

COACHING EN LA LABOR EDUCATIVA DE LOS PADRES

Impacto de sesiones de coaching en la labor educativa de los padres en el ámbito familiar.

Estefanía Zardoya y Alicia López

Coaches individuales y Coaches de Equipos por
International Coaching Community



Impacto de sesiones de coaching en la labor educativa de los padres en el ámbito familiar.

Proyecto de investigación acerca del impacto que las sesiones de coaching tienen en la labor educativa correspondiente a padres y madres dentro del ámbito familiar.

Autora: Alicia López

Autora: Estefanía Zardoya

Sobre las Autoras:

Alicia López García

Profesora especialista en Educación Infantil en el Colegio La Salle de Santiago de Compostela. Pedagoga. Durante diez años ha coordinado la formación de padres de alumnos elaborando y desarrollando temas de interés en el entorno educativo familiar.

La Inteligencia Emocional constituye un eje básico de su trabajo en el aula, así como el desarrollo de la actividad en la misma desde las Inteligencias Múltiples.

Creadora y responsable de la puesta en marcha de la etapa de Educación Infantil en el colegio Alca de Santiago de Compostela. Coordinadora de profesores de la etapa infantil en ese mismo colegio.

Ha creado y desarrollado un modelo de Evaluación formativa, sistemática e informatizada para alumnos de educación infantil y primer ciclo de educación primaria. Este trabajo ha sido publicado en la revista "Innovación educativa" de la Universidad de Santiago de Compostela.

Coach individual y Coach de Equipos certificada por International Coaching Community, con formación en Programación Neuro-lingüística e Inteligencia emocional.

Estefanía Zardoya Cabo

Licenciada en Medicina y Cirugía por la USC en 2002. Especialista en Medicina Familiar y Comunitaria en CHUAC. Certificado de Estudios Avanzados y Grado de Suficiencia investigadora por UDC en 2006. Publicaciones médicas en revistas nacionales y en formato electrónico.

Vinculación desde 2011 como personal estatutario fijo del Servicio Galego de Saúde como Médico de Urgencias Extra hospitalarias en PAC de Vimianzo (A Coruña).

Cooperante voluntario desde 2009 con la ONG Ecodesarrollo Gaia de A Coruña con Proyectos de Salud en Yoff (Senegal).

Coach individual y Coach de equipos certificada por International Coaching Community, con formación en PNL e Inteligencia Emocional.

Desde 2013 docente en el ámbito del coaching en salud aplicado a comunicación, cambio de hábitos, nutrición y salud biopsicosocial.

Índice

I. INTRODUCCIÓN.....	4
II. EXPERIENCIA PREVIA.....	7
III. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MUESTRA.....	9
Objetivo primario	9
Objetivos secundarios.....	9
Hipótesis.....	9
Muestra.....	9
IV. METODOLOGÍA	9
V. CONCLUSIONES.....	13
Gráfico 1	13
Gráficos 2 y 3	14
Gráfico 4	15
Gráfico 5	16
Gráfico 6	16
Gráfico 7	17
VI. BIBLIOGRAFÍA.....	21
VII. ANEXOS.....	22
fig. 1- Cuestionario a las parejas.....	22
fig. 2- Programación talleres aula de familias y sesiones de coaching	23
fig.3 - Cuestionario a los asistentes.....	24
fig.4- Sesión coaching grupal estandarizada	26
fig.5- Sesión de coaching individual	26
fig.6- Cuestionario grupo de discusión.....	27
fig.7 – Resultados anova	27

I. INTRODUCCIÓN

La entrada en la paternidad/maternidad conlleva amplias transformaciones en la vida de las personas dado que constituye un continuo y complejo proceso de adaptación al rol paterno (Cataldo, 1991) especialmente en las sucesivas fases que reflejan las nuevas responsabilidades que habrá que afrontar (Galinsky, 1981, cit. Wapner, 1993).

En el momento actual son múltiples los motivos que llevan a los padres a asistir a “programas de educación para la paternidad”. Su deseo de desempeñar adecuadamente este rol, especialmente, en épocas en las que han de enfrentarse a circunstancias cambiantes, requiere revisar sus funciones parentales básicas y asumir nuevos roles (Brock, Oertwein y Coufal, 1993).

Los programas de formación de madres y padres constituyen un campo de intervención familiar que ocupa en la actualidad un lugar preferente en las políticas sociales de la mayoría de los países desarrollados. El interés por este tipo de programas se deriva de la consideración de que el desarrollo de las personas es, en gran parte, el resultado de las interacciones que mantienen en los escenarios sociales en los que participan.

En este sentido, la importancia otorgada desde hace bastante tiempo a la familia como contexto en el que se fragua el desarrollo infantil y adolescente, y a los padres y madres como principales agentes de socialización, permite entender cómo los programas de intervención temprana, dirigidos a favorecer el desarrollo infantil, fueron evolucionando durante las pasadas décadas hacia iniciativas que consistían fundamentalmente en actividades encaminadas a la educación y formación de padres y madres. La idea que subyacía en estas actividades formativas era que la intervención sobre los progenitores terminaría repercutiendo positivamente en sus hijas e hijos.

De esta forma, los primeros programas de educación de madres y padres que surgieron en Estados Unidos hacia 1960 (como el extendidísimo Head Start) no eran más que nuevas concreciones de los programas psicopedagógicos de intervención temprana que existían anteriormente. Unos programas de intervención que se encuadraban en el marco conceptual de la teoría del déficit y de la educación compensatoria. En esta primera versión, los programas de intervención con padres y madres surgen como una posibilidad de compensar las deficiencias de algunos entornos familiares para evitar problemas en el desarrollo infantil: puesto que la familia es el principal contexto de desarrollo, un niño con problemas -especialmente con fracaso escolar- no es sino el fruto de un contexto familiar deficitario; así entendida, la intervención sobre los padres y madres se vislumbra como la actuación más pertinente para modificar las pautas de comportamiento de unos progenitores considerados poco competentes con la esperanza de que aporten a los niños y niñas un entorno de desarrollo menos deficitario.

Esta forma de concebir la formación de madres y padres era claramente restrictiva, ya que limitaba la utilidad de estos programas a las familias más desfavorecidas y se planteaba como objetivo casi exclusivo la mejora del desempeño intelectual de niñas y niños. Frente a esta visión más tradicional en la educación de padres y madres, es posible adoptar un enfoque mucho más positivo y menos restrictivo, basado más en la optimización de capacidades que en la compensación de deficiencias. Un enfoque que parte del convencimiento de que la actuación de madres y padres en la crianza y educación de la infancia es una tarea tan importante como complicada, para la que no se recibe una formación adecuada y para la que, en mayor o menor medida, todas las familias experimentan ciertas necesidades de apoyo.

El coaching es una herramienta de gran utilidad para personas sometidas a procesos de cambio, situaciones de gran carga emocional o necesidad de profundizar en uno o varios aspectos de su vida. Se define como una metodología de aprendizaje interpersonal desde el asesoramiento o acompañamiento de una persona que asume el rol del coach y otra que asume el rol de coachee .

Las primeras referencias sobre apelativo *coach* se encuentran en el *argot* universitario inglés del siglo XVIII, aludiendo al profesor particular que ayudaba a un estudiante a prepararse, rápida y eficientemente para los exámenes.

Este sentido prevalece en la actualidad, «porque se entiende que la aplicación del *coaching* transporta a las personas, desde donde se encuentran hoy, hacia donde les gustaría estar mañana, siendo el *coach* el facilitador de este viaje» (Bayón *et al.*, 2006, p. 7). En nuestro caso, existe cierto paralelismo con los padres, que hoy se están preparando para ayudar a sus hijos a convertirse en adultos eficaces, resilientes y emocionalmente inteligentes.

