55.165
7	1.272	4.712	65.495	1.272	4.712	65.495	1.807	6.694	61.859

8	1.249	4.627	70.122	1.249	4.627	70.122	1.594	5.903	67.763
9	1.137	4.212	74.334	1.137	4.212	74.334	1.423	5.271	73.033
10	1.032	3.821	78.156	1.032	3.821	78.156	1.383	5.123	78.156
11	.870	3.222	81.378						
12	.721	2.669	84.047						
13	.691	2.561	86.608						
14	.547	2.024	88.632						
15	.492	1.822	90.454						
16	.476	1.761	92.216						
17	.399	1.477	93.692						
18	.302	1.120	94.812						
19	.272	1.009	95.821						
20	.245	.906	96.727						
21	.202	.749	97.476						
22	.179	.664	98.139						
23	.156	.580	98.719						
24	.127	.470	99.189						
25	.110	.409	99.599						
26	.064	.238	99.837						
27	.044	.163	100.000						

En relación al análisis de la varianza de la escala autoritaria, la Tabla 18 da cuenta de que ésta se configura en base a 8 factores, donde el primer factor posee un valor de 5,345 y explica el 26,725% de la varianza, el factor 2 muestra una valor de 1,917 explicando así el 9,583% de la varianza, el tercer componente tiene un valor de 1,693 y representa el 8,466% de la varianza. Del mismo modo, el 7,570% de la varianza lo explica el factor 4 con un valor de 1,514, y el 6,707% el quinto factor con un valor de 1,341. El factor número 6 muestra una valor de 1,180 el cual explica el 5,899% de la varianza, mientras que el séptimo factor exhibe un valor de 1,140 explicando el 5,699% de la varianza. Finalmente, el factor 8 explica el 5,100% de la varianza y arroja un valor de 1,020.

Los valores detallados anteriormente expresan una suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción de un 75,748% en relación a la varianza acumulada, vale decir, la variable estilo de crianza autoritario se explica por sobre un 75% (Gardner, 2003).

Tabla 18. Varianza total explicada – Escala Autoritaria.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5.345	26.725	26.725	5.345	26.725	26.725	3.035	15.176	15.176
2	1.917	9.583	36.308	1.917	9.583	36.308	2.197	10.983	26.159
3	1.693	8.466	44.773	1.693	8.466	44.773	2.163	10.814	36.973
4	1.514	7.570	52.343	1.514	7.570	52.343	1.679	8.394	45.367
5	1.341	6.707	59.050	1.341	6.707	59.050	1.649	8.243	53.610
6	1.180	5.899	64.949	1.180	5.899	64.949	1.543	7.715	61.325
7	1.140	5.699	70.648	1.140	5.699	70.648	1.475	7.375	68.699
8	1.020	5.100	75.748	1.020	5.100	75.748	1.410	7.049	75.748
9	.924	4.618	80.366						
10	.722	3.611	83.977						
11	.631	3.157	87.134						
12	.457	2.285	89.418						
13	.433	2.166	91.584						
14	.397	1.983	93.568						
15	.365	1.824	95.392						
16	.305	1.527	96.919						
17	.235	1.173	98.092						
18	.170	.851	98.943						
19	.127	.633	99.576						
20	.085	.424	100.000						

La Tabla 19 corresponde al análisis de la varianza total explicada de la escala permisiva, el cual exhibe que esta escala está configurada en base a 6 factores. El primero de ellos posee un valor de 3,188 y explica el 21,252% de la varianza, el factor 2 tiene un valor de 1,963 y explica el 13,087% de la varianza, el factor número 3 arroja un valor de 1,641 explicando así el 10,939% de la varianza. El 9,783% de la varianza lo explica el factor 4 con un valor de 1,467, mientras que el 8,251% de la varianza es explicado por el quinto factor con un valor de 1,238. Por último, el sexto factor muestra un valor de 1,070 y explica el 7,130% de la varianza.

Los valores arrojados por cada uno de los 6 factores en la escala permisiva expresan una suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción de un 70,442% en relación a la varianza acumulada, lo cual indica que la variable estilo de crianza permisivo se explica por sobre un 70% (Gardner, 2003).

Tabla 19. Varianza total explicada – Escala Permisiva.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.188	21.252	21.252	3.188	21.252	21.252	2.309	15.395	15.395
2	1.963	13.087	34.339	1.963	13.087	34.339	1.845	12.297	27.692
3	1.641	10.939	45.278	1.641	10.939	45.278	1.737	11.583	39.275
4	1.467	9.783	55.061	1.467	9.783	55.061	1.716	11.437	50.712
5	1.238	8.251	63.312	1.238	8.251	63.312	1.538	10.255	60.967
6	1.070	7.130	70.442	1.070	7.130	70.442	1.421	9.475	70.442
7	.887	5.913	76.356						
8	.785	5.233	81.588						
9	.604	4.027	85.616						
10	.520	3.464	89.079						
11	.462	3.082	92.161						
12	.459	3.059	95.220						
13	.314	2.094	97.314						
14	.254	1.693	99.007						
15	.149	.993	100.000						

V.2.1.2.3. Análisis de los componentes rotados.

La matriz de componentes rotados grafica los factores que conforman cada una de las escalas del instrumento que midieron la variable estudiada, estilos de crianza.

Entre más cercano sea el valor a 1, mayor será el peso o carga factorial del ítem dentro del concepto a cuantificar, y de lo contrario, entre más cercano sea el valor a 0, menor será dicha carga (Gardner, 2003).

Las tres matrices de componentes rotados corresponden a las tres escalas del instrumento, estableciéndose que, en total, el cuestionario está compuesto por 24 factores: 10 factores de la escala autoritativa, 8 de la escala autoritaria y 6 de la escala permisiva.

A continuación, la Tabla 20, corresponde a la matriz de componentes rotados de la escala autoritativa. Esta escala está compuesta por 10 factores, los cuales poseen valores que oscilan entre 0,415 y 0,904, presentando una correlación débil con tendencia a media a una correlación muy fuerte con tendencia a perfecta.

Tabla 20. Matriz de componentes rotados – Escala Autoritativa.

	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ítem 1	.534	.257	.075	.156	.607	-.029	.061	.055	.100	.025
Ítem 3	.089	.229	-.203	-.006	-.011	-.269	.037	.162	.130	-.772
Ítem 5	.409	.242	.419	.331	.079	-.198	-.202	-.199	.297	.302
Ítem 7	.158	.672	-.070	.129	.075	.103	-.226	.019	.030	-.085
Ítem 9	.248	.495	.448	-.169	-.047	.038	-.206	.430	.268	.126
Ítem 12	.415	.286	.155	.213	.316	.095	.284	.021	-.170	-.353
Ítem 14	.799	.099	-.023	.062	-.039	.104	.004	.283	.000	-.021
Ítem 16	.152	.061	.742	-.030	-.027	.150	.257	-.044	.119	.051
Ítem 18	.792	.243	.178	.243	.145	.135	.065	.081	-.021	.065
Ítem 21	.567	.447	.374	.148	-.063	-.155	-.199	-.228	.108	.089
Ítem 22	.130	-.071	.649	.023	.494	.073	-.032	.279	-.103	.064
Ítem 25	.644	-.120	.370	.159	.059	.113	-.001	-.430	.041	-.063
Ítem 27	.021	.184	-.008	.450	.128	.739	.171	.044	.018	.081
Ítem 29	.314	.272	.349	.639	.181	.177	-.150	-.060	.091	-.033
Ítem 31	-.056	.194	.398	.395	.232	-.107	.007	.184	-.529	.133
Ítem 33	-.122	.723	-.017	.096	.068	-.305	.239	-.028	.171	-.186
Ítem 35	.335	.730	.080	-.317	.072	.130	-.088	.249	.105	.209
Ítem 39	-.014	-.006	.089	.051	.904	.064	-.007	-.019	-.012	.043
Ítem 42	.090	-.038	.674	.294	.081	.016	.118	.108	-.019	.031
Ítem 46	.152	.726	.027	.024	-.046	.195	.226	.117	-.209	-.062
Ítem 48	.130	.152	.152	.187	.057	.135	.133	.806	.119	-.132
Ítem 51	.349	-.136	.061	.757	.017	.067	.141	.174	-.003	.032
Ítem 53	-.035	-.069	.441	-.177	.332	.355	.523	-.228	-.073	-.036
Ítem 55	.393	.203	-.074	.144	.234	-.223	.419	.134	.019	.623
Ítem 58	.156	.022	.149	-.058	.004	.807	-.042	.103	.191	.053
Ítem 60	.004	.097	.130	.098	.049	.163	.128	.178	.849	-.046
Ítem 62	.015	.013	.183	.091	-.050	.012	.888	.127	.130	.035

Los factores, y sus correspondientes ítems, que arrojó la validación previa del instrumento en relación a la escala autoritativa son los que se presentan a continuación.

El primer factor está compuesto por 5 preguntas (12, 14, 18, 21 y 25), las cuales presentan valores que oscilan entre 0,415 y 0,799, exhibiendo con ello una correlación débil con tendencia a media a una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. Del total de ítems, 2 de ellos exhiben valores que indican una correlación considerable con tendencia a muy fuerte (valores 0,792 y 0,799); 2 ítem arrojan un valor de 0,567 y 0,644 cada uno, presentando una correlación media con tendencia a considerable; y el quinto ítem posee un valor de 0,415 lo cual indica una correlación débil con tendencia a media.

FACTOR 1

12. Apoyo y entiendo a mi hijo/a cuando está enojado/a, molesto/a.
14. Me comporto de forma tranquila y relajada con mi hijo/a.
18. Muestro paciencia con mi hijo/a.
21. Respondo a los sentimientos y necesidades de mi hijo/a.
25. Explico a mi hijo/a las razones por las cuales las reglas deben ser obedecidas.

El segundo factor lo constituyen 5 ítems (7, 9, 33, 35 y 46), los cuales exhiben valores que fluctúan entre 0,495 y 0,730, presentado una correlación débil con tendencia a media a una correlación media con tendencia a considerable. Este factor está conformado por, 4 preguntas cuyos valores son de 0,673, 0,723, 0,726 y 0,730, lo cual indica para cada una de ellas la existencia de correlación media con tendencia a considerable; y 1 pregunta con valor 0,495, evidenciando una correlación débil con tendencia a media.

FACTOR 2

7. Bromeo y juego con mi hijo/a.
9. Soy cariñoso/a cuando mi hijo/a se encuentra herido/a o frustrado/a.
33. Conozco los problemas o preocupaciones de mi hijo/a en la escuela.
35. Le muestro cariño a mi hijo/a con besos y abrazos.
46. Comparto momentos agradables y cariñosos con mi hijo/a.

El factor 3 de esta escala está compuesto por 4 preguntas (5, 16, 22 y 42), cuyos valores oscilan entre 0,419 y 0,742, lo cual es indicativo de una correlación débil con tendencia a media a una correlación media con tendencia a considerable. Tres de estos ítems muestran valores de 0,649, 0,674 y 0,734, evidenciando una correlación media con tendencia considerable; y sólo un ítem presenta una correlación débil con tendencia a media (0,419).

FACTOR 3

5. Felicito a mi hijo/a cuando se porta bien.
16. Comunico a mi hijo/a lo que espero de él/ella con respecto a su comportamiento antes de realizar una actividad.
22. Permito que mi hijo/a dé su opinión con respecto a las reglas familiares.
42. Converso con mi hijo/a cuando se porta mal.

Los valores de los dos ítems que conforman el cuarto factor (29 y 51) son de 0,639 y 0,757, presentando el menor de ellos una correlación media con tendencia a considerable, y el mayor, una correlación considerable con tendencia a media.

FACTOR 4

29. Ayudo a mi hijo/a a entender el efecto de su comportamiento, animándolo/a a hablar de las consecuencias de sus acciones.
51. Soy respetuoso/a con las opiniones de mi hijo/a motivándolo/a para que las exprese.

Los ítems del factor número 5 (1 y 39) exhiben valores de 0,607 y 0,904, donde el menor de ellos presenta correlación media con tendencia a considerable, y el mayor de ellos, presenta correlación muy fuerte con tendencia a perfecta.

FACTOR 5

1. Animo a mi hijo/a a hablar sobre sus problemas.
39. Me disculpo con mi hijo/a cuando me equivoco en su crianza.

Las preguntas del sexto factor (27 y 58) arrojan valores de 0,739 y 0,807, donde el valor más bajo indica una correlación media con tendencia a considerable, y el valor más alto, una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

FACTOR 6

27. Le digo a mi hijo/a que valoro sus intentos y sus logros.

58. Le explico a mi hijo/a las consecuencias de su comportamiento.

Conformando el factor 7 se encuentran las preguntas 53 y 62, cuyos valores son 0,523 y 0,888, respectivamente. El menor valor da cuenta de una correlación media con tendencia a considerable, y el mayor, una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

FACTOR 7

53. Le explico a mi hijo/a cómo me siento cuando se porta bien o mal.

62. Insisto en las razones o motivos de las reglas.

El factor 8 está conformado por la pregunta 48, la cual exhibe un valor de 806, el que es indicativo de una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

FACTOR 8

48. Motivo a mi hijo/a para que se exprese libremente, incluso cuando no esté de acuerdo conmigo.

El noveno factor está compuesto por 2 ítems (31 y 60) las cuales poseen valores de 0,529 y 0,849, presentando el primero de ellos una correlación media con tendencia a considerable, y el segundo, una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

FACTOR 9

31. Considero los deseos de mi hijo/a antes de decirle que haga algo.

60. Conduzco la mala conducta de mi hijo/a hacia una actividad más adecuada.

Finalmente, el factor 10 lo conforman 2 preguntas (3 y 55), con valores de 0,623 y 0,772, lo cual representa, en el menor valor, una correlación media con tendencia a considerable, y en el mayor de ellos, una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

FACTOR 10

53. Le explico a mi hijo/a cómo me siento cuando se porta bien o mal.
62. Insisto en las razones o motivos de las reglas.

La Tabla 21 refleja la matriz de componentes rotados correspondiente a la escala autoritaria. Dicha escala está conformada por 8 factores, los que poseen valores que fluctúan entre 0,376 y 0,893, presentado una correlación débil con tendencia a media a una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

Tabla 21. Matriz de componentes rotados – Escala Autoritaria.

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Ítem 2	.384	.034	.334	-.079	.346	-.256	.315	-.420
Ítem 6	.148	.850	-.140	.006	.028	.158	.008	-.006
Ítem 10	.613	.049	.336	.026	.052	.274	.059	.460
Ítem 13	.524	.476	.083	.460	.322	.177	.115	.009
Ítem 17	.637	.105	.006	.290	.136	.147	.366	-.046
Ítem 19	.835	.075	.075	-.169	.100	-.107	-.151	-.025
Ítem 23	.561	.189	-.021	.204	-.280	-.032	.324	.324
Ítem 26	.172	.091	.214	.088	.078	.113	.745	.082
Ítem 28	.074	-.123	.853	.001	.077	.072	.121	.042
Ítem 32	.683	.019	.386	.188	.124	.246	.186	-.063
Ítem 37	-.059	.794	.106	-.024	.051	-.250	.288	-.083
Ítem 40	.079	-.034	-.266	.224	.557	-.154	-.456	.104
Ítem 43	.252	.639	.410	.156	-.075	.091	-.343	.166
Ítem 44	.027	.001	.035	.893	-.113	-.149	-.003	-.084
Ítem 47	.029	-.028	.121	-.066	.101	-.042	.046	.880
Ítem 50	.170	.090	.103	.561	.323	.493	.152	.145
Ítem 54	.196	.213	.765	.069	-.158	-.042	.163	.136
Ítem 56	.062	-.012	.023	-.103	-.091	.860	.096	-.006
Ítem 59	.092	.047	.018	-.081	.821	.003	.124	.053
Ítem 61	.376	.265	.348	.223	.367	.361	-.085	-.181

A continuación, se presentan los factores y sus respectivos ítems, correspondientes a la escala autoritaria, obtenidos a través del análisis previo a la validación del instrumento.