El *coaching*, como ámbito de estudio, surge en Estados Unidos y Canadá, a finales del siglo XX, de la mano de John Whitmore, considerado su precursor en el campo empresarial, donde ha tenido una considerable incidencia y aceptación, si bien, fue en el ámbito del deporte donde comenzó su andadura siendo su mentor Tim Gallwey (El juego interior del tenis).

Cabe citar como precursor también a Thomas Leonard, con su libro de *The Portable Coach, 1998*. Desde los años setenta, revistas científicas, como *Training & Development Journal*, o asociaciones, como *The American Counseling Association (ACA)*, han promovido una aproximación entre el *coaching*, *counseling* y *consulting* (Sperry, 1993). En nuestro país, una de las primeras publicaciones sobre *coaching* aplicado a la educación, aparece en la Revista de Orientación y Psicopedagogía (Bisquerra, 2008), como técnica digna de tener en cuenta en el campo de la orientación.

Si bien sus primeros pasos se desarrollan en el ámbito empresarial, sus fundamentos se enmarcan en distintos campos de las ciencias humanas y sociales (filosofía, psicología, pedagogía, orientación, sociología...), pero también derivan de los avances de la programación neurolingüística.

Entre los fundamentos filosóficos cabe destacar la mayéutica socrática y el existencialismo. En realidad, la base subyacente del *coaching* se apoya en el *método socrático*, que permite, a base de preguntas, que la persona vaya resolviendo sus problemas de forma autónoma, llegando a descubrir su verdadero potencial.

Un concepto nuclear del *existencialismo* (Kierkegaard, Heidegger, Sartre) es el de libertad, que indudablemente se otorga a los padres en nuestro programa. Una persona es libre cuando tiene la posibilidad de elegir, equivocarse y decidir a lo largo de su trayectoria vital.

Por otra parte, son varias las *corrientes psicológicas* que han influido en el desarrollo del *coaching* como técnica. Según la *psicología humanista*, el individuo percibe el mundo que le rodea de un modo singular y único; tal percepción constituye su peculiar realidad y determina su comportamiento. Asimismo, el *constructivismo*, como corriente psicológica actual, ha propiciado su desarrollo. Mantiene que la persona (cognitiva, social y afectivamente) es el resultado de la construcción producida por la interacción entre el ambiente y el individuo. Las construcciones se producen cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget), cuando tal interacción se realiza con los otros (Vigotsky), y cuando es significativa para el sujeto (Ausubel).

Pero el enfoque que más ha incidido en la aplicación del *coaching* ha sido el *counseling*, En sus primeros tiempos, las aportaciones más notables provienen de Williamson, quien, desde un enfoque directivo, incide en la preparación y experiencia del orientador para ayudar al sujeto.

Posteriormente, desde un enfoque no directivo, cabe destacar a Carl Rogers, quien promovió una nueva forma de relaciones humanas, basada en la confianza en la persona libre y autónoma. Según este autor, a lo largo de la vida, y en función de las vivencias y los efectos positivos o negativos que el sujeto tiene, se va configurando el autoconcepto. Su teoría se caracteriza por incidir en los procesos dinámicos y de cambio, al igual que sucede en el *coaching*.

Entre las teorías sociológicas cabe destacar el estudio de las competencias en el ámbito empresarial, que data de 1973, cuando David McClelland fue encargado de detectar las características personales que predecían el éxito laboral de los miembros del Departamento de Estado Norteamericano.

Asimismo, es digna de mención la teoría del *empowerment*, que se remonta a 1988, bajo la influencia de Kenneth Blanchard y Paul Hersey, enfoque que trabaja en la delegación de responsabilidades, mediante la liberación del potencial disponible en las personas (Ramírez y Vivas, 2005).

Desde una perspectiva complementaria, la programación neurolingüística (PNL) del lingüista Grinder y del matemático Bandler representa una de las bases teóricas más sólidas, aceptadas y utilizadas en el proceso de *coaching*, considerando el lenguaje como un valor esencial del mismo. «La programación neurolingüística se centra en el análisis de la comunicación y de los procesos de cambio, estudiando la estructura de la experiencia subjetiva» (Launer, 2007, p. 122).

En síntesis, en los últimos años esta metodología ha cobrado gran relevancia en distintos ámbitos entre ellos el educativo y el de la salud donde se utiliza con resultados demostrados como nueva tendencia en la promoción y educación sanitarias en el nivel primario de atención, encaminado a lograr el empoderamiento y autocontrol de pacientes con enfermedades crónicas no transmisibles.

Asumimos, entonces, que puede suceder de igual manera, para los padres en relación con la educación de sus hijos.

La familia constituye uno de los ámbitos del desarrollo humano donde existen situaciones de de complejo manejo emocional, asimismo, se comporta como un ente en constante transformación y los padres y las madres saben además, que su labor es decisiva de cara al futuro de sus hijos.

II. EXPERIENCIA PREVIA

En Noviembre de 2014 se inició una experiencia que incluía el coaching para el colectivo de padres y madres en el Colegio La Salle de Santiago de Compostela con el formato de un Campus de cooperación. 28 padres y madres acudieron a un taller de Inteligencia Emocional y a una dinámica grupal y a continuación, a una sesión de coaching individual realizada por un coach voluntario. Tras una encuesta se constató un elevado nivel de satisfacción de los asistentes a dicho campus (superior a un 9/10) que se ve reforzado porque el 100% querían repetir.

En Enero del presente 2015 se repite esta experiencia con otros 30 padres obteniendo resultados de satisfacción similares.

Iniciado un exhaustivo proceso de búsqueda de información sobre posibles investigaciones del impacto del coaching en la formación de padres, constatamos que no aparecen referenciados este tipo de estudios en este ámbito, sin embargo, en el ámbito sanitario hemos encontrado ensayos clínicos donde se compara el coaching de salud con la educación de experto dada al paciente, y se ha demostrado la efectividad del coaching en varios cambios y resultados de salud para: reducir la hemoglobina glucosilada (HbA1c) en pacientes diabéticos, controlar el dolor en quienes presentan cáncer, disminuir los problemas emocionales, aumentar la actividad física, disminuir el índice de masa corporal en diabéticos luego de 6 meses de sesiones de *coaching* y reducir el colesterol y la ingestión de grasa; también fue efectivo para alcanzar más pérdida de peso, hacer más caminatas en pacientes con afecciones cardiovasculares y aumentar la ingestión de frutas y calcio en mujeres adolescentes. Al respecto, Gensichen *et al* encontraron menos depresión en los pacientes que habían recibido *coaching*, que en aquellos que solo recibieron el tratamiento habitual.

Según se refiere, el *coaching* de salud ha sido efectivo en lograr mayor participación en las consultas de seguimiento, mayor adherencia al tratamiento y a la monitorización de la glucosa, mejor control glucémico, mayor actividad física y consumo de frutas y vegetales, reducción del estrés, disminución de la ingestión de sodio y menos hospitalizaciones, entre otras.

El presente estudio toma como punto de partida la experiencia del campus mencionado anteriormente, y pretende analizar y medir el impacto de sesiones individuales de coaching después de talleres, entendidos como formación de experto (fig.2) , de sesiones de coaching grupal después de los talleres y la efectividad del programa de formación para padres en conjunto .

Actualmente existe una amplia literatura sobre formación de padres (estudios de investigación, descripciones de programas, informes de evaluación) como lo demuestra la cantidad de trabajos que se recogen, por ejemplo, en el Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC) que se aproxima a las 3000 citas (Brock, Oertwein y Coufal, 1993). Las clasificaciones de los tipos de programas de formación de padres son diversas. Cataldo (1991:96) los diferencia atendiendo a las *áreas de contenido de los programas para la paternidad*.