El factor número 1 está compuesto por 7 preguntas (10, 13, 17, 19, 23, 32 y 61) y presentan valores que fluctúan entre 0,376 y 0,835, presentando una correlación débil con tendencia a media a una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. Sólo una pregunta exhibe una correlación considerable con tendencia a muy fuerte, con un valor de 0,835; 5 preguntas presentan una correlación media con tendencia a considerable, donde sus valores son 0,524, 0,561, 0,613, 0,637 y 0,683; y una pregunta exhibe una correlación débil con tendencia a media con un valor de 0,376.

FACTOR 1

10. Castigo a mi hijo/a quitándole privilegios sin darle explicaciones.
13. Le grito a mi hijo/a cuando se porta mal.
17. Regaño y critico a mi hijo/a para lograr que mejore.
19. Aprieto con fuerza a mi hijo/a cuando está siendo desobediente.
23. Discuto o regaño con mi hijo/a.
32. Me enojo con mi hijo/a.
61. Tironeo a mi hijo/a cuando desobedece.

El factor 2 de esta escala está compuesto por 3 ítems (6, 37 y 43) arrojan valores entre 0,639 y 0,850, presentando así una correlación media con tendencia a considerable a una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. El valor más bajo, 0,639, exhibe una correlación media con tendencia a considerable; y los valores más altos, 0,794 y 0,850, presentan una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

FACTOR 2

6. Le pego en las nalgas a mi hijo/a cuando es desobediente.
37. Uso el castigo físico con mi hijo/a como una forma de disciplina.
43. Le pego una cachetada a mi hijo/a cuando se porta mal.

Por su parte, el factor número 3 lo constituyen 2 preguntas (28 y 54), cuyos valores exhibidos son de 0,765 y 0,853, lo cual representa una correlación considerable con tendencia a muy fuerte en ambos ítems.

FACTOR 3

28. Castigo a mi hijo/a dejándolo solo/a en alguna parte sin darle antes una explicación.
54. Amenazo a mi hijo/a con castigarlo/a sin justificación alguna.

Las 2 preguntas que conforman el cuarto factor (44 y 50) arrojan un valor de 0,561 y 0,893 cada una de ellas, donde el menor valor presenta una correlación media con tendencia a considerable, y el mayor de ellos muestra una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

FACTOR 4

44. No estoy de acuerdo con mi hijo/a.
50. Reto o critico a mi hijo/a cuando su comportamiento no cumple con lo que espero de él/ella.

El siguiente es el factor 5, cuyos valores que arrojan las 2 preguntas que lo compone (40 y 59) son 0,557 y 0,821. El primer valor presenta una correlación media con tendencia a considerable, mientras que el segundo exhibe una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

FACTOR 5

40. Le digo a mi hijo/a qué hacer.
59. Le exijo a mi hijo/a que haga determinadas cosas o actividades.

La pregunta 56 pertenece al factor 6, cuyo valor es de 0,860 y presenta una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

FACTOR 6

56. Cuando mi hijo/a pregunta por qué tiene que conformarse con algo, le digo: “porque yo lo digo”, o “porque soy tu padre/madre”.

El factor 7 está compuesto sólo por el ítem 26. Éste tiene una valor de 0,745, el cual indica la existencia de una correlación media con tendencia a considerable.

FACTOR 7

26. Parezco estar más preocupada/o de mis propios sentimientos que de los sentimientos de mi hijo/a.

Por último, las preguntas que configuran el factor número 8 (2 y 47) exhiben valores de 0,420 y 0,880, presentando el primero de ellos una correlación débil con tendencia a media, y el segundo valor, una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

FACTOR 8

2. Disciplino a mi hijo/a con castigos más que por la razón.
47. Cuando dos niños/as se están peleando, primero los/as castigo y después les pregunto por qué lo hicieron.

La Tabla 22 corresponde a la matriz de componentes rotados de la escala permisiva. La escala permisiva está conformada por 6 factores, donde los valores que arrojados oscilan entre 0,454 y 0,899, presentando una correlación baja con tendencia a media a una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

Tabla 22. Matriz de componentes rotados – Escala Permisiva.

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Ítem 4	-.016	.763	-.042	.042	.027	-.049
Ítem 8	-.015	-.121	.085	-.021	.083	.899
Ítem 11	.271	-.454	-.295	-.432	.235	.162

Ítem 15	.023	-.044	.109	.874	.011	-.063
Ítem 20	.240	.204	.051	-.150	.807	.215
Ítem 24	.168	.666	.367	-.039	.108	.004
Ítem 30	.584	.139	-.100	.199	.042	.196
Ítem 34	.693	.447	.007	-.058	.202	.007
Ítem 36	.310	.145	-.194	.734	.292	.191
Ítem 38	.236	.062	.731	.117	-.141	-.061
Ítem 41	.796	-.168	.191	.004	.090	.127
Ítem 45	.043	-.076	-.089	.349	.804	-.094
Ítem 49	.659	-.003	.085	.048	.068	-.355
Ítem 52	-.081	.062	.881	-.066	.078	.068
Ítem 57	.315	.523	-.286	.125	.021	.548

En relación a la escala autoritativa, tanto los factores como los ítems que los conforman, resultantes del análisis previo a la validación del instrumento, son los siguientes.

El factor 1 de esta escala contiene 4 preguntas (30, 34, 41 y 49), cuyos valores oscilan entre 0,584 y 0,796, presentado una correlación media con tendencia a considerable a una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. Tres de estas preguntas exhiben valores de 0,584, 0,659 y 0,693, exhibiendo una correlación media con tendencia a considerable; y sólo 1 ítem presenta una correlación considerable con tendencia a muy fuerte, cuyo valor es de 0,796.

FACTOR 1

30. Temo que disciplinar a mi hijo/a cuando se porte mal hará que no me quiera.
34. Amenazo con castigar a mi hijo/a frecuentemente en vez de hacerlo de verdad.
41. Cedo cuando mi hijo/a hace un escándalo por algo.
49. Le ofrezco recompensas a mi hijo/a para que cumpla con lo que le pido.

Las preguntas del factor 2 (4, 11 y 24) muestran valores de 0,454, 0,666 y 0,763, lo cual indica una correlación débil con tendencia a media a una correlación considerable con tendencia muy fuerte. La pregunta 24 corresponde a 1 de los 3 ítems que presentan puntuación inversa dentro del instrumento. La pregunta que presenta una correlación débil

con tendencia a media exhibe un valor de 0,454; el ítem que muestra una correlación media con tendencia a considerable posee un valor de 0,666; y el valor que presenta una correlación considerable con tendencia a media es de 0,763.

FACTOR 2

4. Considero que es difícil disciplinar a mi hijo/a.
11. Consiento a mi hijo/a.
24. Tengo confianza en mis habilidades para criar a mi hijo/a.

El tercer factor está configurado por los ítems 38 y 52, los cuales corresponden a las otras 2 preguntas que presentan puntuación inversa dentro del instrumento. Los valores de dichas preguntas son de 0,731 y 0,881, donde el menor valor presenta una correlación media con tendencia a considerable, y el mayor de ellos, una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

FACTOR 3

38. Disciplino a mi hijo/a luego de alguna mala conducta.
52. Establezco reglas estrictas para mi hijo/a.

Las dos preguntas del factor 4 (15 y 36) poseen valores de 0,734 y 0,874, donde el menor valor presenta una correlación media con tendencia a considerable, y el mayor de ellos, exhibe una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

FACTOR 4

15. Permito que mi hijo/a moleste a otras personas.
36. No tomo en cuenta la mala conducta de mi hijo/a.

El factor 5 lo conforman los ítems 20 y 45, los cuales exhiben valores de 0,807 y 0,804, respectivamente, presentado ambos una correlación considerable con tendencia a muy fuerte.

FACTOR 5

20. Doy castigos a mi hijo/a y después no los llevo a cabo.
45. Permito que mi hijo/a interrumpa a los demás.

Finalmente, el sexto factor está compuesto por los ítems 8 y 57, los cuales presentan valores de 0,899 y 0,548. El primer valor presenta una correlación considerable con tendencia a muy fuerte, mientras que el segundo valor exhibe una correlación media con tendencia a considerable.

FACTOR 6

8. Evito regañar y/o criticar a mi hijo/a, aun cuando no se comporta de la forma que deseo.
57. Me muestro inseguro/a sobre cómo resolver los problemas de mala conducta de mi hijo/a.

Es importante señalar que, a pesar de que las matrices de los componentes rotados de las tres escalas arrojaron 6 reactivos que poseen valores bajo 0,5, (0,376; 0,415; 0,419; 0,420; 0,454 y 0,495) presentando una correlación débil con tendencia a media, no fueron eliminados. Lo anterior se justifica puesto que, a pesar de ser valores inferiores, éstos cumplen con el requisito de ser superiores a 0,3, lo cual no es significativo para su extracción (Gardner, 2003).

V.2.2. Resultado final: análisis de fiabilidad y validación del instrumento.

Una vez realizado los análisis estadísticos con la muestra piloto para observar el funcionamiento de la fiabilidad y la validez del instrumento (Campos-Arias y Oviedo, 2008), se procedió a realizar la recolección de datos en la muestra total. Dicha muestra, estuvo compuesta por 131 participantes, sin exclusión de ninguno. La cantidad de encuestados/as requeridos para la investigación se obtuvo a través del software STATS v.2.

V.2.2.1. Análisis de fiabilidad.

Se realizaron 3 análisis de fiabilidad, en base a las tres escalas que contempla el instrumento.

En primer lugar se realizó el análisis de fiabilidad correspondiente a la escala autoritativa, donde de los 131 casos analizados, el 100% fue válido (Tabla 23). Para este análisis se utilizaron los 27 reactivos que conforman la escala, obteniendo un Alfa de Cronbach de 0,881, lo cual es indicativo de una fuerte confiabilidad en los datos arrojados por la escala autoritativa (Tabla 24).

Tabla 23. Resumen del procesamiento de los casos.

		N	%
Casos	Válidos	131	100.0
	Excluidos	0	.0
	Total	131	100.0

Tabla 24. Análisis de fiabilidad - Escala Autoritativa.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.881	27

En segundo lugar, la escala autoritaria fue analizada en función al procesamiento de 131 casos, donde el 100% de ellos resultaron válidos (Tabla 25). Se utilizaron los 20 ítems que conforman en su totalidad la escala autoritaria, obteniéndose un Alfa de Cronbach de 0,780, lo cual es interpretado como una fuerte confiabilidad sobre la medición del estilo autoritario (Tabla 26).

Tabla 25. Resumen del procesamiento de los casos.

		N	%
Casos	Válidos	131	100.0
	Excluidos	0	.0
	Total	131	100.0

Tabla 26. Análisis de fiabilidad - Escala Autoritaria.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.780	20

En tercer lugar se procedió a realizar el análisis de fiabilidad de la escala permisiva, el cual se basó en el procesamiento de 131 casos, resultando válidos el 100% de ellos (Tabla 27). Se utilizaron para este análisis el total de los ítems que conforman la escala, vale decir, 15 reactivos, obteniendo un Alfa de Cronbach de 0,672, lo cual corresponde a una confiabilidad moderada sobre la medición del estilo de crianza permisivo (Tabla 28).

Tabla 27. Resumen del procesamiento de los casos.

		N	%
Casos	Válidos	131	100.0
	Excluidos	0	.0
	Total	131	100.0

Tabla 28. Análisis de fiabilidad - Escala Permisiva.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.672	15

V.2.2.2. Análisis factorial.

Al igual que con la muestra piloto, los análisis factoriales que se realizaron a través del procesamiento de casos de la muestra total fueron hechos en base a las tres escalas que contempla el cuestionario y de forma separada. Los tres análisis que se efectuaron y que se presentan a continuación fueron: (1) análisis de las comunalidades, (2) análisis de la varianza total explicada, y (3) análisis de los componentes rotados.

V.2.2.2.1. Análisis de las comunales.

En la escala autoritativa se obtuvieron 27 valores que oscilaron entre 0,450 y 0,744, presentando una correlación débil con tendencia a media a una correlación considerable con tendencia a media. Gracias a este análisis se puede observar que existen 25 preguntas que presentan una correlación media con tendencia a considerable (presentando valores que fluctúan entre 0,502 a 0,774), y sólo 2 preguntas presentan una correlación débil con tendencia a media (0,450 y 462). Del total de ítems se puede apreciar que la gran mayoría de los reactivos de esta escala son capaces de explicar de forma razonable la variable estilo de crianza autoritativo, por cuanto puntuaron sobre 0,5, a excepción de dos preguntas con puntajes bajo este valor (ítem 3 y 48) (Tabla 29).

Tabla 29. Comunales - Escala Autoritativa.

	Inicial	Extracción
ítem 1	1.000	.625
Ítem 3	1.000	.450
Ítem 5	1.000	.652
Ítem 7	1.000	.625
Ítem 9	1.000	.698
Ítem 12	1.000	.539
Ítem 14	1.000	.710
Ítem 16	1.000	.551
Ítem 18	1.000	.711
Ítem 21	1.000	.660
Ítem 22	1.000	.693
Ítem 25	1.000	.707
Ítem 27	1.000	.561
Ítem 29	1.000	.744
Ítem 31	1.000	.544
Ítem 33	1.000	.713
Ítem 35	1.000	.743
Ítem 39	1.000	.584
Ítem 42	1.000	.511
Ítem 46	1.000	.721
Ítem 48	1.000	.462
Ítem 51	1.000	.564

Ítem 53	1.000	.563
Ítem 55	1.000	.502
Ítem 58	1.000	.686
Ítem 60	1.000	.561
Ítem 62	1.000	.687

La tabla 30 da cuenta de las comunalidades arrojadas en la escala autoritaria. En esta escala, se obtuvieron 20 valores que fluctuaron entre 0,440 y 0,754, evidenciando una correlación débil con tendencia a media a una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. Del total de preguntas, el resultado del análisis da cuenta que existe 1 ítem que presenta una correlación considerable con tendencia a muy fuerte (0,754), 17 ítems exhiben correlaciones medias con tendencia a considerables (valores que oscilan entre 0,521 y 0,727), y sólo 2 preguntas presentan una correlación débil con tendencia a media (0,440 y 0,471). Se puede observar que, del total de ítems que conforman la escala, la gran mayoría de estos logra explicar de manera razonable el constructo estilo autoritario, puesto que obtienen un valor sobre 0,5, exceptuando los ítems 26 y 61, de los cuales se obtuvo un valor inferior (0,471 y 0,440, respectivamente).

Tabla 30. Comunalidades - Escala Autoritaria.

	Inicial	Extracción
Ítem 2	1.000	.754
Ítem 6	1.000	.727
Ítem 10	1.000	.551
Ítem 13	1.000	.687
Ítem 17	1.000	.647
Ítem 19	1.000	.661
Ítem 23	1.000	.567
Ítem 26	1.000	.471
Ítem 28	1.000	.555
Ítem 32	1.000	.531
Ítem 37	1.000	.657
Ítem 40	1.000	.640
Ítem 43	1.000	.691
Ítem 44	1.000	.629
Ítem 47	1.000	.642

Ítem 50	1.000	.606
Ítem 54	1.000	.688
Ítem 56	1.000	.521
Ítem 59	1.000	.602
Ítem 61	1.000	.440

Finalmente, las comunalidades obtenidas en la escala permisiva arrojaron valores que fluctuaron entre 0,403 y 0,774, presentando una correlación débil con tendencia a media a una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. Del análisis realizado se observa que, de un total de 15 preguntas, 2 de ellas presentan correlaciones considerables con tendencia a muy fuerte (0,756 y 0,774), 11 ítems exhiben una correlación media con tendencia a considerable (entre 0,542 y 0,715), mientras que sólo 1 ítem muestra una correlación débil con tendencia a media (0,403). Así como en las dos escalas anteriores, del total de ítems que componen la escala permisiva, la gran mayoría de ellos logra explicar de manera razonable la variable estilo de crianza permisivo, donde se observa que la mayoría de los ítems presentaron valores sobre 0,5, a excepción de la pregunta número 4, que arrojó un valor de 0,403 (Tabla 31).

Tabla 31. Comunalidades - Escala Permisiva.

	Inicial	Extracción
Ítem 4	1.000	.403
Ítem 8	1.000	.774
Ítem 11	1.000	.697
Ítem 15	1.000	.655
Ítem 20	1.000	.648
Ítem 24	1.000	.542
Ítem 30	1.000	.603
Ítem 34	1.000	.756
Ítem 36	1.000	.601
Ítem 38	1.000	.652
Ítem 41	1.000	.695
Ítem 45	1.000	.754
Ítem 49	1.000	.575
Ítem 52	1.000	.715
Ítem 57	1.000	.592

V.2.2.2.2. Análisis de la varianza total explicada.

La Tabla 32 muestra la varianza total explicativa correspondiente a la escala autoritativa. A través del análisis de la varianza, se exhibe que esta escala se configura en base a 7 factores. El primer factor tiene un valor de 7,620 y explica el 28,221% de la varianza, el segundo factor muestra un valor de 2,274 y explica el 8,424% de la varianza, el tercer factor posee un valor de 1,847 graficando el 6,841% de la varianza. El cuarto factor muestra un valor de 1,439 el cual explica el 5,331% de la varianza, el quinto componente tiene un valor de 1,313 y representa el 4,864% de la varianza, el sexto valor es de 1,155 y grafica el 4,279% de la varianza. Finalmente, el séptimo factor posee un valor de 1,116 explicado con ello el 4,134% de la varianza.

Los valores previamente mencionados expresan una suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción de un 62,094% en relación a la varianza acumulada, lo cual indica que la variable estilo de crianza autoritativo se explica por sobre un 62% (Gardner, 2003).

Tabla 32. Varianza total explicada – Escala Autoritativa.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7.620	28.221	28.221	7.620	28.221	28.221	2.959	10.958	10.958
2	2.274	8.424	36.645	2.274	8.424	36.645	2.867	10.619	21.578
3	1.847	6.841	43.486	1.847	6.841	43.486	2.493	9.233	30.811
4	1.439	5.331	48.817	1.439	5.331	48.817	2.415	8.946	39.757
5	1.313	4.864	53.681	1.313	4.864	53.681	2.087	7.729	47.486
6	1.155	4.279	57.960	1.155	4.279	57.960	2.040	7.556	55.042
7	1.116	4.134	62.094	1.116	4.134	62.094	1.904	7.052	62.094
8	.974	3.608	65.702						
9	.902	3.339	69.041						
10	.766	2.837	71.878						
11	.731	2.708	74.586						
12	.712	2.639	77.224						
13	.667	2.471	79.695						
14	.623	2.308	82.004						
15	.588	2.178	84.182						
16	.562	2.083	86.265						
17	.506	1.875	88.140						

18	.487	1.805	89.944					
19	.469	1.736	91.681					
20	.429	1.587	93.268					
21	.357	1.323	94.591					
22	.311	1.153	95.744					
23	.301	1.116	96.860					
24	.256	.950	97.810					
25	.233	.862	98.672					
26	.193	.716	99.388					
27	.165	.612	100.000					

En cuanto al análisis de la varianza de la escala autoritaria, la Tabla 33 da cuenta de que ésta se configura en base a 7 factores, donde el primer factor posee un valor de 4,579 explicando así el 22,896% de la varianza, el segundo factor muestra un valor de 1,650 y explica el 8,251% de la varianza, el tercer componente tiene un valor de 1,401 y grafica el 7,005% de la varianza. El cuarto factor explica el 6,378% con un valor de 1,276, mientras que el quinto factor explica el 5,924% de la varianza y posee un valor de 1,185. El sexto componente muestra un valor de 1,122 y representa el 5,612 de la varianza y el séptimo factor posee un valor de 1,052 el cual explica el 5,261% de la varianza.

Los valores detallados previamente que arrojó el análisis expresan una suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción de un 61,328% en relación a la varianza acumulada, es decir, la variable estilo de crianza autoritario se explica por sobre en un 61% (Gardner, 2003).

Tabla 33. Varianza total explicada – Escala Autoritaria.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4.579	22.896	22.896	4.579	22.896	22.896	2.463	12.313	12.313
2	1.650	8.251	31.147	1.650	8.251	31.147	2.130	10.652	22.965
3	1.401	7.005	38.153	1.401	7.005	38.153	1.744	8.720	31.685
4	1.276	6.378	44.531	1.276	6.378	44.531	1.689	8.444	40.129
5	1.185	5.924	50.455	1.185	5.924	50.455	1.541	7.706	47.835
6	1.122	5.612	56.067	1.122	5.612	56.067	1.488	7.440	55.275
7	1.052	5.261	61.328	1.052	5.261	61.328	1.211	6.054	61.328
8	.886	4.429	65.757						
9	.862	4.310	70.068						

10	.781	3.906	73.973					
11	.755	3.774	77.747					
12	.716	3.578	81.325					
13	.633	3.166	84.491					
14	.575	2.877	87.369					
15	.562	2.812	90.180					
16	.534	2.670	92.851					
17	.429	2.146	94.996					
18	.392	1.959	96.955					
19	.353	1.764	98.719					
20	.256	1.281	100.000					

La Tabla 34 corresponde al análisis de la varianza total explicada de la escala permisiva, el cual exhibe que esta escala está configurada en base a 6 factores. El primero de ellos posee un valor de 3,256 y explica el 21,704% de la varianza, el segundo factor muestra un valor de 1,664 graficando el 11,095% de la varianza, mientras que el tercer componente exhibe un valor de 1,328 el cual explica el 8,857% de la varianza. El cuarto factor representa el 8,215% de la varianza con un valor de 1,232, el quinto factor grafica el 7,853% de la varianza con un valor de 1,178. Por último, el sexto componente posee un valor de 1,004 explicando el 6,695% de la varianza.

Los valores arrojados expresan una suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción de un 64,418% en relación a la varianza acumulada, lo cual indica que la variable estilo de crianza permisivo se explica por sobre un 64% (Gardner, 2003).

Tabla 34. Varianza total explicada – Escala Permisiva.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.256	21.704	21.704	3.256	21.704	21.704	2.321	15.476	15.476
2	1.664	11.095	32.799	1.664	11.095	32.799	1.788	11.922	27.398
3	1.328	8.857	41.655	1.328	8.857	41.655	1.462	9.745	37.143
4	1.232	8.215	49.871	1.232	8.215	49.871	1.407	9.378	46.522
5	1.178	7.853	57.724	1.178	7.853	57.724	1.387	9.249	55.770
6	1.004	6.695	64.418	1.004	6.695	64.418	1.297	8.648	64.418
7	.901	6.008	70.426						
8	.780	5.199	75.625						
9	.718	4.784	80.409						

10	.691	4.605	85.014					
11	.594	3.963	88.977					
12	.520	3.469	92.446					
13	.484	3.225	95.671					
14	.378	2.521	98.192					
15	.271	1.808	100.000					

V.2.2.2.3. Análisis de los componentes rotados.

Las tablas 35, 36 y 37 corresponden a las tres matrices de componentes rotados, las cuales grafican los factores que conforman cada una de las escalas del instrumento, contabilizándose un total de 20 factores, los que a su vez, contienen los diferentes ítems del cuestionario.

La escala autoritativa está compuesta por 7 factores, los cuales poseen valores que oscilan entre 0,430 y 0,784, presentando una correlación débil con tendencia a media a una correlación considerable con tendencia a muy fuerte (Tabla 35).

Tabla 35. Matriz de componentes rotados – Escala Autoritativa.

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Ítem 1	.174	.190	.377	.459	.102	.438	.058
Ítem 3	.095	.053	-.274	-.061	.155	.577	.048
Ítem 5	.694	.211	.025	.223	.260	-.030	-.086
Ítem 7	.004	.049	.143	.179	.646	.387	-.059
Ítem 9	.533	-.203	.110	.240	.536	.095	.082
Ítem 12	.232	.043	.490	.455	.046	.183	-.024
Ítem 14	.156	.068	-.034	.784	.176	-.020	.181
Ítem 16	.264	.621	.014	.013	.074	-.103	.281
Ítem 18	.122	.118	.085	.773	.199	-.126	.149
Ítem 21	.030	.524	-.052	.284	.539	.075	-.066
Ítem 22	.022	.315	.557	-.148	.324	-.388	.077
Ítem 25	.103	.754	.171	.278	.064	.083	-.106
Ítem 27	.376	.544	.091	.055	.227	.156	.191
Ítem 29	.518	.334	.295	.430	-.090	.290	.008
Ítem 31	-.042	.165	.686	.179	.050	-.037	.096
Ítem 33	.124	.162	.177	-.072	.195	.700	.326
Ítem 35	.394	.097	.017	.133	.720	.126	.160
Ítem 39	.181	.091	.732	-.022	.002	.045	.066
Ítem 42	.125	.559	.313	.043	-.018	.059	.280

Ítem 46	.548	.020	.181	.142	.243	.551	.063
Ítem 48	.358	.014	.350	.028	.160	-.001	.430
Ítem 51	.502	.214	.339	.329	-.068	.161	.113
Ítem 53	.030	.527	.306	-.069	-.173	.317	.234
Ítem 55	-.068	.011	.212	.250	.136	.115	.599
Ítem 58	.693	.364	.066	.024	.048	.154	.205
Ítem 60	.425	.189	-.087	.012	.088	.190	.541
Ítem 62	.039	.328	.008	.139	-.191	.085	.717

El primer factor de esta escala se denominó “*Incentivo a la expresión-reflexión*”. Los valores de este factor fluctúan entre 0,502 y 0,694, presentando ambos una correlación media con tendencia a considerable. Se denominó a este factor “*Incentivo a la expresión-reflexión*” puesto que los 4 ítems que lo componen (5, 29, 51 y 58) hacen referencia a la capacidad de los padres/madres de facilitar la comunicación con sus hijos/as a través de la estimulación verbal, para que los niños puedan expresar sus ideas o pensamientos, generando además espacios de reflexión en conjunto, en torno a las consecuencias de sus acciones.

FACTOR 1: Incentivo a la expresión-reflexión.

5. Felicito a mi hijo/a cuando se porta bien.
29. Ayudo a mi hijo/a a entender el efecto de su comportamiento, animándolo/a a hablar de las consecuencias de sus acciones.
51. Soy respetuoso/a con las opiniones de mi hijo/a motivándolo/a para que las exprese.
58. Le explico a mi hijo/a las consecuencias de su comportamiento.

El segundo factor se denominó “*Comunicación-expectativas*”. Los valores que exhiben los ítems oscilan entre 0,527 y 0,754, presentando una correlación media con tendencia a considerable a una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. El factor recibe el nombre de “*Comunicación-expectativas*”, puesto que los 5 ítems que conforman el factor (16, 25, 27, 42 y 53) aluden al diálogo entre padres/madres e hijos/as, primando la manifestación tanto de las expectativas de los/as progenitores/as en función al

comportamiento de sus hijos/as, como también de los sentimientos y valoraciones en relación a su labor de crianza.

FACTOR 2: Comunicación-expectativas.

16. Comunico a mi hijo/a lo que espero de él/ella con respecto a su comportamiento antes de realizar una actividad.
25. Explico a mi hijo/a las razones por las cuales las reglas deben ser obedecidas.
27. Le digo a mi hijo/a que valoro sus intentos y sus logros.
42. Converso con mi hijo/a cuando se porta mal.
53. Le explico a mi hijo/a cómo me siento cuando se porta bien o mal.

El tercer factor recibe el nombre de “*Consideración*”, y lo conforman 4 ítems (12, 22, 31 y 39). Las preguntas que conforman el factor muestran valores entre 0,490 y 0,732, lo cual indica la existencia de una correlación débil con tendencia a media a una correlación media con tendencia a considerable. Se denominó factor “*Consideración*”, debido a que las preguntas que lo conforman apuntan a una actitud de integración y deferencia por parte de los padres/madres ante las opiniones y sentimientos de sus hijos/as.

FACTOR 3: Consideración.

12. Apoyo y entiendo a mi hijo/a cuando está enojado/a, molesto/a.
22. Permito que mi hijo/a dé su opinión con respecto a las reglas familiares.
31. Considero los deseos de mi hijo/a antes de decirle que haga algo.
39. Me disculpo con mi hijo/a cuando me equivoco en su crianza.

El factor número cuatro se le ha denominado “*Expresión-serenidad*”, y está compuesto por 3 preguntas (1, 14 y 18), las cuales poseen valores que fluctúan entre 0,459 y 0,784, evidenciando una correlación débil con tendencia a media a una correlación considerable con tendencia muy fuerte. Este factor recibe el nombre de “*Expresión-serenidad*” debido tanto al fomento de la expresión de inquietudes o problemas, como a la

quietud y paciencia que caracteriza el actuar de los padres/madres a la hora de criar a sus hijos/as.

FACTOR 4: Expresión-serenidad.

1. Animo a mi hijo/a a hablar sobre sus problemas.
14. Me comporto de forma tranquila y relajada con mi hijo/a.
18. Muestro paciencia con mi hijo/a.

El quinto factor de la escala autoritativa se he decidido nombrar como “*Contención y expresividad afectiva*” y está constituido por 4 preguntas (7, 9, 21 y 35), las cuales presentan valores entre 0,536 y 0,720, presentando una correlación media con tendencia a considerable entre ambos valores. El nombre del factor, “*Contención y expresividad afectiva*”, apunta a la respuesta afectiva y contenedora de los padres/madres frente a las demandas de sus hijos/as.

FACTOR 5: Contención y expresividad afectiva.

7. Bromeo y juego con mi hijo/a.
9. Soy cariñoso/a cuando mi hijo/a se encuentra herido/a o frustrado/a.
21. Respondo a los sentimientos y necesidades de mi hijo/a.
35. Le muestro cariño a mi hijo/a con besos y abrazos.

El sexto factor, denominado “*Implicación*”, abarca 3 ítems (3, 33 y 46) los cuales arrojaron valores entre 0,551 y 0,700, presentado una correlación media con tendencia a considerable, ambos factores. El factor recibe el nombre de “*Implicación*”, puesto que las preguntas que lo conforman apuntan al alto nivel de importancia que otorgan los padres/madres a la vida privada de sus hijos/as, lo cual implica un conocimiento específico respecto de diferentes aspectos significativos de sus vidas.

FACTOR 6: Implicación.

3. Conozco los nombres de los/as amigos/as de mi hijo/a.
33. Conozco los problemas o preocupaciones de mi hijo/a en la escuela.
46. Comparto momentos agradables y cariñosos con mi hijo/a.

Por último, el factor 7 de la escala autoritativa recibe el nombre de “Participación”, el cual está compuesto por 4 preguntas (48, 55, 60 y 62), las cuales muestran valores que oscilan entre 0,430 y 0,717, evidenciando una correlación débil con tendencia a media a una correlación media con tendencia a considerable. El nombre de este último factor, “Participación”, da cuenta de la principal característica que engloba a todos los ítems que lo configuran, puesto que éstas hacen clara alusión al involucramiento activo por parte de los padres/madres en la crianza de sus descendientes, ya sea en el planteamiento de reglas claras, como también en la consideración de ideas u opiniones de sus hijos/as.

FACTOR 7: Participación.

48. Motivo a mi hijo/a para que se exprese libremente, incluso cuando no esté de acuerdo conmigo.
55. Considero las preferencias de mi hijo cuando hacemos planes en familia.
60. Conduzco la mala conducta de mi hijo/a hacia una actividad más adecuada.
62. Insisto en las razones o motivos de las reglas.

La escala autoritaria está conformada por 7 factores, los que muestran valores que fluctúan entre 0,369 y 0,850, exhibiendo una correlación débil con tendencia a media a una correlación considerable con tendencia a muy fuerte (Tabla 36).

Tabla 36. Matriz de componentes rotados – Escala Autoritaria.