Otros autores se han basado en el *tipo de formatos de instrucción* (Brock y otros, 1993; Harmin y Brim, 1980. Otros los han clasificado en función del *tipo de padres y necesidades/problemas* que se intentan cubrir (Boutin y Durning, 1997: 87-198) .

Por tanto, nos proponemos llevar a cabo una investigación del tipo de las halladas en el ámbito de la salud, contextualizada en el entorno familiar y enfocada a la tarea educativa de los padres/ madres en el mismo.

El modelo de formación para padres que vamos a analizar con la presente investigación, pretende evaluar la efectividad de un nuevo sistema de formación para padres de niños entre 3 y 5 años que incluye sesiones individuales y grupales de coaching tras un taller impartido por un profesional que ya ha demostrado su beneficio en otras áreas del conocimiento como en el de la salud y vendría a complementar propuestas tradicionales tipo “educación de experto” que se han desarrollado hasta la fecha. Además se evaluará la persistencia del resultado en el tiempo.

Por lo tanto, pensamos que sería interesante analizar el impacto que tendría para los padres sesiones de coaching individual o grupal, como complemento de la asistencia a talleres sobre temas educativos estrechamente relacionados con las edades y características de sus hijos.

III. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MUESTRA

OBJETIVO PRIMARIO

Confirmar la efectividad de las sesiones de coaching bien sean grupales bien individuales como refuerzo a talleres de formación respecto al formato tradicional que sólo incluiría los talleres formativos entendidos como “educación de experto” para padres de niños de 3 a 5 años.

Entendemos por efectividad la relación objetivos/resultados bajo condiciones reales.

OBJETIVOS SECUNDARIOS

Analizar qué formato es el más efectivo: Taller y sesión grupal vs Taller y sesión individual.

Comprobar la efectividad del programa global de formación.

HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta que existen en el ámbito de la salud (enfermedades crónicas no transmisibles) ensayos clínicos donde se demuestra la efectividad del coaching en varios cambios y resultados de salud, cabe esperar que en el ámbito educativo de la familia, el coaching sea una fórmula válida para conseguir también cambios significativos que mejoren la dinámica familiar

MUESTRA

N= 25 padres de niños entre 3-5 años.

IV. METODOLOGÍA

Nuestro programa consiste en la combinación de sesiones de formación para padres con el formato de taller teórico práctico, de una hora y media de duración con una periodicidad mensual, con sesiones de

coaching , bien grupales o bien individuales. Los talleres han sido diseñados teniendo en cuenta, muchas de las premisas fundamentales en coaching (toma de consciencia, definición de objetivos, plan de acción, cambio de hábitos, superación de límites, presuposiciones de PNL. . .) y con información actualizada sobre cada uno de los temas tratados (fig. 2):

- **Taller 1: Salud Biopsicosocial en la Infancia: “¿Será grave?”**
 - Cómo ganar seguridad en la toma de decisiones sobre la salud de tus hijos.
 - Criterios de gravedad en la infancia.
 - Problemas de salud más frecuentes en la infancia: Su función y su manejo.
 - Atragantamiento y RCP básico.
 - Las neuronas espejo: aprendiendo con el ejemplo.

- **Taller 2: Disciplina en el ámbito familiar: “¿Cuántas veces quieres que te lo repita?”**
 - Reflexión acerca de lo que significa ser padres.
 - Cómo iniciar un programa de disciplina que promueve la autodisciplina.
 - Tácticas para obtener comportamientos deseables.

- **Taller 3: Gestionando los celos y rabietas: “ Pues yo también quiero”**
 - ¿Cómo saber que mi hijo tiene celos?.
 - Aprendiendo de las experiencias "nefastas".
 - Diferencia entre celos y envidia.
 - Enseña a tu hijo a enfadarse.

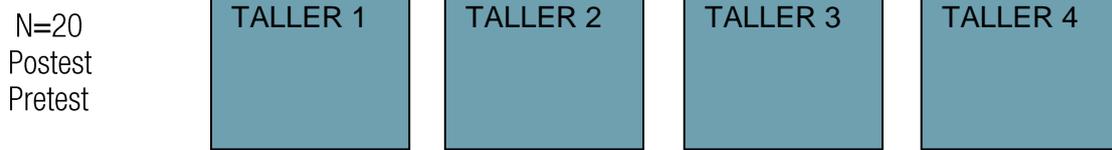
- **Taller 4: Nutrición en familia : “ Si no comes no hay tele”**
 - Alimentación vs nutrición.
 - Creencias limitantes y nuevas creencias.
 - Obesidad y trastornos de la conducta alimentaria.
 - Dieta saludable: La propuesta de Harvard.
 - Macronutrientes y micronutrientes.
 - El futuro: psiconeuroinmunoendocrinología.

La investigación presenta un diseño combinado cuantitativo y cualitativo. En la parte cuantitativa utilizaremos un **modelo preexperimental de pretest-postest** . En la cualitativa utilizaremos un modelo basado en **grupos de discusión** (taller exclusivo y taller + coaching)

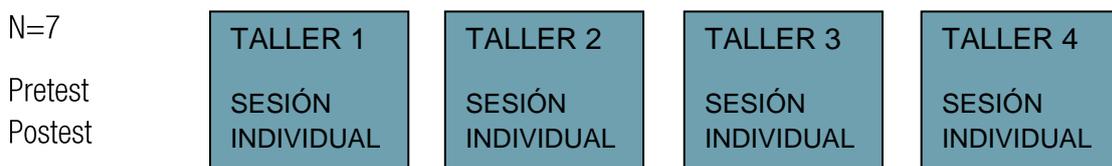
El esquema propuesto, sería el siguiente:

Habrá un grupo control n=10 que cumplimentarán el cuestionario sin asistir a formación ni coaching, al inicio de la investigación y al final igual que el resto de grupos. Además:

SIN COACHING



CON COACHING



Y un grupo control N =10 que sólo cumplimenta el cuestionario para comprobar su confiabilidad.

Se aplica ANOVA para contrastar la igualdad de medias de las tres poblaciones independientes y con distribución normal (fig. 7).

Nos fijamos en el estadístico F con su nivel de significación. Si el nivel de significación (Sig.) intraclass es menor o igual que 0,05, rechazamos la hipótesis de igualdad de medias, si es mayor – aceptamos la igualdad de medias, es decir, no existen diferencias significativas entre los grupos.

Además se realiza un análisis de componentes principales que agrupan los ítems del cuestionario/variables, en tres dimensiones principales que explicarían en su mayoría las causas de la variabilidad de los datos.

Al término del programa en el mes de junio se formó también un *grupo de discusión* de 12 participantes, de los cuales, 4 habían participado en los Talleres y Coaching Grupal , 5 en Talleres y Coaching Individual y 3 en Taller solamente.

Este grupo se analizará desde un punto de vista cualitativo a partir de la transcripción de la grabación de la sesión completa de 20 minutos de duración así como a partir de un cuestionario realizado al terminar. Así mismo se realizará también un análisis cualitativo de la mejoría percibida obtenido a partir de las respuestas a un cuestionario cumplimentado por la pareja de los asistentes al taller (fig1.)

Los participantes en el estudio, son madres y padres de niños/as del Colegio La Salle escolarizados en 2º ciclo Educación Infantil (3-6 años) que se han inscrito voluntariamente tras haber asistido a una reunión explicativa al inicio del curso escolar 2014/15 donde se les entregó un tríptico informativo con los temas a desarrollar en los talleres y las fechas(fig2.) .