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Ítem 2	.105	.052	-.005	-.053	.033	.850	.119
Ítem 6	.744	.126	.079	-.195	-.274	.195	-.016
Ítem 10	.150	.131	.621	.050	.020	.349	-.029
Ítem 13	.538	.405	.235	-.041	.275	.194	-.254

Ítem 17	.098	.401	.157	.071	.471	.380	-.284
Ítem 19	.331	-.109	.486	.235	.378	.322	-.035
Ítem 23	.261	.259	.379	.307	.062	.042	-.434
Ítem 26	.007	.365	.244	.367	.072	.369	.048
Ítem 28	.086	.484	-.111	.434	-.187	.171	.219
Ítem 32	.294	.527	.197	.089	.155	.154	-.268
Ítem 37	.682	.207	-.294	.199	-.127	.039	-.074
Ítem 40	.074	.086	.095	-.735	.119	.018	.253
Ítem 43	.665	-.075	.303	.214	.198	-.179	.184
Ítem 44	.039	.164	.042	.011	.120	.124	.754
Ítem 47	-.051	.274	.698	-.037	-.144	-.234	.013
Ítem 50	.146	.624	.107	-.035	.417	-.085	.043
Ítem 54	.285	.078	.232	.712	.093	-.059	.165
Ítem 56	.043	.694	.120	-.029	-.036	.036	.140
Ítem 59	-.032	.069	-.104	-.101	.747	.017	.133
Ítem 61	.532	.081	.124	.109	.332	.115	-.004

El factor 1 se ha denominado “*Castigo físico y verbal*” y está compuesto por 5 preguntas (6, 13, 37, 43 y 61), las cuales presentan valores entre 0,532 y 0,744, evidenciando una correlación media con tendencia a considerable. El factor recibe el nombre “*Castigo físico y verbal*”, por cuanto las preguntas que lo conforman apuntan a actitudes y comportamientos punitivos por parte de los padres/madres frente a conductas inadecuadas de sus hijos/as, sin mediar explicación en su aplicación.

FACTOR 1: Castigo físico y verbal.

6. Le pego en las nalgas a mi hijo/a cuando es desobediente.
13. Le grito a mi hijo/a cuando se porta mal.
37. Uso el castigo físico con mi hijo/a como una forma de disciplina.
43. Le pego una cachetada a mi hijo/a cuando se porta mal.
61. Tironeo a mi hijo/a cuando desobedece.

El segundo factor, llamado “*Hostilidad-arbitrariedad*”, abarca 4 ítems (28, 32, 50 y 56), donde éstos presentan valores entre 0,484 y 0,694, lo cual es indicativo de una correlación débil con tendencia a media. El nombre designado a este factor tiene relación con un clima de tensión entre padres/madres e hijos/as, puesto que en él se conceden castigos injustificados donde los/as niños/as reciben escasa o nula explicación.

FACTOR 2: Hostilidad-Arbitrariedad.

28. Castigo a mi hijo/a dejándolo solo/a en alguna parte sin darle antes una explicación.
32. Me enojo con mi hijo/a.
50. Reto o critico a mi hijo/a cuando su comportamiento no cumple con lo que espero de él/ella.
56. Cuando mi hijo/a pregunta por qué tiene que conformarse con algo, le digo: “porque yo lo digo”, o “porque soy tu padre/madre”.

El siguiente factor, “*Castigo-Arbitrariedad*”, está compuesto por 3 preguntas (10, 19 y 47), las que expresan valores entre 0, 486 y 0,698, evidenciando una correlación débil con tendencia a media a una correlación media con tendencia a considerable. Las preguntas que conforman este tercer factor dan cuenta de acciones llevadas a cabo por los padres/madres que guardan relación con castigos propinados a sus hijos/as donde, en ocasiones, estos son aplicados sin considerar los argumentos de los/as niños/as ni la entrega de explicaciones por la aplicación de dichos castigos.

FACTOR 3: Castigo-Arbitrariedad.

10. Castigo a mi hijo/a quitándole privilegios sin darle explicaciones.
19. Aprieto con fuerza a mi hijo/a cuando está siendo desobediente.
47. Cuando dos niños/as se están peleando, primero los/as castigo y después les pregunto por qué lo hicieron.

El cuarto factor de la escala autoritaria ha sido denominado “*Directividad-amenaza*”, y los valores que exhiben los 2 ítems que lo conforman (40 y 54) son de 0,712 y 0,735, lo cual indica que las preguntas presentan una correlación media con tendencia a considerable. “*Directividad-amenaza*” ha sido el nombre escogido para este factor, puesto que sus preguntas apuntan a una actitud directiva y amenazante por parte de los padres/madres frente a acciones que realizan sus hijos/as.

FACTOR 4: Directividad-amenaza.

40. Le digo a mi hijo/a qué hacer.

54. Amenazo a mi hijo/a con castigarlo/a sin justificación alguna.
--

El factor número 5 está constituido por 2 ítems (17 y 59) y lleva el nombre de “*Exigencia-crítica*”. Los valores de las preguntas que lo conforman son 0,471 y 0,747, lo que representa una correlación débil con tendencia a media en los dos ítems. El nombre del factor, “*Exigencia-crítica*”, responde a la principal característica de cada una de las preguntas, donde predomina el regaño y la demanda por parte de los padres/madres hacia sus hijos/as, con el fin de conseguir, tanto cambios en su comportamiento, como la ejecución de actividades establecidas previamente.

FACTOR 5: Exigencia-crítica.

17. Regaño y critico a mi hijo/a para lograr que mejore.
--

59. Le exijo a mi hijo/a que haga determinadas cosas o actividades.

El sexto factor está compuesto por 2 ítems (2 y 26) y se ha denominado “*Hostilidad-individualismo*”. Los valores de las preguntas son 0,369 y 0,850, donde el menor valor presenta una correlación débil con tendencia a media, y el mayor, una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. Se ha decidido nombrar al factor 6 “*Hostilidad-individualismo*” puesto que se evidencia un clima de tensión en la relación parento-filial en la implementación de estrategias disciplinarias basadas en el castigo más que en la razón, primando además las preocupaciones de los padres/madres antes que las de los hijos/as.

FACTOR 6: Hostilidad-individualismo.

2. Disciplino a mi hijo/a con castigos más que por la razón.
--

26. Parezco estar más preocupada/o de mis propios sentimientos que de los sentimientos de mi hijo/a.
--

Finalmente, el factor 7 de la escala autoritaria se denominó “*Hostilidad-discrepancia*”, y lo constituyen 2 preguntas (23 y 44). Los valores que presentan las preguntas son 0,438 y 0,754, donde el menor valor indica una correlación débil con tendencia media, y el mayor, una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. El nombre de este último factor, “*Hostilidad-discrepancia*”, apunta a un ambiente de constante tensión y discusión entre padres/madres e hijos/as, donde no es posible entablar una conversación en la que se puedan considerar las diversas opiniones de los niños/as por cuanto existen divergencias con las de los padres/madres.

FACTOR 7: Hostilidad-discrepancia.

23. Discuto o regaño con mi hijo/a.
44. No estoy de acuerdo con mi hijo/a.

La escala permisiva del instrumento la componen 6 factores, los cuales exhiben valores que oscilan entre 0,493 y 0,853, mostrando una correlación débil con tendencia a media a una correlación considerable con tendencia a muy fuerte (Tabla 37).

Tabla 37. Matriz de componentes rotados – Escala Permisiva.

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Ítem 4	.553	-.037	.218	.109	.184	.045
Ítem 8	.142	-.111	-.116	-.008	.017	.853
Ítem 11	-.132	.542	.183	-.199	-.034	.558
Ítem 15	.255	-.042	.756	.125	-.042	-.006
Ítem 20	.364	.276	-.183	.074	.550	.312
Ítem 24	.493	-.022	.014	.412	.356	-.036
Ítem 30	.729	.154	.035	-.205	-.075	.013
Ítem 34	.683	.467	-.180	-.016	.143	-.134
Ítem 36	.000	.190	.691	-.030	.280	-.086
ítem 38	.146	.129	.176	.677	-.265	-.232
Ítem 41	.083	.785	.177	.197	-.016	-.036
Ítem 45	.031	.085	.283	.007	.812	-.075
Ítem 49	.230	.688	-.051	-.011	.215	-.022
Ítem 52	-.207	.030	-.029	.789	.197	.091
Ítem 57	.644	.096	.324	-.006	-.025	.250

El factor 1 de esta escala se ha denominado “*Inseguridad-inconsecuencia*”, y está constituido por 5 ítems (4, 24, 30, 34 y 57). La pregunta 24 es una de los tres ítems cuya puntuación es inversa. Los ítems poseen valores entre 0,493 y 0,729, presentado una correlación débil con tendencia a media a una correlación media con tendencia a considerable. El primer factor de la escala permisiva debe su nombre a la reiteración de pensamientos o ideas, por parte de los padres/madres, que aluden al grado de dificultad y temor percibido en relación a la crianza de sus hijos/as.

FACTOR 1: Inseguridad-inconsecuencia.

4. Considero que es difícil disciplinar a mi hijo/a.
24. Tengo confianza en mis habilidades para criar a mi hijo/a.
30. Temo que disciplinar a mi hijo/a cuando se porte mal hará que no me quiera.
34. Amenazo con castigar a mi hijo/a frecuentemente en vez de hacerlo de verdad.
57. Me muestro inseguro/a sobre cómo resolver los problemas de mala conducta de mi hijo/a.

El segundo factor, denominado “*Inconsistencia*”, se compone de 2 ítems (41 y 49), cuyos valores son 0,688 y 0,785, donde el menor valor presenta una correlación media con tendencia a considerable, y el mayor, una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. El factor 2 recibe este nombre en función a las conductas flexibles que exhiben los padres/madres a la hora de criar a sus hijos/as, con el fin de no exhibir en el/la niño/a un comportamiento inadecuado ante determinadas exigencias o mandatos del padre/madre.

FACTOR 2: Inconsistencia.

41. Cedo cuando mi hijo/a hace un escándalo por algo.
49. Le ofrezco recompensas a mi hijo/a para que cumpla con lo que le pido.

El factor 3, llamado “*Ignorar el comportamiento inadecuado*”, posee 2 preguntas (15 y 36), donde la pregunta de menor valor, 0,691, presenta una correlación media con tendencia a considerable, y la pregunta de mayor valor, 0,756, exhibe una correlación

considerable con tendencia a muy fuerte. El nombre que recibe el factor, “*Ignorar el comportamiento inadecuado*”, se debe a que las preguntas que lo componen acentúan una actitud indiferente por parte de los padres/madres ante un claro ejemplo de conducta inapropiada realizada por sus hijos/as.

FACTOR 3: Ignorar el comportamiento inadecuado.

15. Permito que mi hijo/a moleste a otras personas.
36. No tomo en cuenta la mala conducta de mi hijo/a.

El cuarto factor que forma parte de la escala permisiva, fue denominado “*Ausencia de límites y normas*”, y está compuesto por los otros dos ítems que presentan puntuación inversa en el cuestionario (38 y 52). El valor más bajo, 0,677, presenta una correlación media con tendencia a considerable, mientras que el valor más alto, 0,789, arroja una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. El nombre asignado al factor 4, “*Ausencia de límites y normas*”, hace referencia a la falta de disciplina y control en los padres/madres a la hora de criar a sus hijos/as.

FACTOR 4: Ausencia de límites y normas.

38. Disciplino a mi hijo/a luego de alguna mala conducta.
52. Establezco reglas estrictas para mi hijo/a.

El quinto factor, llamado “*Falta de regulación*”, lo conforman 2 ítems (20 y 45), cuyos valores son 0,550 y 0,812. La pregunta con valor más bajo presenta una correlación media con tendencia a considerable, y la pregunta con valor más alto exhibe una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. El nombre del factor 5, “*Falta de regulación*”, da cuenta del escaso control y seguimiento de las normas impuestas por los padres/madres luego de su disposición.

FACTOR 5: Falta de regulación.

20. Doy castigos a mi hijo/a y después no los llevo a cabo.
45. Permito que mi hijo/a interrumpa a los demás.

Por último, el factor número 6, denominado “*Evitación-consentimiento*”, lo conforman 2 preguntas (8 y 11), donde la pregunta de menor valor, 0,558, da cuenta de una correlación media con tendencia a considerable, y la de mayor valor, 0,853, presenta una correlación considerable con tendencia a muy fuerte. Se nombró a este factor “*Evitación-consentimiento*”, puesto que alude a la evasión y, al mismo tiempo, a la permisividad de los padres/madres frente a las conductas inadecuadas de sus hijos/as.

FACTOR 6: Evitación-consentimiento.

8. Evito regañar y/o criticar a mi hijo/a, aun cuando no se comporta de la forma que deseo.
11. Consiento a mi hijo/a.

Tanto en el proceso previo de validación, como en el proceso final de validación del instrumento, la matriz de componentes rotados de las tres escalas exhibió reactivos que presentaron valores inferiores a 0,5 (0,369; 0,430; 0,434; 0,459; 0,471; 0,484; 0,486; 0,490 y 0,493) los cuales no fueron excluidos en función a su bajo nivel de significancia en relación a los análisis de fiabilidad y factorial del instrumento (Gardner, 2003).

En base a los resultados obtenidos del análisis factorial, se evidencia una validez de constructo que exhibe 20 factores, los cuales componen los conceptos de los estilos de crianza utilizados por la muestra estudiada.

Estos factores son: “Incentivo a la expresión-reflexión”, “Comunicación-expectativas”, “Consideración”, “Expresión-serenidad”, “Contención y expresividad afectiva”, “Implicación”, “Participación”, “Castigo físico y verbal”, “Hostilidad-arbitrariedad”, “Castigo-arbitrariedad”, “Directividad-amenaza”, “Exigencia-crítica”, Hostilidad-individualismo”, “Hostilidad-discrepancia”, “Inseguridad-inconsecuencia”, “Inconsistencia”, “Ignorar el comportamiento inadecuado”, “Ausencia de límites y normas”, “Falta de regulación” y “Evitación-consentimiento”.

En función del análisis realizado y de los factores extraídos en la presente investigación, es posible establecer la siguiente definición del constructo Estilo de Crianza:

“Los Estilos de Crianza corresponden a la forma de actuar de los padres y madres (en una constante de apoyo-control) en función de la educación de sus hijos/hijas. Dicha forma de actuar se encuentra basada por las creencias y actitudes de los padres/madres respecto a su rol parental, con el propósito de guiar el comportamiento de sus hijos/as”.

A nivel teórico, la búsqueda de una definición común de “Estilos de Crianza”, se ha visto entrampada debido a las diferentes conceptualizaciones en que diversos autores se han basado, puesto que algunos abordan el constructo desde las prácticas parentales (conducta) dejando fuera las creencias y actitudes que se encuentran a la base del concepto. Sin embargo, se ha logrado determinar la existencia de los componentes fundamentales del constructo “Estilos de crianza”, permitiendo llegar a una definición global y ampliamente aceptada:

Los Estilos de Crianza corresponden al comportamiento de padres/madres (en un continuo de apoyo-control), que incluye las conductas específicas a través de la cuales desarrollan sus propios deberes de paternidad y maternidad, también entendidas como prácticas parentales (Darling y Steinberg, 1993), y las actitudes referentes al proceso de socialización, basadas en un sistema de creencias y expectativas (Baumrind 1971, citada en Robinson y cols., 1995), que permiten regular las conductas de sus hijos e hijas y delimitar los parámetros de socialización que serán su referente a nivel conductual y actitudinal (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

En ambas definiciones se evidencian los componentes cognitivos, valorativos y conductuales presentes en la composición del constructo Estilo de Crianza, que interactúan a la hora en que los padres/madres educan y socializan a sus hijos e hijas.

V.3. Otros datos relevantes.

V.3.1. Análisis descriptivo de los datos.

La Tabla 38, evidencia el análisis descriptivo de los datos obtenidos de la muestra total por cada una de las tres escalas. En la gráfica se puede observar que el análisis se genera a partir de 131 datos, lo que corresponde a la totalidad de los casos evaluados.

Para la escala autoritativa, el promedio de los datos es 4,24 (correspondiente a la categoría: “muy seguido”); siendo 4,70 el dato que más se repite. Se observa que el 50% de los datos se encuentra entre 1 y 4,33 (“nunca” y “muy seguido”), y el 50% restante, entre 4,334 y 5 (“muy seguido y siempre”). Los datos presentan una variación en torno a la media de 0,49 y poseen un sesgo negativo, lo que significa que éstos se agrupan a la derecha de la distribución normal. Finalmente, se observa que la cima de la distribución muestral se presenta leptocúrtica, encontrándose sobre la cima de la distribución normal.

En cuanto a la escala autoritaria, el promedio de los datos es 2,01 (correspondiente a la categoría: “de vez en cuando”); siendo 1,50 uno de los datos que más se repite (la escala se presenta multimodal). Se observa que el 50% de los datos se encuentra entre 1 y 1,95 (categoría: “nunca”), y el 50% restante, entre 1,95 y 5 (“nunca” y “siempre”). Los datos presentan una variación en torno a la media de 0,43 y poseen un sesgo positivo, lo que significa que éstos se agrupan a la izquierda de la distribución normal. Por último, se observa que la cima de la distribución muestral se presenta leptocúrtica, encontrándose sobre la cima de la distribución normal.

Finalmente, en la escala permisiva el promedio de los datos es de 2,06, el cual corresponde a la categoría “de vez en cuando”, siendo 1,93 el dato que más se repite. Asimismo, se observa que el 50% de los datos se encuentran entre 1 y 2,00 (“nunca” y “de vez en cuando”) y el restante 50% entre 2,01 y 5 (“de vez en cuando” y “siempre”). Se observa que los datos varían en torno a la media en 0,45. Además, se evidencia un sesgo positivo de los datos, agrupándose éstos hacia la izquierda de la distribución normal. Así también se observa que la cima de la distribución muestral es leptocúrtica.

Tabla 38. Estadísticos Descriptivos Muestra Total

		Escala Autoritativa	Escala Autoritaria	Escala Permisiva
N	Válidos	131	131	131
	Perdidos	0	0	0
Media		4.2621	2.0164	2.0646
Error típ. de la media		.04362	.03790	.04016
Mediana		4.3333	1.9500	2.0000
Moda		4.70	1.50 ^a	1.93
Desv. típ.		.49925	.43383	.45965
Varianza		.249	.188	.211
Asimetría		-1.268	.782	.580
Error típ. de asimetría		.212	.212	.212
Curtosis		1.871	.472	.334
Error típ. de curtosis		.420	.420	.420
Rango		2.67	2.15	2.27
Mínimo		2.33	1.25	1.13
Máximo		5.00	3.40	3.40

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

V.3.2. Análisis de los datos según relación de parentesco.

La Tabla 39 muestra que, en la escala autoritativa, el promedio de datos para las madres fue de 4,23, y para los padres, 4,50, lo cual corresponde a la categoría “muy seguido”. En la escala autoritaria, la media se concentró en 2,03 para las madres y en 1,88 para los padres, perteneciente a las categorías “de vez en cuando” y “nunca”, respectivamente. Finalmente, la media de los datos de las madres en la escala permisiva fue de 2,08, y la meda de los padres fue de 1,89, correspondiente a “de vez en cuando” y “nunca”, respectivamente.

Tabla 39. Resultados Relación de parentesco en relación al promedio de los datos.

Relación parentesco	Escala Autoritativa	Escala Autoritaria	Escala Permisiva
madre	4.2305	2.0336	2.0862
padre	4.5062	1.8833	1.8978

V.3.3. Análisis de los datos según edad.

Al analizar los promedios de edad de los/as participantes (Tabla 40), se evidenció que aquellos padres/madres que tenían 36 y 52 años presentaron la media con valor más alto en la escala autoritativa, correspondiente a 4,70, y aquellos/as participantes con una edad de 42 años presentaron la media con el valor más bajo, equivalente a 2,77.

En la escala autoritaria, la media con valor más alto correspondió a los padres/madres que tenían 40 años con un valor de 2,71, y el promedio con valor más bajo fue de 1,45 presentado por padres/madres de 50 años de edad.

Por último, en la escala permisiva, los padres/madres que tenían 23 años presentaron el promedio más alto, con un valor de 2,73, y aquellos/as progenitores con una edad de 36 años presentaron el promedio más bajo, correspondiente al valor de 1,53.

Tabla 40. Resultados edad en relación al promedio de los datos.

Edad padres/madres	Escala Autoritativa	Escala Autoritaria	Escala Permisiva
20	4.2963	1.9000	2.4667
21	3.2593	1.6000	2.2000
23	4.6049	1.8333	<u>2.7333</u>
24	4.3148	1.8250	2.3000
25	4.0399	2.1269	2.0564
26	4.0000	2.0583	1.9000
27	4.3519	1.9250	2.0111
28	4.5259	1.8700	1.8933
29	4.5463	1.9188	1.9417
30	4.3241	1.9313	1.9083
31	4.3426	2.2375	2.5167
32	4.4907	1.8125	1.8333
33	4.2531	2.2417	2.2556
34	4.5046	2.0063	1.9667
35	4.1407	2.2750	2.1133
36	<u>4.7037</u>	1.9500	<u>1.5333</u>

37	4.1270	1.9214	2.2095
38	4.4028	1.8437	1.8583
39	4.4370	1.4800	1.8933
40	3.8457	<u>2.7167</u>	2.1444
42	<u>2.7778</u>	2.0500	2.2667
43	4.1852	1.9000	1.7667
44	3.8148	1.9000	1.9667
45	4.3519	2.1625	2.0000
46	4.1852	2.0500	2.5333
47	4.2037	1.8500	1.9333
48	4.4198	2.2167	2.4222
50	4.2963	<u>1.4500</u>	2.6000
51	4.5185	1.7000	1.8667
52	<u>4.7037</u>	1.6000	2.1333

V.3.4. Análisis de los datos según Escuela.

La tabla 41 grafica los promedios de los datos según las 4 escuelas de la muestra.

En la escala autoritativa, se evidenció que la media más alta la arroja la Escuela Quilamapu, con un valor de 4,36, mientras que el promedio más bajo pertenece a la Escuela Federico Froebel con un valor de 4,18.

En la escala autoritaria, es posible distinguir que la media con valor más alto le pertenece a la Escuela Republica de México, correspondiente a 2,07, mientras que el promedio más bajo es 1,88 perteneciente a la Escuela Quilamapu.

Finalmente, el promedio más alto en la escala permisiva corresponde a la Escuela Quilamapu, cuyo valor es 2,28, mientras que la media de menor valor es 1,96 perteneciente a las Escuelas República de México y República de Portugal.

Tabla 41. Resultados de cada Escuela en relación al promedio de los datos.

Escuela	Escala Autoritativa	Escala Autoritaria	Escala Permisiva
República de México	4.2751	2.0728	1.9637
República de Portugal	4.3160	1.9167	1.9689
Quilamapu	4.3611	1.8875	2.2833
Federico Froebel	4.1821	1.9944	2.2222

VI. CONCLUSIONES.

Una vez recolectados los datos, se dio inicio a los procedimientos teóricos y estadísticos necesarios para cumplir con los objetivos específicos planteados en la génesis del trabajo investigativo.

A lo largo de este estudio se sometió al PSDQ a un proceso de adaptación y validación en población de padres/madres de niños que cursan el nivel preescolar y básico de cuatro establecimientos municipales de la ciudad de Chillán.

VI.1. Adaptación del instrumento.

Respecto al proceso de adaptación del PSDQ, primer objetivo de este estudio, se recurrió a un traductor profesional quien realizó la traducción el cuestionario en su versión original, del inglés al español. Posteriormente, la traducción final fue revisada por tres jueces expertos, quienes resguardaron que los reactivos del instrumento tuvieran consistencia y coherencia con la variable estudiada. En base a lo anterior, se concluye que se modificaron aquellas preguntas que resultaban poco comprensibles, utilizando un lenguaje claro y preciso, manteniendo el total de preguntas correspondientes al cuestionario original, para así posibilitar la correcta indagación y medición del constructo.

VI.2. Validación del instrumento.

Para la validación del instrumento, presentada como segundo objetivo, se procedió a aplicar el PSDQ a 131 padres/madres de niños y niñas que cursan el nivel preescolar y básico de cuatro establecimientos municipales de la ciudad de Chillán, obteniéndose una consistencia interna, medida a través del Alfa de Cronbach, de 0,88 en la Escala Autoritativa, y 0,78 en la Escala Autoritaria, valores que reflejan la fuerte confiabilidad de ambas escalas del instrumento.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), la confiabilidad de un instrumento permite describir el grado en que reiteradas aplicaciones de un mismo instrumento produce resultados con características iguales o semejantes en una misma persona. Por lo tanto, la aplicación reiterada del PSDQ a muestras con características similares a la del presente estudio, arrojaría resultados semejantes a los obtenidos en la investigación realizada.

No obstante, la Escala permisiva arroja un Alfa de Cronbach de 0,67, indicativo de una moderada confiabilidad de esta escala.

En base a lo anterior, el PSDQ se presenta como un instrumento en general confiable para su aplicación en nuestro contexto, no obstante una de sus tres escalas presenta una baja confiabilidad (0,67).

Al comparar la confiabilidad obtenida en la validación del PSDQ en nuestra población, es posible observar algunas diferencias y similitudes respecto a la fiabilidad del cuestionario en otros contextos.

La validación del PSDQ realizada en China el año 2002 por los autores Wu, Robinson, Yang, Hart, Olsen, Porter y Jin, demostró que el instrumento tenía índices de confiabilidad considerados aceptables, los Alfas de Cronbach obtenidos en las escalas fueron los siguientes: Escala Autoritativa, 0,91, Autoritaria, 0,87 y Permisiva, 0,66 (Wu y cols., 2002). Los resultados obtenidos en la validación del PSDQ en China muestran

resultados muy similares a los arrojados en la validación realizada en la población chillaneja, donde la Escala Autoritativa y Autoritaria muestran una fiabilidad significativa, mientras que la Escala Permisiva arroja una confiabilidad más baja que el resto de las escalas.

En Portugal, el PSDQ fue adaptado y validado en el año 2007 por Santos y Cruz, obteniendo Alfas de Cronbach significativos en las tres escalas: Autoritativa 0,93, Autoritaria 0,85 y Permisiva 0,81 (Santos y Cruz, 2007). Tales resultados si bien muestran una mayor confiabilidad del instrumento en dicho contexto, se puede observar que la Escala Permisiva presenta la confiabilidad más baja de las tres escalas.

Una validación del PSDQ realizada en Turquía por Önder y Gülayb el año 2009, arrojó los siguientes Alfas de Cronbach que corresponden a las tres escalas: Autoritativa 0,71, Autoritaria 0,84 y Permisiva 0,38 (Önder y Gülayb, 2009). La validación del PSDQ realizada en Turquía, muestra que la Escala Permisiva presenta la confiabilidad más baja de las tres escalas, al comparar el Alfa de Cronbach de dicha escala con los obtenidos en otras validaciones, se muestra como el valor más bajo de todas.

Las tres validaciones del PSDQ descritas muestran Alfas de Cronbach algo menores comparados con los obtenidos en la versión original del instrumento, no obstante, la Escala Permisiva, muestra un Alfa de Cronbach significativamente más bajo en las validaciones realizadas en China, Turquía y también en el contexto chillanejo. Lo anterior puede deberse a la influencia de factores culturales y contextuales, presentes en cada una de las poblaciones estudiadas

En cuanto al análisis factorial aplicado, el instrumento presenta una estructura consistente con la teoría, tanto en la Escala de Autoritaria, Autoritativa como en la Escala Permisiva. Esta consistencia se respalda en el análisis de la varianza explicada, la cual en el caso de la Escala de Autoritaria alcanzó el 62,094%, mientras que la Escala Autoritaria logró explicar el 61,328% de la varianza total y la Escala permisiva logró explicar el 64,418% de la varianza total. Lo anterior implica que las dimensiones pertenecientes a las tres escalas son capaces de reflejar de forma razonable las variables que intentan medir.

A través del Análisis de Componentes Principales, se obtuvieron un total de 20 factores, comparados con los 11 del cuestionario original. Es decir, se duplicó la cantidad de factores, no obstante, guardan estricta relación con los originales. Tales similitudes se basan en el contenido de los ítems, los cuales al reagruparse continúan midiendo constructos hipotéticos similares.

Es posible observar que la estructura del instrumento es congruente con el modelo original de Robinson y cols. (1995), pero manifestó ciertas diferencias a nivel de factores, puesto que al realizar las relaciones y asociaciones necesarias para la denominación de los nuevos factores, se observaron similitudes en la conceptualización y contenido de los componentes originales con los componentes extraídos como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 41. Comparación de Factores.

Factores Cuestionario Original	Factores Cuestionario Adaptado
Escala Autoritativa (27 ítems, $\alpha = 0,91$)	Escala Autoritativa (27 ítems, $\alpha = 0,88$)
Factor 1: Cariño y participación Factor 2: Razonamiento/iniciación Factor 3: Participación democrática Factor 4: Relajado/tranquilo	Factor 1: Incentivo a la expresión-reflexión Factor 2: Comunicación-Expectativas Factor 3: Consideración Factor 4: Expresión-serenidad Factor 5: Contención y expresividad afectiva Factor 6: Implicación Factor 7: Participación
Escala Autoritaria (20 ítems, $\alpha = 0,86$)	Escala Autoritaria (20 ítems, $\alpha = 0,78$)
Factor 1: Hostilidad verbal Factor 2: Castigo corporal Factor 3: Estrategias punitivas y sin razón Factor 4: Directividad	Factor 1: Castigo físico y verbal Factor 2: Hostilidad-Arbitrariedad Factor 3: Castigo-Arbitrariedad Factor 4: Directividad-amenaza Factor 5: Exigencia -crítica Factor 6: Hostilidad-Individualismo Factor 7: Hostilidad-Discrepancia

Escala Permisiva (15 ítems, $\alpha = 0,75$)	Escala Permisiva (15 ítems, $\alpha = 0,67$)
<p>Factor 1: Falta de seguimiento</p> <p>Factor 2: Ignorar la mala conducta</p> <p>Factor 3: Confianza en sí mismo</p>	<p>Factor 1: Inseguridad-inconsecuencia</p> <p>Factor 2: Inconsistencia</p> <p>Factor 3: Ignorar el comportamiento inadecuado</p> <p>Factor 4: Ausencia de límites y normas</p> <p>Factor 5: Falta de regulación</p> <p>Factor 6: Evitación-consentimiento</p>

Para establecer el nexo existente entre los factores originales del instrumento y los extraídos a través del análisis factorial, se realizó una comparación entre los mismos para visualizar las relaciones en cuanto a la conceptualización y contenidos de los factores de la versión original y la adaptada.

En base a lo anterior, se describe por escalas (Autoritativa-Autoritaria-Permisiva) la relación teórica y conceptual entre los factores originales y los extraídos en el presente estudio.

En la Escala Autoritativa, se obtuvo 7 factores en total en comparación con los 4 del cuestionario original.

Es posible observar que el primer factor “Cariño y participación” original, está contenido en los factores “Contención y expresividad afectiva” e “Implicación” del cuestionario adaptado, puesto que los factores reflejan un fuerte componente de afecto y apoyo entregado por los padres/madres a sus hijos/as en el proceso de socialización.

Del mismo modo, el segundo factor “Razonamiento/iniciación” del cuestionario original, está contenido en el factor “Incentivo a la expresión-reflexión” del cuestionario adaptado, puesto que ambos factores reflejan la capacidad de padres/madres de estimular el razonamiento y reflexión en sus hijos/as, respecto a su comportamiento.

El tercer factor “Participación Democrática” del cuestionario original, está contenido en los factores “Consideración” y “Participación” de la versión adaptada, ya que apuntan a una actitud de interés, deferencia y respeto por parte de padres/madres para con sus hijos/as, al momento de considerar sus intereses/opiniones y hacerlos partícipes de las decisiones familiares.