Se contactó telefónicamente con los participantes en el estudio para comunicarles el grupo al que están asignados . El pretest se cumplimentará en el Colegio La Salle el día del comienzo de la investigación y los postest se les enviarán por correo tras finalizar el programa. Ambos serán anónimos y estarán codificados.

Se seleccionaron aleatoriamente las madres y padres que formarán parte de cada uno de los grupos.

En el mes de Febrero de 2015, respondieron el cuestionario (fig. 3), antes de iniciar el programa, los 40 participantes iniciales del estudio(diseñado a partir de las escalas validadas de Ansiedad de Hamilton y Cuestionario sobre conocimientos, actitudes y prácticas de alimentación familiar para padres de escolares- INTA). De ellos, 20 asistirán sólo a los 4 talleres propuestos a razón de uno por mes. Otros 10 además de asistir a los talleres, al término de cada uno, recibirán como refuerzo una sesión de coaching grupal estandarizada (fig. 4)de 45minutos de duración. Los 10 restantes además de asistir a los talleres, al término de cada uno, recibirán como refuerzo una sesión de coaching individual (fig 5) de 45 minutos de duración.

Al finalizar las actividades descritas para el programa, en el mes de Junio de 2015, responderán de nuevo el mismo cuestionario(fig. 3) siendo el tamaño muestral final de 25 .

Las preguntas del cuestionario se derivan de los objetivos del estudio y, por lo tanto, del problema de investigación planteado. Nos parece que el número de preguntas resulta apropiado para cubrir el problema de investigación. Incluye preguntas sociodemográficas y preguntas referidas al tema central del estudio.

Además ese día tiene lugar la conversación del grupo de discusión que al finalizar, cumplimentó además un cuestionario de cuatro preguntas (fig 6.) que se analiza desde un punto de vista cualitativo siguiendo las indicaciones de expertos en la materia.

V. CONCLUSIONES

Debemos tener en cuenta que en el presente estudio contamos con un reducido tamaño muestral de 25 individuos divididos en tres grupos (n=10, n=7, n=8). Lo cual condiciona que para encontrar diferencias estadísticamente significativas entre antes y después de las diferentes intervenciones (solo taller o con coaching individual o grupal), éstas deberán ser importantes.

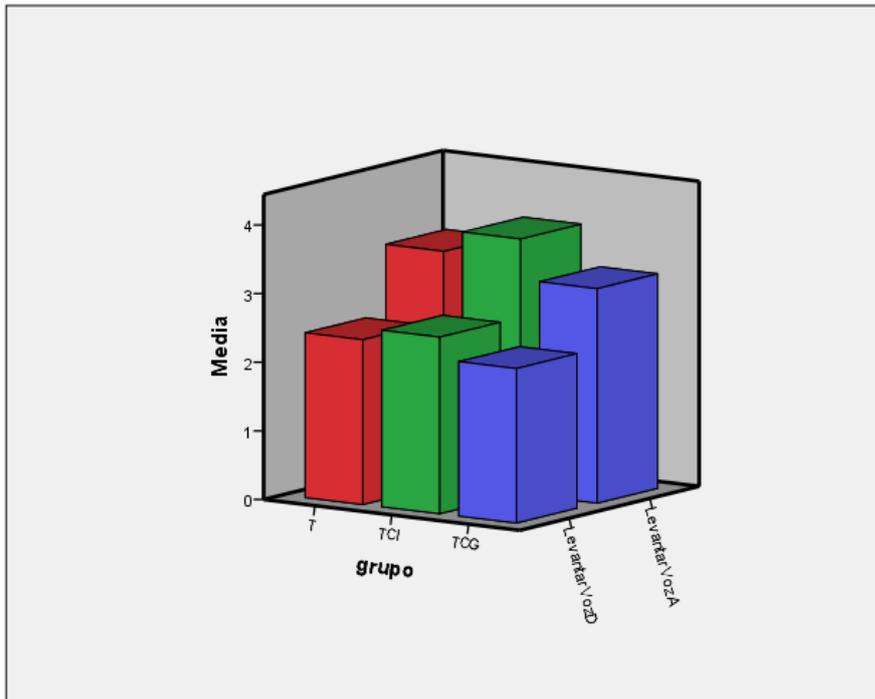
Aún con estas limitaciones los resultados han sido reveladores encontrando que en cualquiera de sus formatos la intervención mejora significativamente varios aspectos de la relación entre padres e hijos en el ámbito familiar.

GRÁFICO 1

Analizando la prueba de muestras relacionadas, hemos observado, diferencias estadísticamente significativas en los tres grupos (Sólo taller, Taller + Coaching grupal, Taller+ Coaching individual) en la variable :**Frecuencia con que levantan la voz para que sus hijos les obedezcan**, objetivando que tras el programa, los padres que acuden al taller reducen la media de la variable de 3.40 a 2.40 en el grupo de sólo taller, de 3.71 a 2.57 en el grupo de taller + coaching individual y de 3.13 a 2.25 en el de taller + coaching grupal.

Las medias se obtienen a partir de las siguientes valoraciones a cada ítem propuesto siendo el valor **1 Nunca, 2 Alguna vez, 3 Bastantes veces , 4 Muchas veces, 5 Siempre.**

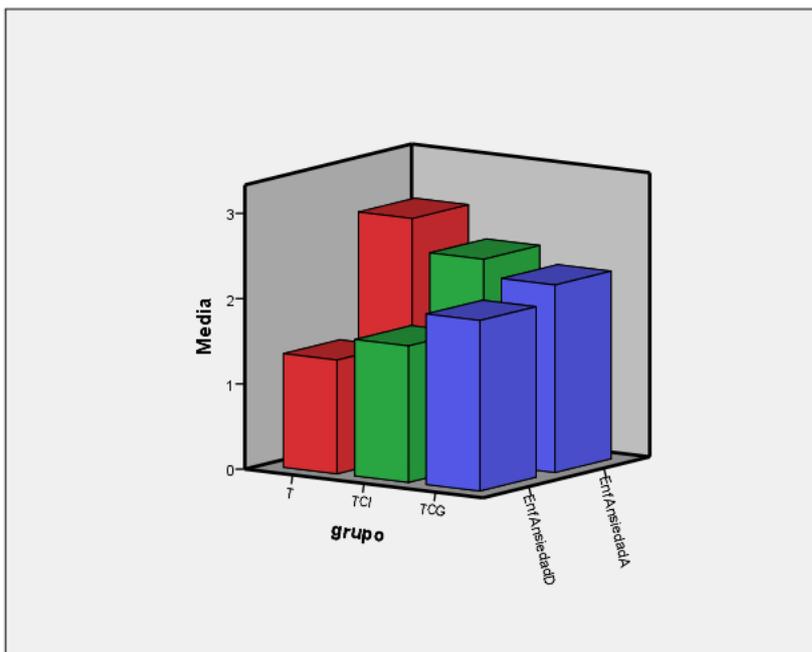
Utilizaremos en los gráficos la letra A para referirnos a las variables medidas antes de la intervención y la letra D para dichas variables medidas después de la intervención. La letra T para los que asisten sólo al taller, TCI para los que asisten al taller + sesiones de coaching individual y TCG para los que asisten al taller + sesiones de coaching grupal.



En el grupo de sólo taller aparece significación estadística en otras tres variables: Frecuencia con que se saltan una norma de las que proponen a sus hijos, Sensación de humor ansioso y sensación de tensión cuando sus hijos han estado enfermos

GRÁFICOS 2 Y 3

En la variable: Sensación de humor ansioso y sensación de tensión cuando sus hijos han estado enfermos, podemos apreciar la disminución de niveles de ansiedad y tensión en los padres ante la enfermedad de sus hijos al finalizar el programa.



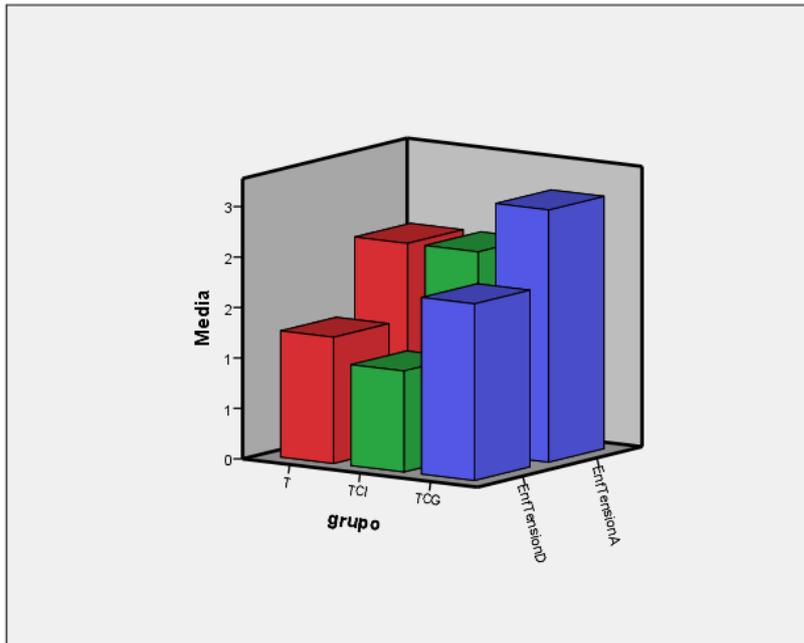


GRÁFICO 4

La variable : Frecuencia con que se saltan una norma de las que proponen a sus hijos también aparecen diferencias entre antes y después del programa reduciéndose las medias significativamente al finalizar en los tres grupos aunque sólo se alcanza la significación estadística en el de solo taller.

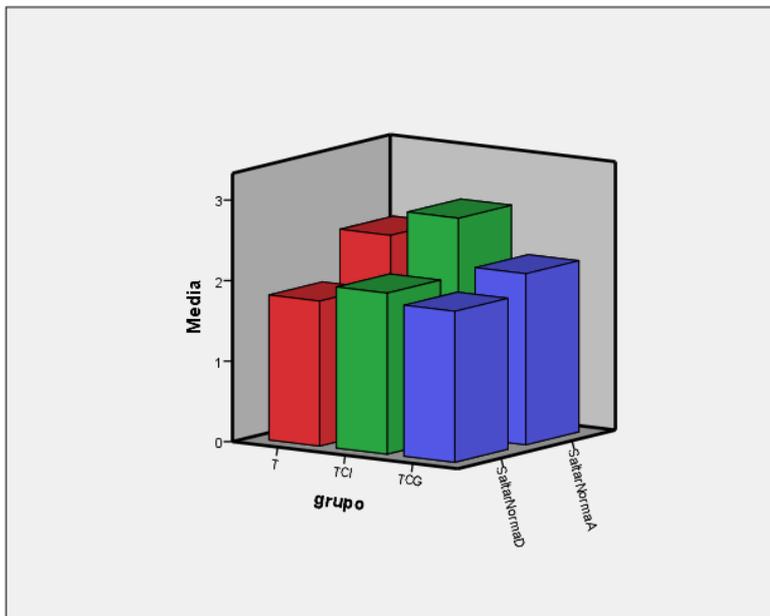
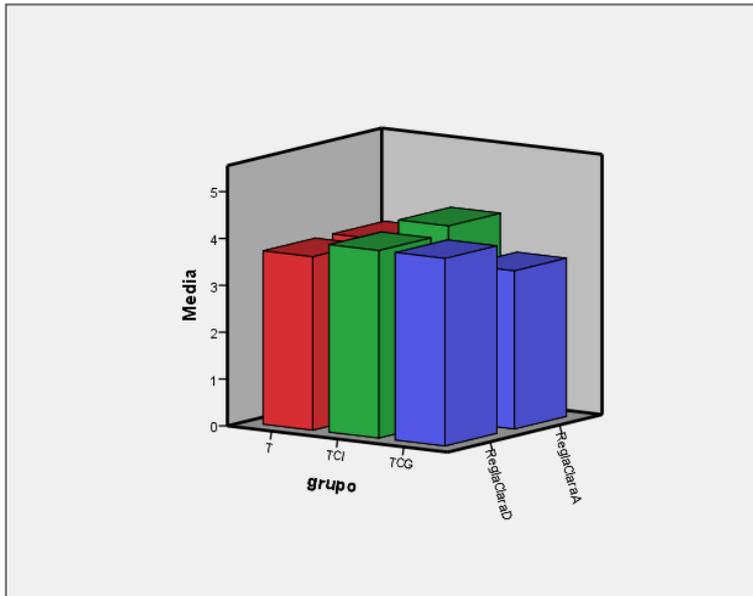


GRÁFICO 5

La variable: **Expresar las conductas inaceptables de sus hijos en forma de regla clara** se objetiva un aumento en la media de manera que los padres se expresan más claramente a la hora de expresar las conductas inaceptables de sus hijos tras finalizar el programa objetivando diferencias estadísticamente significativas en el grupo de taller + coaching grupal.



En el grupo de taller y coaching grupal, además, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en otras variables como: **Expresar las conductas inaceptables de sus hijos en forma de regla clara**(gráfico5), **Conocimiento de la situación que desencadena las rabietas de sus hijos**, **Sentimiento de tranquilidad cuando deciden castigar a sus hijos**, **Sensación de tensión cuando sus hijos han estado enfermos**(gráfico3).

GRÁFICO 6

La variable: **Conocimiento de la situación que desencadena las rabietas de sus hijos**.

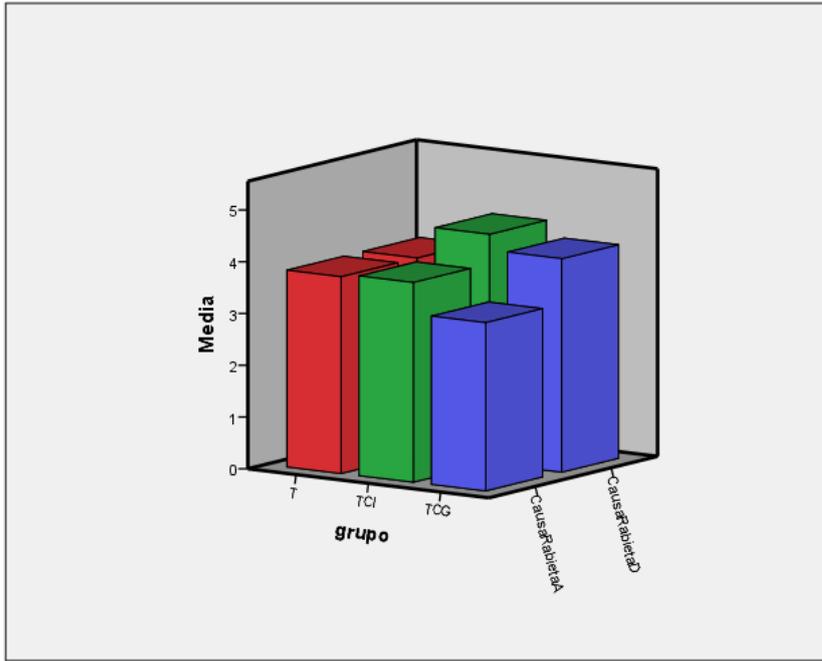
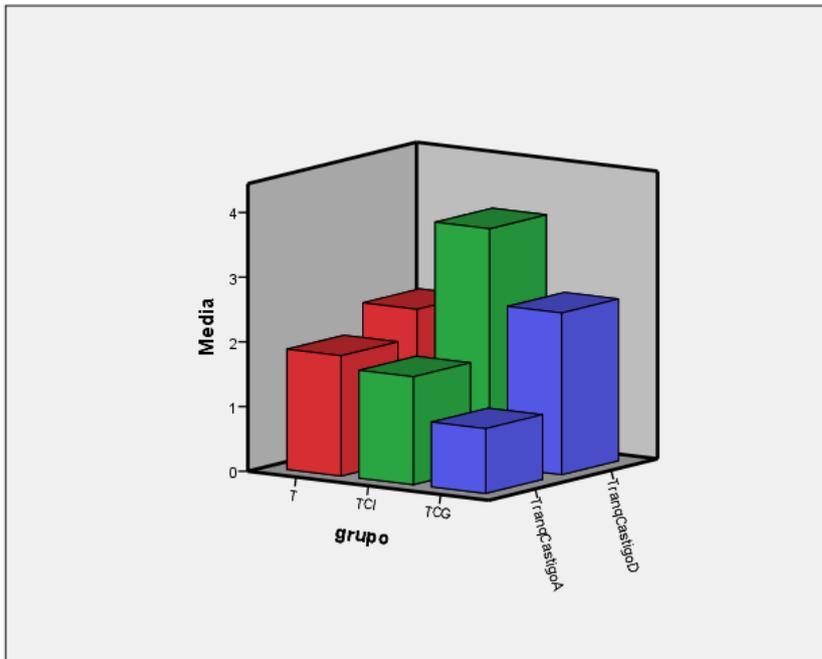