El cuarto factor de la Escala Autoritativa “Relajado/tranquilo” se encuentra contenido en el factor “Expresividad-serenidad” del cuestionario adaptado, apuntando ambos factores a un comportamiento tranquilo y sereno por parte de padres/madres a la hora de socializar a sus hijos, sin embargo, el factor extraído “Expresividad-serenidad”, suma un nuevo componente relacionado con la capacidad de padres/madres de impulsar e incentivar a sus hijos/as a la expresión de inquietudes o problemas, enmarcado en un contexto de serenidad y calma.

Es posible observar que los siete factores obtenidos a través del análisis factorial realizado al cuestionario adaptado están contenidos en los cuatro factores de la Escala Autoritativa del PSDQ versión original, tomando como base la similitud conceptual y de contenido entre los factores. El estilo de Crianza Autoritativo de la presente escala, refleja aspectos cognitivos (creencias) valorativos (actitud) y conductuales (prácticas) que padres/madres ponen en juego a la hora de socializar a sus hijos.

A partir del análisis de las varianzas extraídas por factor, es posible apreciar que en la Escala Autoritativa, el factor “Incentivo a la expresión-reflexión” explica la mayor cantidad de la varianza en función de la variable. Ello da cuenta que la muestra del presente estudio, que desempeña o despliega un Estilo de Crianza con predominio Democrático a la hora de educar y socializar a sus hijos e hijas, se caracteriza por una constante estimulación a la libre expresión de pensamientos u opiniones de los/as niños/as, reflexionando sobre los procesos vividos.

En cuanto a la Escala Autoritaria, se obtuvo 7 factores en total en comparación con los 4 del cuestionario original.

El primer factor de la escala original corresponde a “Hostilidad verbal”, el cual se está contenido parcialmente en 6 de los 7 factores obtenidos en la versión adaptada en la misma escala, lo que significa que este factor explica gran parte de la Escala Autoritaria. Los factores del cuestionario adaptado que están contenidos en este primer factor son los siguientes: “Castigo físico y verbal”, “Hostilidad-Arbitrariedad”, “Directividad-amenaza”, “Exigencia-crítica”, “Hostilidad-Individualismo” y “Hostilidad-Discrepancia”, todos apuntan al clima de tensión existente entre padres/madres e hijos/as en el proceso de socialización, no obstante, cada factor incluye contenidos que los hacen más específico y que escapan de la “Hostilidad verbal” propiamente tal. En base a lo anterior, se originan nuevos factores que tienen como base la hostilidad, pero que se mezclan con otras conceptualizaciones dando paso a nuevos constructos aún más específicos.

El segundo factor del cuestionario original llamado “Castigo corporal” está contenido en un solo factor del cuestionario adaptado, denominado “Castigo físico y verbal”, por lo tanto, se mantiene como base el contenido corporal del factor original, sumándose una sanción verbal a las prácticas de castigo que padres/madres despliegan con sus hijos/as.

El tercer factor de la Escala Autoritaria del instrumento original denominado “Estrategias punitivas y sin razón”, está contenido en 2 factores de la versión adaptada llamados “Hostilidad-Arbitrariedad” y “Castigo-Arbitrariedad”, puesto que se refleja en los factores extraídos las estrategias correccionales y disciplinarias por parte de padres/madres hacia sus hijos/as, sin ninguna justificación o explicación previa.

El factor número 4 del cuestionario original denominado “Directividad” está contenido en un solo factor de la versión adaptada “Directividad-amenaza”, el que además incluye un componente de amenaza por parte de padres/madres hacia sus hijos. A su vez, este factor emergente que se encuentra contenido en el factor “Hostilidad verbal” del cuestionario original, en base a su componente verbal.

Por lo tanto, el cuarto factor obtenido en la versión adaptada del instrumento, arroja un factor al que se denominó “Directividad-amenaza”, que se encuentra inmerso en 2 de los factores originales de la Escala Autoritaria del PSDQ, lo que demuestra y justifica la

duplicidad de factores obtenidos, debido a la combinación de los mismos, dando origen a nuevos factores, que siguen reflejando un componente cognitivo, valorativo y conductual de similares características.

En base al análisis de las varianzas extraídas por factor, es posible apreciar que en la Escala Autoritaria, el factor “Castigo físico y verbal” explica la mayor parte de la varianza en función de la variable. Lo anterior da cuenta que la muestra del presente estudio, que despliega un Estilo de Crianza predominantemente Autoritario al momento de educar y socializar a sus hijos e hijas, se caracteriza por el empleo de estrategias disciplinarias basadas en el castigo físico y verbal, más que guiadas por la razón o la reflexión.

En la Escala Permisiva, del mismo modo que las otras dos escalas, se duplicó la cantidad de factores obtenidos a través del análisis factorial. Emergieron un total de 6 factores en comparación con los 3 del cuestionario original,

Es posible observar que el factor 1 de la versión original de esta escala denominado “Falta de seguimiento” se encuentra reflejado en 3 de los factores de la versión adaptada, denominados “Inconsistencia”, “Falta de regulación” e “Inseguridad-inconsistencia”, este último factor contempla además el sentimiento de inseguridad que experimentan padres/madres en su labor de crianza, que a su vez, está contenido en el factor 3 del cuestionario original llamado “Confianza en sí mismo”, lo que demuestra la combinación existente entre los factores obtenidos en el proceso de validación, los que se encuentran reflejados y contenidos dentro de los factores del instrumento original, inmersos en sus respectivas escalas.

El factor “Falta de seguimiento” del cuestionario original, tiene un fuerte componente conductual, puesto se refiere a una acción o comportamiento de padres/madres en función de la crianza de sus hijos/hijas. En cambio, el factor emergente “Inseguridad-inconsistencia”, incorpora a esta práctica parental las creencias que padres/madres tienen respecto a al ejercicio de sus capacidades parentales con sus hijos/as.

El factor número 2 de esta escala “Ignorar la mala conducta” correspondiente a la versión original del cuestionario, está contenido en 3 factores de la versión adaptada, denominados “Ignorar el comportamiento inadecuado”, “Ausencia de límites y normas” y “Evitación-consentimiento”, puesto que los 3 factores extraídos reflejan una actitud y comportamiento por parte de padres/madres caracterizado por ignorar el mal comportamiento de sus hijos/as, evitando darles sanciones disciplinarias, no estableciendo normas a seguir, y aprobando o tolerando el mal comportamiento de los niños/as.

El factor número 3 de la Escala Permisiva del cuestionario original, denominado “Confianza en sí mismo”, se encuentra contenido en el factor “Inseguridad-inconsecuencia” de la versión adaptada del PSDQ, por lo tanto, el factor extraído incorpora una nueva conceptualización, la inconstancia de padres/madres respecto a las prácticas parentales disciplinarias efectuadas con sus hijos/as.

El factor número 1 de la versión original “Falta de seguimiento”, también está contenido en el factor emergente “Inseguridad-inconsecuencia”, que en este caso, incorpora el sentimiento de inseguridad por parte de padres/madres, respecto a sus capacidades en el ejercicio de su rol parental.

Es posible apreciar, a partir de análisis de las varianzas extraídas por factor, que en la Escala Permisiva el factor “Inseguridad-inconsecuencia” explica la mayor parte de la varianza en función de la variable. Lo anterior permite dar cuenta que la muestra del presente estudio, que despliega un Estilo de Crianza con predominio de Permisividad a la hora de educar y socializar a sus hijos e hijas, se caracteriza por un constante sentimiento de inseguridad (respecto a sus habilidades de crianza) que influye y/o determina su actuar o estrategia disciplinaria.

La fiabilidad presentada por el PSDQ en el presente trabajo investigativo da cuenta que el instrumento en general es confiable, no obstante, la Escala Permisiva arroja fiabilidad media con tendencia considerable.

Lo anterior da cuenta de la influencia de factores culturales y contextuales, presentes en la población estudiada, puesto que en otras validaciones del PSDQ (Wu y cols., 2002, Santos y Cruz, 2007, Önder y Gülayb, 2009), se han obtenido resultados similares a los de la presente investigación en función de la Escala Permisiva, la cual no ha alcanzado una confiabilidad significativa.

Respecto a la validez del PSDQ, como resultado del análisis factorial realizado al instrumento, se obtuvieron 20 factores agrupados en las tres escalas que lo componen: Escala Autoritativa con 7 factores, Escala Autoritaria con 7 factores y la Escala Permisiva conformada por 6 factores.

Es posible observar una duplicación de factores obtenidos a través del análisis factorial realizado al instrumento adaptado, no obstante, los nuevos factores reflejan en su totalidad los 11 factores originales del PSDQ, en base a las similitudes existentes tanto en la conceptualización y contenido de los componentes originales del instrumento y los componentes extraídos. Los factores extraídos dan cuenta de tres componentes bases del constructo investigado, las creencias de padres/madres respecto a su rol como figuras socializadoras, la actitud y componente valorativo asociado, finalmente, las prácticas o comportamientos parentales desplegados para educar a los/as niños/as.

Por lo tanto, el PSDQ se muestra como un instrumento válido en nuestro contexto, no obstante, presenta características distintas a la versión original del cuestionario, puesto que se duplican los factores obtenidos dando paso a combinaciones entre los mismos (nuevas conceptualizaciones), las cuales guardan estrecha similitud con los factores originales.

Las discrepancias existentes entre los resultados obtenidos en la validación del PSDQ en nuestro contexto y el cuestionario original, pueden ser explicadas en relación a los distintos contextos socioculturales propios de cada país, los que influyen considerablemente en las creencias, actitudes y prácticas parentales, definiendo los estilos de crianza de padres y madres en función de sus hijos e hijas.

Por lo tanto, se concluye que un proceso de validación en un contexto determinado, entrega características únicas de la población estudiada, información que permite familiarizarnos con éstas características e incorporarlas al conocimiento que se posee (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

VI.3. Descripción teórica de los factores extraídos (versión adaptada del instrumento).

En este apartado se describe teóricamente cada uno de los 20 factores del PSDQ (distribuidos en sus respectivas escalas), extraídos mediante el análisis de componentes principales, con el objetivo de lograr una mejor interpretación de los mismos.

VI.3.1. Escala Autoritativa

Factor 1: Incentivo a la expresión-reflexión.

Este factor hace referencia a la capacidad de padres/madres de estimular a sus hijos/hijas a expresar sus ideas o pensamientos y al mismo tiempo reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones.

Lo anterior se relaciona con lo establecido por Jiménez (2009) en el sentido que los padres y madres que utilizan un estilo de crianza democrático, se caracterizan por intentar dirigir la actividad de los hijos/as, pero utilizan el razonamiento y la negociación, partiendo de la aceptación de los derechos y deberes propios, así como de los derechos y deberes de los niños/as (Jiménez, 2009: Darling y Steinberg, 1993).

Factor 2: Comunicación-Expectativas.

Las preguntas que componen ese factor apuntan a la capacidad de los padres/madres de dar a conocer a sus hijos /hijas sus expectativas, sentimientos y valoraciones respecto a su labor de crianza.

Según Jiménez (2009) y Baumrind (1966), los padres/madres autoritativos se caracterizan por mantener una comunicación bidireccional con sus hijos e hijas, transmitiéndoles sus expectativas respecto al comportamiento que esperan de ellos.

Factor 3: Consideración.

Este factor resalta la deferencia de los padres y madres respecto a sus hijos/hijas, a la hora de tomar una decisión o realizar una acción en el proceso de crianza.

Factor 7: Participación.

Este factor se enfoca en el interés de padres y madres de considerar las preferencias de sus hijos e hijas en los planes familiares, motivando la expresión de ideas e intereses, y al mismo tiempo, guiando las conductas de los niños/as hacia actividades más apropiadas.

Los factores emergentes 3 y 7 se agrupan para su descripción teórica en base a la similitud de contenido existente entre ellos y su correspondencia con los factores originales.

Según Jiménez (2009), los padres/madres democráticos si bien intentan dirigir el comportamiento de sus hijos/as, dan espacio a la negociación en relación a la toma de decisiones, por cuanto consideran los deseos y preferencias de los niños y niñas en el marco de sus deberes y derechos. Estos padres/madres crean una dinámica en la que es posible explicar de manera razonada las normas y las decisiones que se toman teniendo en cuenta el punto de vista de los hijos (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Factor 4: Expresión-serenidad.

Las preguntas que componen este factor hacen referencia a la capacidad de padres/madres de animar a sus hijos/hijas a dar a conocer sus inquietudes o problemas, demostrando paciencia y tranquilidad en la recepción de los mismos.

Desde la teoría, el modelo de familia democrática exige por parte de los adultos seguridad, serenidad, capacidad de reflexión e incentivo a la expresión (Torío, Peña y Rodríguez, 2008). Estos padres/madres muestran pocas conductas problemáticas, bajos niveles de estrés y un clima familiar estable (Raya, 2008; Darlyn, 1999).

Factor 5: Contención y expresividad afectiva.

Este factor se enfoca en medir el grado en que los padres/madres son capaces de entregar apoyo a sus hijos/hijas cuando lo requieren, y demostrarles afecto a través de juegos y caricias.

Factor 6: Implicación.

Las preguntas que componen este factor, reflejan el nivel de involucramiento de los padres y madres, respecto de los problemas e intereses de sus hijos e hijas.

Los factores emergentes 5 y 6 se agrupan para su descripción teórica en base a la similitud de contenido existente entre ellos y su correspondencia con los factores originales.

Desde la teoría, las pautas que pueden emplear los padres y madres en las estrategias de socialización de sus hijos/as basadas en las dimensiones de apoyo parental son diversas, abordando variables como la aceptación, implicancia afectiva, alabanzas, elogios, aprobación, estimulación, aliento y cooperación entre otras, las que influyen de diferente manera en el desarrollo de los niños y niñas (Baumrind 1966). Las conductas de apoyo y contención expresadas por el padre o la madre hacia un hijo/a, hacen que el/la niño/a se sienta confortable en presencia de él/ella mismo/a, y confirme, en su mente, que es básicamente aceptado/a como persona (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

VI.3.2. Escala Autoritaria

Factor 1: Castigo físico y verbal.

Este factor hace referencia al uso de estrategias punitivas por parte de los padres/madres hacia sus hijos/as, sin utilizar la razón ni la explicación en su aplicación.

Según Jiménez (2009) los padres/madres que conforman este estilo, se caracterizan por valorar la obediencia y utilizan medidas de castigo o de fuerza como método disciplinario.

Factor 2: Hostilidad-Arbitrariedad.

Las preguntas que componen este factor reflejan un clima de tensión entre padres/madres e hijos/as, basado en castigos injustificados y sin posterior explicación, abusando del poder atribuido al rol paterno y materno.

Factor 3: Castigo-Arbitrariedad.

Este factor apunta a las estrategias punitivas desplegadas por los padres y madres sin hacer uso de la razón, y sin ofrecer explicaciones de sus actos.

Los factores emergentes 2 y 3 se agrupan para su descripción teórica en base a la similitud de contenido existente entre ellos y su correspondencia con los factores originales.

Los padres y madres autoritarios están de acuerdo en mantener a los niños en un papel subordinado y en restringir su autonomía (Darlyn, 1999). Se esfuerzan en influir, controlar y evaluar el comportamiento de sus hijos en función de unos patrones rígidos previamente establecidos, no facilitan el diálogo, e incluso llegan a utilizar el rechazo como medida disciplinaria (Jiménez, 2009).

Factor 4: Directividad-amenaza.

Las preguntas que componen este factor reflejan el control ejercido por padres/madres hacia sus hijos e hijas, a la hora de establecer y comunicarles lo que deben hacer, sumado a constantes amenazas de castigo, sin justificación alguna.

Factor 5: Exigencia-crítica.

Se refleja en este factor las demandas y críticas por parte de padres/ madres hacia sus hijos e hijas con el objetivo que cumplan con aquellas actividades previamente establecidas y que logren un mejor comportamiento.

Factor 6: Hostilidad-Individualismo.