GRÁFICO 7

La variable: Sentimiento de tranquilidad cuando deciden castigar a sus hijos



En definitiva hemos podido constatar a través del análisis cuantitativo de los datos, y de una primera aproximación a los datos cualitativos, aún a pesar del tamaño muestral, la hipótesis inicial para la que se diseñó el estudio, objetivando el impacto de la sesiones de coaching tanto individual como grupal en la dinámica familiar de los padres en relación con sus hijos en diferentes variables.

Además se ha observado que tras cualquiera de los formatos del programa de formación propuesto se obtiene mejoría en dimensiones (*análisis de componentes principales*) como el autocontrol y gestión emocional, seguridad en la toma de decisiones y cambios conductuales en el ámbito familiar. El coaching individual y grupal mejora significativamente la adherencia al programa de los padres quienes llegan al final en mayor proporción.

Un grupo de discusión consiste en una investigación cualitativa, que es una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”.

El grupo de discusión objeto de nuestro análisis cualitativo está compuesto por 12 participantes, de los cuales, 4 han asistido a los Talleres y Coaching grupal, 5 a Talleres y Coaching individual y 3 a los Talleres solamente.

Apreciamos en general que participan con más frecuencia en la conversación aquellos que han asistido a ambas experiencias. Las personas que asistieron sólo al Taller se muestran satisfechas en sus intervenciones aunque son menos explícitas y concretas en el desarrollo de sus exposiciones.

Los ámbitos en los que nos hemos centrado en nuestro análisis cualitativo han sido los siguientes:

1. Autoconocimiento
2. Cambios de Pensamiento
3. Cambios de conducta/comportamiento
4. Sensaciones/estado
5. Gestión emocional

El proceso que hemos llevado a cabo para dicho estudio ha consistido en agrupar las manifestaciones e intervenciones de los participantes según los distintos ámbitos que hemos mencionado previamente. Este análisis complementa y añade nuevos matices al análisis cuantitativo realizado en el presente estudio, ya que cuestiones estrechamente relacionadas con la emociones y los sentimientos afloran de un modo explícito en muchas ocasiones concretas, e implícitamente, en casi todo el discurso cuando los participantes hacen referencia a cómo han vivido el proceso y en qué sentido les ha cambiado.

En lo que respecta al primer ámbito que hemos analizado, el autoconocimiento se muestra como punto de partida esencial y así los participantes mencionan de un modo directo aspectos como los siguientes: un mayor y mejor conocimiento de sí mismos, ya desde el principio de la conversación, (*"todo lo teníamos ahí y a lo mejor no lo sabíamos pero nos ha venido muy bien"*) o cómo se van haciendo conscientes de su modo de actuar y porqué lo hacen (*"y si pasa, además, ya sé porqué me ha pasado"*). Además, se les revela como muy importante el poder hacer consciente sus hábitos como madres y padres (*"el ser consciente para mí es fundamental... tú sabes que lo estás haciendo mal"*). Por todo ello, hemos podido comprobar con nuestros datos que el primer ámbito que sitúan como importante en el proceso vivido es el hecho de llegar a ser conscientes de su manera de

actuar como padres, sobre todo en aquellas cosas que no les parecen demasiado bien o les gustaría mejorar (*.. "porque yo a veces he seguido gritando pero... ¡ya sé porqué grito!"*). Por otro lado, también se refleja cómo la reflexión es esa condición, esa llave que abre la puerta al conocimiento, a partir del cual, surgen otros caminos que iremos viendo cómo se ponen de manifiesto (*"Relexionei moito neste tempo todo. E fun consciente de todo o que facía mal"*), (*"..si te paras a pensar, si reflexionas y tal lo puedes hacer bien"*), (*"a mí me ha venido fenomenal ser más autocrítica"*).

Centrándonos en el segundo punto de nuestro análisis cualitativo, observamos que de la reflexión surgen los cambios de pensamiento y así se ponen también de manifiesto a lo largo de la conversación (*" el tema de pararte a pensar las cosas...en cualquier situación, pensarla dos veces, o incluso reflexionar una vez que has actuado, bueno, yo, es una parte importante que me llevo de esto*). Los participantes aprecian como evidentes cosas en las que no habían reparado con su modo de pensar anterior (*"... y dices: pero si es que cae de cajón"*) y, al mismo tiempo, valoran que ese nuevo modo de pensamiento les acerque a sus objetivos como padres (*"eso te da..esa...es una herramienta ¿no?, una herramienta de reflexión, de pararte, no, y de saber que puedes hacer las cosas... para conseguir los objetivos que tú quieres"*).

Como nexo de unión entre el ámbito anterior y el tercer foco de nuestro estudio —el cambio de conducta—, apreciamos que todo cambio de pensamiento suele venir acompañado de una modificación de conducta o comportamiento, y los participantes así lo refieren y describen en el programa (*"el ver las cosas de otra manera"*), (*"es la forma de afrontar"*), (*"ha sido un proceso de aprendizaje...no sólo en estos temas puntuales que hemos visto sino en nuestro día a día como personas...y cambiar a veces una conducta...a mí me ha hecho llegar aquí de una manera distinta"*). En dicho cambio de conducta, se da por hecho que es necesario intentarlo, equivocarse y volver a intentar para poder mejorar (*"saber que tienes recurso en realidad...y luego usarlos y probar y probarte y probar"*) y, por lo tanto, el modo de percibir la realidad que te rodea también se ve transformado significativamente (*"yo he aprendido a ver a mis hijos como individuos, como personitas... respeto su individualismo"*), (*"cambió completamente mi perspectiva de madre"*).

Por otro lado, el ámbito de las sensaciones, en una tarea de tanta implicación emocional como la relación padre/madre con sus hijos, se muestra a lo largo de toda la conversación en sus múltiples facetas, desde la necesidad de hacerlo bien (*"lo más importante ha sido la curiosidad, las ganas de aprender"*), hasta cómo se han ido sintiendo a lo largo del proceso (*"me ha transmitido mucha tranquilidad"*), (*"te hace sentir mucho más segura"*), (*"yo diría serenidad"*), (*y confianza en lo que estoy haciendo"*).