Este factor refleja el clima de tensión en la relación parento-filial, producto de estrategias disciplinarias basadas en el castigo más que en la razón, sumado la actitud ensimismada por parte de los padres y madres en su labor de crianza.

Factor 7: Hostilidad-Discrepancia.

Factor referido a la existencia de un ambiente familiar tenso originado por constantes discusiones y divergencias entre padres/madres e hijos/hijas.

Los factores emergentes 4, 5, 6 y 7 se agrupan para su descripción teórica en base a la similitud de contenido existente entre ellos y su correspondencia con los factores originales.

La combinación del control y la hostilidad en las relaciones padre/madre e hijo, incluye la aplicación de normas estrictas, el castigo y las riñas. La percepción de dicha hostilidad en las relaciones familiares por parte de los hijos incluye el predominio de la irritabilidad, la evaluación negativa y el rechazo (Mestre y cols., 2001). Estos padres/madres no consideran las demandas de sus hijos/as, son muy exigentes y con

escasa capacidad responsiva, lo que genera un ambiente de tensión constante (Raya, 2008).

VI.3.3. Escala Permisiva.

Factor 1: Inseguridad-inconsecuencia.

Este factor se refiere a la inseguridad y dificultades en la toma de decisiones de padres/madres respecto al ejercicio de sus capacidades parentales con sus hijos/hijas y la poca constancia en sus acciones disciplinarias.

Factor 2: Inconsistencia.

Las preguntas que componen este factor dan cuenta de la poca firmeza con que padres/madres regulan el mal comportamiento de sus hijos e hijas, frente a situaciones límites.

Desde la teoría, la falta de confianza y competencias de los padres/madres respecto a sus propias habilidades de crianza, trae como consecuencia la evitación de autoridad y todo tipo de restricciones, asumiendo una actitud pasiva y flexible frente al comportamiento de los hijos/as (Baumrind, 1997 citado en Izzedin y Pachajoa, 2009).

Factor 5: Falta de regulación.

Las preguntas que componen este factor dan cuenta del escaso seguimiento por parte de los padres/madres respecto del mal comportamiento de sus hijos e hijas así como de las medidas disciplinarias asociadas.

Los padres y madres permisivos se caracterizan por dotar de gran autonomía a sus hijos y al ejercer poco control sobre ellos, no existe una regulación del comportamiento ni

tampoco sanciones asociadas a los mismos (Torío, Peña y Rodríguez, 2008; Jiménez, 2009).

Factor 3: Ignorar el comportamiento inadecuado.

Este factor refleja la escasa atención y seguimiento por parte de padres/madres frente al mal comportamiento de sus hijos e hijas.

Factor 4: Ausencia de límites y normas.

Este factor apunta a una disciplina parental basada en la ausencia de pautas y reglas que guíen el comportamiento de los hijos e hijas.

Factor 6: Evitación-consentimiento.

Este factor apunta a una disposición por parte de padres/madres de completa aceptación y tolerancia respecto del comportamiento de sus hijos e hijas, llegando a evadir circunstancias donde es preciso llamar la atención de los/as niños/as y poner límites.

Los factores emergentes 3, 4 y 6 se agrupan para su descripción teórica en base a la similitud de contenido existente entre ellos y su correspondencia con los factores originales.

Para Baumrind (1997 citado en Izzedin y Pachajoa, 2009) el estilo permisivo o no restrictivo, refleja una relación padre/madre e hijo/a no directiva basada en el no control parental y flexibilidad. Los niños y niñas crecen con escasa disciplina, no se tienen en cuenta sus opiniones, los padres/madres evitan el uso de castigos y recompensas, no establecen normas pero tampoco orientan a sus hijos e hijas (Izzedin y Pachajoa, 2009).

VI.4. Otros datos relevantes. Comparación de Estilos de Crianza.

En relación a los datos obtenidos en base al estilo de crianza que utilizan los padres/madres de la muestra estudiada, los análisis estadísticos demuestran que no existen diferencias ente los/as padres/madres encuestados/as (ver Tabla 39), evidenciando la utilización predominante del estilo autoritativo, muy por encima del estilo autoritario y permisivo, tanto por las madres como por los padres.

Además, se evidenció que el estilo autoritativo es utilizado en promedio por padres/madres de 36 y 52 años. En segundo lugar se encuentra el estilo permisivo, el cual es desplegado en promedio por los padres/madres que tienen 23 años. Finalmente, el estilo autoritativo es desarrollado en promedio en tercer lugar por los padres/madres que poseen 40 años (ver Tabla 40).

Del mismo modo, es importante mencionar que no existen diferencias significativas entre Escuelas, en función al estilo de crianza utilizado en su mayoría por los padres/madres que respondieron el cuestionario, evidenciando una clara predominancia en la utilización del estilo autoritativo por sobre los estilos autoritario y permisivo (ver Tabla 41).

VI.5. Conclusiones generales. Limitaciones y sugerencias en torno a la proyección del instrumento.

La presente investigación representa un verdadero desafío respecto a la adaptación y validación de una herramienta psicométrica en nuestro contexto chillanejo, puesto que no existen trabajos ni investigaciones a nivel latinoamericano que den cuenta de instrumentos que evalúen los estilos de crianza que los padres y madres utilizan a la hora de educar y socializar a sus hijos e hijas. Por lo tanto, el presente estudio tiene gran relevancia en cuanto a valor teórico, práctico y metodológico:

El valor teórico de la investigación está dado por los aportes de nuevos antecedentes en función al constructo estudiado, en base a su conceptualización y componentes que lo configuran. Así también, la relevancia práctica está presente puesto que el instrumento puede ser utilizado como herramienta psicométrica en los procesos de evaluación e intervención, en relación a los estilos de crianza. Finalmente, el valor metodológico del estudio está relacionado con el poder incorporar a nuestro contexto una herramienta psicométrica válida para el uso de futuros/as investigadores/as, permitiéndoles estudiar el constructo en cuestión en otras dimensiones, en relación con otras variables, y/o con otros alcances investigativos, ya no sólo de tipo exploratorio.

Los objetivos trazados en esta investigación respecto a la adaptación y validación del PSDQ de Robinson y cols., (1995), se cumplieron con algunas características particulares las que se detallan a continuación:

Se realizó con éxito la adaptación del instrumento en población de padres/madres cuyos hijos/hijas pertenecen a la educación municipal de la ciudad de Chillán. Tal proceso se realizó a través de la utilización del criterio Interjueces, con la finalidad de lograr una comprensión clara de los reactivos del instrumento por quienes participaron de la investigación.

Respecto al proceso de validación del instrumento, se obtuvo una confiabilidad fuerte en las escalas Autoritativa (0,88) y Autoritaria (0,78), y una fiabilidad moderada (0,67) en la escala Permisiva.

A través del análisis factorial se obtuvieron 20 factores en total, los que demuestran una correspondencia con los 11 factores de la versión original, en función de las similitudes conceptuales. Por lo tanto, el PSDQ es un instrumento válido en nuestro contexto, no obstante, presenta ciertas características como lo es la duplicación de factores, lo cual puede deberse a la influencia de factores culturales y contextuales de la muestra estudiada. En base a los resultados obtenidos, es posible demostrar la correspondencia del PSDQ con la teoría, siendo capaz de reflejar en más del 62% la variable en estudio.

Dentro de las limitaciones y sugerencias en torno a la proyección de la investigación se encuentran:

La principal limitante del presente trabajo investigativo corresponde a la fiabilidad moderada que arrojó la Escala Permisiva (0,67), ya que, si bien en la versión original del cuestionario esta escala presenta un Alfa de Cronbach más bajo que el resto de las escalas, su confiabilidad es de 0,75. En base a lo anterior, se sugiere que en futuras investigaciones referentes al PSDQ en nuestro contexto, se realice un análisis de dicha escala en relación al contenido de los diferentes ítems que la componen, los cuales puedan reflejar prácticas o actividades específicas que desempeñan los padres/madres en circunstancias determinadas y concretas, con el fin de evitar preguntas ambiguas y difíciles de interpretar a la hora de responder el cuestionario.

Debido a las características exploratorias del presente estudio, la muestra escogida para la validación del PSDQ abarcó 4 de las 21 escuelas municipales de la ciudad de Chillán. En base a lo anterior, se proyecta para futuras investigaciones relacionadas a los objetivos del presente estudio, la ampliación de la población y muestra, con la finalidad de obtener una mayor representatividad de los datos, cuyos resultados puedan ser extrapolados a otros contextos nacionales.

En relación a la variable sexo del progenitor, la mayoría de las personas que contestaron el cuestionario fueron madres (116 madres y 15 padres). Lo anterior se debe a las características del tipo de muestreo utilizado para la selección de los/as participantes, el cual no persigue una muestra intencionada. Debido a esto, se sugiere la realización de estudios en relación a los objetivos de la presente investigación, contar una muestra homogénea respecto a la cantidad participantes según sexo, con el fin de contribuir a una mayor representatividad en los datos tanto de padres como de madres, a la hora de establecer los resultados.

Otra de las limitantes consiste en la evaluación que el PSDQ hace respecto de los Estilos de Crianza de padres/madres, puesto que sólo permite conocer la actitud respecto a determinadas prácticas parentales, no midiendo el constructo en sí. Como lo señala

Bunge (1995), la realidad no es absolutamente cognoscible, sólo es posible acceder a un conocimiento parcial de la realidad estudiada, la objetividad se encuentra en la rigurosidad entregada por los instrumentos con los que se investiga.

En relación al punto precedente, el reciente estudio sienta las bases para futuras investigaciones en torno al constructo en cuestión, con el propósito que se pueda llevar a cabo próximos estudios desde una perspectiva cualitativa o mixta (cualitativa-cuantitativa), en los cuales se realicen análisis más descriptivos de los datos, pudiendo contribuir a ampliar la escasa teoría respecto al constructo Estilos de Crianza existente en el contexto nacional. Lo anterior es considerado como una de las principales proyecciones, tanto del presente estudio como del instrumento adaptado y validado.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abarca, R. (2007). La Epistemología: Herramienta para precisar los campos Científicos. Entelequia. Revista Interdisciplinar, nº3, p. 75.

Acevedo, J; Vásquez, A y Mannasero, M. (2007). Consejos sobre la Naturaleza de las Ciencias. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias; 4(2), p. 202-225.

Aron, A. y Aron E. (2001). Estadística para Psicología. España. Prentice Hall.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. Child Development, Vol. 37, 4° Ed., p. 887-907.

Best, J.W. (1982). Cómo investigar en educación. Madrid: Ediciones Morata S.A.

Bunge, M. (1995). La Ciencia. Su Método y su Filosofía. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Campos-Arias, A. y Oviedo H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. Revista de Salud Pública, vol. 10.

Cerda, A; Chapela, M. y Jarillo, E. (2009). Acontecimiento, Sentido y Referencia. Red de Revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 3 (22); p. 32.

Colegio de Psicólogos de Chile (1999). Código de Ética Profesional. Consultado febrero 18, 2012 en: <http://www.colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2009/08/codigo-etica2.pdf>

Clark-Carter, D. (2002). Investigación Cuantitativa en Psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación. México: Oxford University Press.

Chacón, P. (2001). *Filosofía de la Psicología*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Chalmers, A. (1999). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.

Darlyn, N. (1999). *Parenting Styles and Its Correlates*. University of Illinois. ERIC. EDO-PS-99-3.

Darling, N., y Steinberg, L. (1993). *Parenting style as context: an integrative model*. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), plataforma virtual SinedUC. Consultado febrero 21, 2012 en: <http://www.daemchillan.cl/home/>

França-Tarragó, O. (2001). *Ética para psicólogos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Gardner, R. (2003). *Estadística para Psicología usando SPSS para Windows*. México: Pearson Educación.

González, D. (2002). *Epistemología y psicología: Positivismo, anti positivismo y marxismo*. *Rev. Cuba. Psicol*; 19 (2), p. 150.

González, R. (1999). *Percepción-Teorías: Desde el Positivismo Lógico hacia la Ciencia Cognitiva*. Tesis de Magister, Universidad de Chile.

Hair, J.; Anderson, R.; Tatham, R.; y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Herrera, S. (2008). *Estilos de crianza parental e impacto sobre las condiciones de desarrollo psico-social de los niños residentes en campamentos de Santiago: un estudio*

empírico. Santiago de Chile: Instituto de Sociología - Pontificia Universidad Católica de Chile. Centro de Investigación Social un Techo para Chile.

Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias de ayer y hoy. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, núm. 2. Vol.15.

Jiménez, M. (2009). Estilos Educativos Parentales y su implicación en diferentes trastornos.

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). Investigación del Comportamiento. México, D.F.: McGraw-Hill.

Larraín, S. y Bascuñán, C. (2008). Maltrato infantil y relaciones familiares en Chile: Análisis comparativo 1994-2000-2006. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.

Mestre, M.V.; Samper, P.; Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. Rev. de Psicol. Gral y Aplic. Vol 54. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia.

Önder, A. y Gülayb, H. (2009). Reliability and validity of parenting styles & dimensions questionnaire. Procedia Social and Behavioral Sciences 1, p. 508–514

Papalia, D.; Wenkos, S. y Duskin, R. (2009). Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia. 10° Edición, Mc Graw Hill, España.

Ramírez, M. (2005). “Padre y desarrollo de los hijos: Prácticas de crianza”. Estudios Pedagógicos Universidad Austral de Chile. Redalcy, 31, 167-177.

Raya, A. (2008). Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba, Córdoba.

Robinson, C.; Mandleco, B.; Olsen, S. y Hart, C. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). En J. Touliatos, B. Perlmutter, & G. Holden (Eds.), Handbook of family measurement techniques: measuring parent-child relations. Abstracts of instruments published 1987-1996. Vol. 2 (p. 188-189). Thousand Oaks: Sage.

Robinson, C.; Mandleco, B.; Olsen, S. y Hart, C. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. Psychological Reports, 77, p. 819 – 830.

Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. Foro de Educación N° 9, pág. 91-97

Ruiz, F. (2004). Notas sobre Epistemología. Psiquiatría.com, vol. 8(nº1), p. 1-10.

Salazar, S. (2006). Estilos de crianza y cuidado infantil en Santiago de Chile: Algunas reflexiones para comprender la violencia educativa en la familia. Chile: Asociación Chilena Pro Naciones Unidas – ACHNU –PRODENI.

Saldivia, Z. (2004). El Positivismo Lógico: su Derrotero y su Legado. (Spanish). Trilogía, vol.21 Issue 30/31, p27-32. Obtenido el 15 de Diciembre de 2011 desde la base de datos EBSCO Academic Search Complete.

Santos, S. y Cruz, O. (2007). Questionário de Estilos Educativos (QEP).

Solis-Cámara, P. y Díaz, M. (2007). “Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños”. España: Anales de Psicología, Universidad de Murcia, 23, 117-184.

Torío, S.; Peña, J. y Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales: Revisión bibliográfica y reformulación teórica. Universidad de Salamanca. España.

Wu, P.; Robinson, C.; Yang, C.; Hart, C.; Olsen, S.; Porter, C.; Jin, S.; Wo, J. y Wu, Xi. (2002). Similarity and differences in mothers' parenting of preschoolers in China and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 481-491.

VIII. ANEXOS.

VIII.1. Carta de Presentación.

Chillán, Septiembre de 2012.

Señor
Lisandro Pontoni Poblete
Director
Escuela República de México
Presente.

De nuestra consideración:

Junto con saludarle, por medio de la presente, le damos a conocer que las licenciadas de esta Escuela, Srta. Alexandra Villouta González y Srta. Paulina Velásquez Belmar, se encuentran desarrollando su investigación de tesis titulada: **“Adaptación y Validación del “Parenting Styles and Dimensions Questionnaire” (PSDQ) (Cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza) de Robinson y cols. (1995), en padres/madres de niños/as que cursan el nivel preescolar y básico en establecimientos municipales de la ciudad de Chillán”.**

El objetivo central de la investigación es realizar la adaptación y validación de este cuestionario a nuestro contexto local, a través de las respuestas que den al cuestionario los padres y madres de alumnos/as de enseñanza preescolar y básica.