Por último, en lo que concierne al quinto punto -la gestión emocional-, cabe destacar el hecho de que no sólo se trata de sentirse de un determinado modo, sino de saber gestionar dichas emociones, reparar en ellas y controlarlas, lo cual redunde en una mejor comunicación (*"me ha valido mucho para controlar mis emociones... en la vida en general"*), (*"oye, pues vamos a ir con una sonrisa...reírme un poco más de mí misma"*), (*"relativización"*), (*"eso me parece fundamental, casi una garantía de éxito vital, ser inteligente emocionalmente"*) y en una mayor consciencia de que estos aspectos también se pueden aprender como todo lo demás (*"yo aprendí a empatizar con ellos"*). Por lo tanto, observamos que la relativización a la que hacen referencia los participantes parece conducirles a aligerar la carga de la responsabilidad con reflexión, y autocrítica constructiva (*"ser autocrítico pero no fustigarse"*), (*"que te ríes un poco de esa situación, es como el lastre que te quitas"*).

En definitiva, tras haber analizado cada uno de los ámbitos que las propias palabras de los participantes han puesto en manifiesto, los datos nos demuestran que las sesiones de coaching

han supuesto un punto de transición importante y han hecho aflorar cuestiones internas de esencial relevancia como las que hemos tratado a lo largo de este estudio –autoconocimiento, cambios de pensamiento, cambios de conducta/comportamiento, sensaciones/estado y gestión emocional-. En otras palabras, hemos sido testigos de cómo las reflexiones finales de los participantes reflejan una mayor consciencia de aspectos que juegan un papel fundamental en el desarrollo de su labor como padres y madres, en su transformación personal como individuos y en el propio proceso de educación de los niños.

Así mismo se ha analizado también el beneficio percibido en la dinámica familiar global, a través de un cuestionario realizado a las parejas de los asistentes al programa (n=21) consistente en 5 preguntas(fig.1). Cabe destacar que el 90.47% de los encuestados, perciben mayor seguridad en las decisiones que toman en relación con sus hijos, en el miembro de la pareja que asistió al programa. El 85,71% perciben mayor tranquilidad en su pareja, a la hora de manejar las situaciones con sus hijos. El 81% perciben que su pareja dispone de más recursos a la hora de gestionar las situaciones de la vida diaria con sus hijos y el 90,47% considera que ha mejorado en global el día a día en familia, tras la asistencia de su pareja al programa.

A los asistentes al programa, la experiencia, desde todas las modalidades se les muestra como reveladora de su capacidad de actuación. Además hacen referencia con acuerdo casi unánime a que si los temas de los talleres hubieran sido otros con respecto a la educación de sus hijos, el resultado para ellos habría sido el mismo. Así pues, podríamos considerar el taller casi un vehículo más que un objetivo en sí mismo.

Este estudio supone una investigación piloto, paso previo de otra, posible, donde las limitaciones del tamaño muestral se vean superadas, pudiendo extraer entonces, conclusiones más exhaustivas. .

VI. BIBLIOGRAFÍA

1. LÓPEZ PÉREZ, C. Y VALLS BALLESTEROS, C. (2013). *Coaching educativo. Las emociones al servicio del aprendizaje*. Biblioteca Innovación Educativa. sm
2. L'ECUYER, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma Editorial
3. CURY, A. (2011). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Zenith/Planeta
4. FABER, A. y MAZLISH, E. (2014) *Cómo ser los padres que siempre han querido ser*. Ediciones Médici.
5. PUNSET, E. (2008). *Brújula para navegantes emocionales*. Ed. Aguilar
6. Sánchez Mirón, B. y Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17 (1), 219-242. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1072
7. Bartau, Isabel; Maganto, Juana; Etxeberria, Juan: Los Programas de Formación de Padres: Una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*.
8. BARTAU, I. y MAGANTO, J.M. (1994): Intervención psicopedagógica familiar: adaptación, aplicación y evaluación del programa S.T.E.P. /adolescencia de Dinkmeyer y Mckay, en el País Vasco. *Revista de Investigación Educativa* Nº 23 (344-351).
9. BARTAU, I., MAGANTO, M, ETXEBERRIA, J., y MARTINEZ, R. (1999): La implicación educativa de los padres: Un programa de formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 1ºSemestre (43-52).
10. Ruth Q. Wolever et al. A Systematic Review of the Literature on Health and Wellness Coaching: Defining a Key Behavioral Intervention in Healthcare. *Global Adv Health Med*. 2013;2(4)38-57. DOI: 10.7453/gahmj.2013.042
11. Gary A. Sforzo, et al The Study of Health Coaching: The Ithaca Coaching Project, Research Design, and Future Directions. *Global Adv Health Med*. 2013;2(3):58-64. DOI:10.7453/gahmj.2013.040
12. MsC. Rolando Bonal Ruiz, MsC. Hilda B. Almenares Camps y MsC. Mercedes Marzán Delis. *Coaching de salud: un nuevo enfoque en el empoderamiento del paciente con enfermedades crónicas no transmisibles*. *MEDISAN* 2012; 16(5):773
13. The Diabetes Prevention Program (DPP) Description of lifestyle intervention. *Diabetes Care* 25:2165–2171, 2002
14. R. Q. Wolever, PhD, M. Dreusicke, BS, J. Fikkan, PhD et al. Integrative Health Coaching for Patients With Type 2 Diabetes. A Randomized Clinical Trial. DOI: 10.1177/0145721710371523

VII. ANEXOS

FIG. 1- CUESTIONARIO A LAS PAREJAS

Sexo

Edad

Número total hijos. Edades de los mismos

¿Alguno de los hijos padece alguna enfermedad crónica?..... ¿Cuál?

Número de personas que viven en el hogar

¿Cuál es tu profesión?

Nivel estudios

¿Comes en casa habitualmente?

Responde a las siguientes cuestiones acerca de lo que has observado en tu pareja después de haber acudido a esta formación:

1. ¿Has percibido algún cambio en el comportamiento de tu pareja con tu hij@ tras acudir a este programa para padres? SI NO ¿Cuál?
2. ¿Percibes más seguridad en las decisiones que toma tu pareja en relación con tu/s hij@/s? SI NO
3. ¿Percibes más tranquilidad en tu pareja a la hora de manejar las situaciones de la vida diaria con vustr@/s hij@/s? SI NO
4. ¿Percibes que dispone de más recursos a la hora de gestionar las situaciones de la vida diaria con vustr@/s hij@/s? SI NO ¿Cuáles?
5. En general, ¿consideras que vuestro día a día en familia ha mejorado tras la asistencia de tu pareja a este programa?

FIG. 2- PROGRAMACIÓN TALLERES AULA DE FAMILIAS Y SESIONES DE COACHING

FEBRERO. Jueves, 26, de 18:00 a 19:20

Taller 1: "¿Será grave?". Salud biopsicosocial en la infancia

2 SESIONES INDIVIDUALES DE COACHING

De 19.30 a 21.00

SESIÓN GRUPAL DE 19,30 a 20,15

MARZO. Jueves 26, de 18:00 a 19:20

Taller2: "¿Cuántas veces quieres que te lo repita?". La disciplina en el ámbito familiar

2 SESIONES INDIVIDUALES DE COACHING

De 19.30 a 21.00

SESIÓN GRUPAL DE 19,30 a 20.15

ABRIL. Martes 28, de 18:00 a 19:20

Taller 3: ""Pues yo también quiero!". Gestionando los celos y las rabietas

2 SESIONES INDIVIDUALES DE COACHING

De 19.30 a 21.00

SESIÓN GRUPAL DE 19,30 a 20.15

MAYO. Jueves 28, de 18:00 a 19:20

Taller 4: "Si no comes, no hay tele". Nutrición en familia

2 SESIONES INDIVIDUALES DE COACHING

De 19.30 a 21.00

SESIÓN GRUPAL DE 19,30 a 20.15

FIG.3 - CUESTIONARIO A LOS ASISTENTES

Sexo

Edad

Número total hijos. Edades de los mismos

¿Alguno de los hijos padece alguna enfermedad crónica?..... ¿Cuál?