La principal contribución de este instrumento será el poder contar con una herramienta psicométrica válida que determine cuál es el estilo de crianza que predomina en los padres y madres a la hora de criar a sus hijos/as. Así, el cuestionario podría ser utilizado en diferentes áreas de acción (educacional, clínica, comunitaria), las cuales contemplan la prevención, promoción, diagnóstico y psicoeducación en torno a los estilos de crianza de los padres.

Debido a lo anterior, se solicita a usted la autorización para poder realizar la aplicación del cuestionario en su establecimiento.

Cabe señalar que la información obtenida tendrá un carácter confidencial, por lo que no se registrarán los nombres de los participantes, ya que los resultados tendrán sólo un fin estadístico y académico. Una vez terminada la investigación, se hará llegar al establecimiento un documento con los resultados más importantes obtenido en el proceso investigativo.

Atentamente,

Mónica Pino Muñoz
Directora
Escuela de Psicología

VIII.2. Consentimiento Informado.

El propósito de este documento es proveer a los participantes de esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por las Licenciadas en Psicología: Alexandra Villouta G. y Paulina Velásquez B., alumnas de la Universidad del Bío-Bío, Chillán.

El objetivo de este estudio es Adaptar y Validar estadísticamente el Parenting Style and Dimension Questionnaire (PSDQ) (Cuestionario de Dimensión y Estilos de Crianza) de Robinson y cols. (1995), en padres/madres cuyos hijos e hijas se encuentran cursando el nivel preescolar y básico, en establecimientos municipales de la ciudad de Chillán.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Durante su participación, usted puede realizar preguntas si presenta alguna duda sobre esta investigación. Del mismo modo, puede retirarse del estudio en cualquier momento, sin que esto lo perjudique de alguna u otra forma.

Su participación en esta investigación consistirá en responder un cuestionario llamado Parenting Style and Dimension Questionnaire. Éste consiste en un cuestionario escala Likert de cinco puntas, de 62 preguntas, el que debe ser contestado siguiendo las instrucciones que se encuentran al comienzo de éste. Esto tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo.

Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Declaro que mi participación es voluntaria y esclarecida,

Firma del Participante

Ante alguna duda o pregunta, usted puede ponerse en contacto con cualquiera de las alumnas:

(1) Alexandra Villouta G. / Teléfono: 65470111 / E-mail: avillout@alumnos.ubiobio.cl
(2) Paulina Velásquez B. / Teléfono: 96698352 / E-mail: pvelasqu@alumnos.ubiobio.cl
Dirección: Avda. Andrés Bello S/N
Escuela de Psicología
Universidad del Bío-Bío, Chillán.

VIII.3. Instrumento PSDQ Original.

PARENTING PRACTICES, A MEASURE

APPENDIX

PARENTING PRACTICES QUESTIONNAIRE (MOTHERS' FORM)

Make two ratings for each item; (1) rate *how often your spouse* exhibits this behavior with your child and (2) *how often you* exhibit this behavior with your child.

Spouse Exhibits Behavior:	I Exhibit This Behavior:
1 = Never	1 = Never
2 = Once in Awhile	2 = Once in Awhile
3 = About Half of the Time	3 = About Half of the Time
4 = Very Often	4 = Very Often
5 = Always	5 = Always

[He] [I]

- | | | |
|-----|-----|---|
| ___ | ___ | 1. [He encourages][I encourage] our child to talk about the child's troubles. |
| ___ | ___ | 2. [He guides][I guide] our child by punishment more than by reason. |
| ___ | ___ | 3. [He knows][I know] the names of our child's friends. |
| ___ | ___ | 4. [He finds][I find] it difficult to discipline our child. |
| ___ | ___ | 5. [He gives praise][I give praise] when our child is good. |
| ___ | ___ | 6. [He spanks][I spank] when our child is disobedient. |
| ___ | ___ | 7. [He jokes and plays][I joke and play] with our child. |
| ___ | ___ | 8. [He withholds][I withhold] scolding and/or criticism even when our child acts contrary to our wishes. |
| ___ | ___ | 9. [He shows][I show] sympathy when our child is hurt or frustrated. |
| ___ | ___ | 10. [He punishes][I punish] by taking privileges away from our child with little if any explanation. |
| ___ | ___ | 11. [He spoils][I spoil] our child. |
| ___ | ___ | 12. [He gives][I give] comfort and understanding when our child is upset. |
| ___ | ___ | 13. [He yells or shouts][I yell or shout] when our child misbehaves. |
| ___ | ___ | 14. [He is][I am] easy going and relaxed with our child. |
| ___ | ___ | 15. [He allows][I allow] our child to annoy someone else. |
| ___ | ___ | 16. [He tells][I tell] our child our expectations regarding behavior before the child engages in an activity. |
| ___ | ___ | 17. [He scolds and criticizes][I scold and criticize] to make our child improve. |
| ___ | ___ | 18. [He shows][I show] patience with our child. |
| ___ | ___ | 19. [He grabs][I grab] our child when being disobedient. |
| ___ | ___ | 20. [He states][I state] punishments to our child and does not actually do them. |
| ___ | ___ | 21. [He is][I am] responsive to our child's feelings or needs. |
| ___ | ___ | 22. [He allows][I allow] our child to give input into family rules. |
| ___ | ___ | 23. [He argues][I argue] with our child. |
| ___ | ___ | 24. [He appears][I appear] confident about parenting abilities. |
| ___ | ___ | 25. [He gives][I give] our child reasons why rules should be obeyed. |
| ___ | ___ | 26. [He appears][I appear] to be more concerned with own feelings than with our child's feelings. |
| ___ | ___ | 27. [He tells][I tell] our child that we appreciate what the child tries or accomplishes. |
| ___ | ___ | 28. [He punishes][I punish] by putting our child off somewhere alone with little if any explanation. |
| ___ | ___ | 29. [He helps][I help] our child to understand the impact of behavior by encouraging our child to talk about the consequences of own actions. |

(continued on next page)

APPENDIX (Cont'd)

PARENTING PRACTICES QUESTIONNAIRE (MOTHERS' FORM)

-
- | | | | |
|-----|-----|-----|---|
| ___ | ___ | 30. | [He is][I am] afraid that disciplining our child for misbehavior will cause the child to not like his/her parents. |
| ___ | ___ | 31. | [He takes][I take] our child's desires into account before asking the child to do something. |
| ___ | ___ | 32. | [He explodes][I explode] in anger towards our child. |
| ___ | ___ | 33. | [He is][I am] aware of problems or concerns about our child in school. |
| ___ | ___ | 34. | [He threatens][I threaten] our child with punishment more often than actually giving it. |
| ___ | ___ | 35. | [He expresses][I express] affection by hugging, kissing, and holding our child. |
| ___ | ___ | 36. | [He ignores][I ignore] our child's misbehavior. |
| ___ | ___ | 37. | [He uses][I use] physical punishment as a way of disciplining our child. |
| ___ | ___ | 38. | [He carries][I carry] out discipline after our child misbehaves. |
| ___ | ___ | 39. | [He apologizes][I apologize] to our child when making a mistake in parenting |
| ___ | ___ | 40. | [He tells][I tell] our child what to do. |
| ___ | ___ | 41. | [He gives][I give] into our child when the child causes a commotion about something. |
| ___ | ___ | 42. | [He talks it over and reasons][I talk it over and reason] with our child when the child misbehaves. |
| ___ | ___ | 43. | [He slaps][I slap] our child when the child misbehaves. |
| ___ | ___ | 44. | [He disagrees][I disagree] with our child. |
| ___ | ___ | 45. | [He allows][I allow] our child to interrupt others. |
| ___ | ___ | 46. | [He has][I have] warm and intimate times together with our child. |
| ___ | ___ | 47. | When two children are fighting, [he disciplines][I discipline] the children first and asks questions later. |
| ___ | ___ | 48. | [He encourages][I encourage] our child to freely express (himself)(herself) even when disagreeing with parents. |
| ___ | ___ | 49. | [He bribes][I bribe] our child with rewards to bring about compliance. |
| ___ | ___ | 50. | [He scolds or criticizes][I scold or criticize] when our child's behavior doesn't meet our expectations. |
| ___ | ___ | 51. | [He shows][I show] respect for our child's opinions by encouraging our child to express them. |
| ___ | ___ | 52. | [He sets][I set] strict well-established rules for our child. |
| ___ | ___ | 53. | [He explains][I explain] to our child how we feel about the child's good and bad behavior. |
| ___ | ___ | 54. | [He uses][I use] threats as punishment with little or no justification. |
| ___ | ___ | 55. | [He takes][I take] into account our child's preferences in making plans for the family. |
| ___ | ___ | 56. | When our child asks why (he)(she) has to conform, [he states][I state]: because I said so, or I am your parent and I want you to. |
| ___ | ___ | 57. | [He appears][I appear] unsure on how to solve our child's misbehavior. |
| ___ | ___ | 58. | [He explains][I explain] the consequences of the child's behavior. |
| ___ | ___ | 59. | [He demands][I demand] that our child does/do things. |
| ___ | ___ | 60. | [He channels][I channel] our child's misbehavior into a more acceptable activity. |
| ___ | ___ | 61. | [He shoves][I shove] our child when the child is disobedient. |
| ___ | ___ | 62. | [He emphasizes][I emphasize] the reasons for rules. |
-

VIII.4. Instrumento PSDQ Adaptado.

Parenting Styles and Dimension Questionnaire.

(Cuestionario de Dimensión y Estilos de Crianza)

Este cuestionario mide con qué frecuencia y de qué modo usted actúa con su niño/a.

Instrucciones:

Por favor, lea cada frase del cuestionario y piense: *con qué frecuencia usted actúa de este modo*, y ponga su respuesta al lado izquierdo de la frase.

Actúo de esta manera:

1: Nunca // 2: De vez en cuando // 3: Casi la mitad del tiempo // 4: Muy seguido // 5: Siempre

- ___ 1. Animo a mi hijo/a a hablar sobre sus problemas.
- ___ 2. Disciplino a mi hijo/a con castigos más que por la razón.
- ___ 3. Conozco los nombres de los/as amigos/as de mi hijo/a.
- ___ 4. Considero que es difícil disciplinar a mi hijo/a.
- ___ 5. Felicito a mi hijo/a cuando se porta bien.
- ___ 6. Le pego en las nalgas a mi hijo/a cuando es desobediente.
- ___ 7. Bromeo y juego con mi hijo/a.
- ___ 8. Evito regañar y/o criticar a mi hijo/a, aun cuando no se comporta de la forma que deseo.
- ___ 9. Soy cariñoso/a cuando mi hijo/a se encuentra herido/a o frustrado/a.
- ___ 10. Castigo a mi hijo/a quitándole privilegios sin darle explicaciones.
- ___ 11. Consiento a mi hijo/a.
- ___ 12. Apoyo y entiendo a mi hijo/a cuando está enojado/a, molesto/a.
- ___ 13. Le grito a mi hijo/a cuando se porta mal.
- ___ 14. Me comporto de forma tranquila y relajada con mi hijo/a.
- ___ 15. Permito que mi hijo/a moleste a otras personas.
- ___ 16. Comunico a mi hijo/a lo que espero de él/ella con respecto a su comportamiento antes de realizar una actividad.
- ___ 17. Regaño y critico a mi hijo/a para lograr que mejore.
- ___ 18. Muestro paciencia con mi hijo/a.
- ___ 19. Aprieto con fuerza a mi hijo/a cuando está siendo desobediente.

Continúa siguiente página

Actúo de esta manera:

1: Nunca // 2: De vez en cuando // 3: Casi la mitad del tiempo // 4: Muy seguido // 5: Siempre

- ___ 20. Doy castigos a mi hijo/a y después no los llevo a cabo.
- ___ 21. Respondo a los sentimientos y necesidades de mi hijo/a.
- ___ 22. Permito que mi hijo/a dé su opinión con respecto a las reglas familiares.
- ___ 23. Discuto o regaño con mi hijo/a.
- ___ 24. Tengo confianza en mis habilidades para criar a mi hijo/a.
- ___ 25. Explico a mi hijo/a las razones por las cuales las reglas deben ser obedecidas.
- ___ 26. Parezco estar más preocupada/o de mis propios sentimientos que de los sentimientos de mi hijo/a.
- ___ 27. Le digo a mi hijo/a que valoro sus intentos y sus logros.
- ___ 28. Castigo a mi hijo/a dejándolo solo/a en alguna parte sin darle antes una explicación.
- ___ 29. Ayudo a mi hijo/a a entender el efecto de su comportamiento, animándolo/a a hablar de las consecuencias de sus acciones.
- ___ 30. Temo que disciplinar a mi hijo/a cuando se porte mal hará que no me quiera.
- ___ 31. Considero los deseos de mi hijo/a antes de decirle que haga algo.
- ___ 32. Me enojo con mi hijo/a.
- ___ 33. Conozco los problemas o preocupaciones de mi hijo/a en la escuela.
- ___ 34. Amenazo con castigar a mi hijo/a frecuentemente en vez de hacerlo de verdad.
- ___ 35. Le muestro cariño a mi hijo/a con besos y abrazos.
- ___ 36. No tomo en cuenta la mala conducta de mi hijo/a.
- ___ 37. Uso el castigo físico con mi hijo/a como una forma de disciplina.
- ___ 38. Disciplino a mi hijo/a luego de alguna mala conducta.
- ___ 39. Me disculpo con mi hijo/a cuando me equivoco en su crianza.
- ___ 40. Le digo a mi hijo/a qué hacer.
- ___ 41. Cedo cuando mi hijo/a hace un escándalo por algo.
- ___ 42. Converso con mi hijo/a cuando se porta mal.
- ___ 43. Le pego una cachetada a mi hijo/a cuando se porta mal.
- ___ 44. No estoy de acuerdo con mi hijo/a.
- ___ 45. Permito que mi hijo/a interrumpa a los demás.
- ___ 46. Comparto momentos agradables y cariñosos con mi hijo/a.
- ___ 47. Cuando dos niños/as se están peleando, primero los/as castigo y después les pregunto por qué lo hicieron.

Continúa siguiente página

Actúo de esta manera:

1: Nunca // 2: De vez en cuando // 3: Casi la mitad del tiempo // 4: Muy seguido // 5: Siempre

- ___ 48. Motivo a mi hijo/a para que se exprese libremente, incluso cuando no esté de acuerdo conmigo.
- ___ 49. Le ofrezco recompensas a mi hijo/a para que cumpla con lo que le pido.
- ___ 50. Reto o critico a mi hijo/a cuando su comportamiento no cumple con lo que espero de él/ella.
- ___ 51. Soy respetuoso/a con las opiniones de mi hijo/a motivándolo/a para que las exprese.
- ___ 52. Establezco reglas estrictas para mi hijo/a.
- ___ 53. Le explico a mi hijo/a cómo me siento cuando se porta bien o mal.
- ___ 54. Amenazo a mi hijo/a con castigarlo/a sin justificación alguna.
- ___ 55. Considero las preferencias de mi hijo cuando hacemos planes en familia.
- ___ 56. Cuando mi hijo/a pregunta por qué tiene que conformarse con algo, le digo: “porque yo lo digo”, o “porque soy tu padre/madre”.
- ___ 57. Me muestro inseguro/a sobre cómo resolver los problemas de mala conducta de mi hijo/a.
- ___ 58. Le explico a mi hijo/a las consecuencias de su comportamiento.
- ___ 59. Le exijo a mi hijo/a que haga determinadas cosas o actividades.
- ___ 60. Conduzco la mala conducta de mi hijo/a hacia una actividad más adecuada.
- ___ 61. Tironeo a mi hijo/a cuando desobedece.
- ___ 62. Insisto en las razones o motivos de las reglas.

Por favor, marque con una X, responda y/o destaque:

1. ¿Quién contestó este cuestionario?

Madre___ Padre___

Edad___ años

2. ¿Quién estudia en este curso?

Mi hijo___ Mi hija___

Edad___ años

Curso___° básico // Pre-Kinder // Kinder

¡¡Gracias por su participación!!!