Número de personas que viven en el hogar

Profesión

Nivel estudios

Come en casa, comedor escolar, otros

Puntúe de 1 a 5 las siguientes cuestiones siendo **1 Nunca 2 Alguna vez 3 Bastantes veces 4 Muchas veces 5 Siempre**

1. ¿Te sientes seguro en las decisiones que tomas con respecto a la educación de tus hijos?
2. ¿Con qué frecuencia levantas la voz para conseguir que tu hijo/a te obedezca?
3. ¿Expresas cada conducta inaceptable de tu hijo/a en forma de regla clara? (Ej.: “No empujes a tu hermano”. “Espera que yo termine de hablar con alguien para hablar tú”)
4. ¿Con qué frecuencia te saltas una norma de las que propones a tus hijos?
5. Cada vez que tu hijo/a tiene una rabieta, ¿conoces la situación que la desencadena?
6. ¿Cuántos de estos sentimientos te invaden cuando tu hijo/a protagoniza una rabieta?
 - Ira
 - Frustración
 - Impotencia
 - Tranquilidad
7. Al establecer normas para el comportamiento de tu hijo. ¿Sueles explicarle las razones?
8. ¿Con qué frecuencia recurres a la amenaza para conseguir una determinada conducta de tu hijo/a?
9. ¿Buscas de modo explícito el consenso con tu pareja en las cuestiones de acción educativa con tu hijo/a?
10. ¿Consideras las manifestaciones de celos una experiencia negativa para el desarrollo emocional de tu hijo?

11. ¿Planificas con antelación el tiempo de calidad que dedicas a tu hijo?

12. ¿Cuánto de estos sentimientos te invaden cuando decides castigar a tu hijo?

- Tranquilidad
- Ira
- Frustración
- Impotencia

13. Cuando tu hijo ha estado enfermo (fiebre, vómitos, diarrea, dolor de cabeza, tos, estreñimiento, lesiones en piel) en el último mes has sentido :

- Humor ansioso(Preocupaciones, anticipación de lo peor, aprensión anticipación temerosa, irritabilidad)
- Tensión(Sensación de tensión, imposibilidad de relajarse, reacciones con sobresalto, llanto fácil, temblores, sensación de inquietud)
- Miedo
- Insomnio

14. ¿ Sientes confianza en los profesionales sanitarios que atienden habitualmente a tus hijos?

15. ¿Llevas a cabo acciones diferentes a las prescritas por el médico de urgencias / pediatra habitual, en relación a la salud de tus hijos?Si es así, ¿cuál es el motivo?

16. ¿ Tienes iniciativa personal(das medicamentos, productos naturales, decides esperar sin hacer nada...) para manejar la situación cuando tus hijos se ponen enfermos?

17. ¿ Te sientes seguro en las decisiones que tomas con respecto a la salud de tus hijos?

18. ¿Cuánto de este sentimiento te invade cuando tu hijo no quiere comer algún alimento?

- Tranquilidad
- Ira
- Frustración
- Impotencia

19. ¿ La comida con tus hijos es una situación agradable?

20. Cuando estáis todos en casa a la hora de comer ¿todos los miembros de la familia comen juntos?

21. ¿ Te sientes seguro sobre si la cantidad de comida que ingiere tu hijo es o no la adecuada?

22. ¿ Con que frecuencia premias o castigas a tus hijos en función de cómo comen?

FUENTES: Escala Hamilton ansiedad. Cuestionario sobre conocimientos, actitudes y prácticas de alimentación familiar para padres de escolares- INTA

FIG.4- SESIÓN COACHING GRUPAL ESTANDARIZADA

- Explicación por el coach moderador de en qué va a consistir la sesión grupal.
- Se forman 5 grupos de trabajo con 2 participantes que harán por turnos de coach y coachee.
- ESCUCHA sobre la situación actual del tema a trabajar, para aprender (10 minutos cada uno)
- CONCLUSIONES de lo que han aprendido cada uno del otro y formulación de su OBJETIVO particular relacionado con el tema del taller.
- VISUALIZACIÓN GRUPAL facilitada por el coach moderador.
- PRIMER PASO

FIG.5- SESIÓN DE COACHING INDIVIDUAL

Se aborda un objetivo relacionado con el tema tratado y desarrollado previamente en el taller.

Estructura de cada sesión:

Definición de un objetivo relacionado con el tema del taller

Visualización /Valores

Obstáculos/ Recursos

Plan de acción/Primera tarea

No se trata, pues de un proceso completo de coaching para cada objetivo en varias sesiones, sino un modo de utilizar la estructura de una sesión de coaching para un objetivo distinto en cada sesión.

FIG.6- CUESTIONARIO GRUPO DE DISCUSIÓN

1. ¿Para qué consideras que es importante este programa para padres?
2. ¿Cómo ha influido el programa en tu relación con tu hij@? ¿Cómo es ahora tras acudir al programa?
3. ¿Qué cambio has experimentado en lo que para tí significa ser padre/madre?
4. ¿Qué cambio has experimentado en la comunicación con tus hij@s?

FIG.7 – RESULTADOS ANOVA

Grupo 1 - Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	p1a	3,40	10	,966	,306
	p1b	3,40	10	,966	,306
Par 2	p2a	3,40	10	1,075	,340
	p2b	2,40	10	,699	,221
Par 3	p3a	3,70	10	1,160	,367
	p3b	3,70	10	1,059	,335
Par 4	p4a	2,40	10	,516	,163
	p4b	1,80	10	,632	,200
Par 5	p5a	3,80	10	,789	,249
	p5b	3,80	10	,632	,200
Par 6	iraa	3,33	9	1,500	,500
	irab	2,44	9	1,236	,412
Par 7	frusa	3,50	8	1,069	,378
	frusb	3,25	8	1,389	,491
Par 8	impa	3,75	8	1,165	,412
	impb	3,25	8	1,389	,491
Par 9	trana	1,71	7	,756	,286
	tranb	2,57	7	1,397	,528
Par 10	p7a	4,10	10	,994	,314

	p7b	3,70	10	1,160	,367
Par 11	p8a	3,00	10	,943	,298
	p8b	2,70	10	,823	,260
Par 12	p9a	4,22	9	,972	,324
	p9b	4,00	9	1,118	,373
Par 13	p10a	2,10	10	,876	,277
	p10b	2,10	10	,876	,277
Par 14	p11a	3,20	10	,789	,249
	p11b	3,50	10	,850	,269
Par 15	ctrana	1,86	7	,900	,340
	ctranb	2,29	7	1,380	,522
Par 16	ciraa	2,43	7	1,397	,528
	cirab	2,14	7	,900	,340
Par 17	cfrusa	3,63	8	1,408	,498
	cfrusb	2,50	8	1,309	,463
Par 18	cimpa	3,25	8	1,389	,491
	cimpb	2,75	8	1,488	,526
Par 19	ehuma	2,78	9	1,563	,521
	ehumb	1,33	9	,500	,167
Par 20	etena	2,00	8	,926	,327
	etenb	1,25	8	,463	,164
Par 21	emia	1,88	8	,991	,350
	emib	1,38	8	,744	,263
Par 22	eina	1,38	8	,518	,183
	einb	1,75	8	1,389	,491
Par 23	p14a	4,60	10	,699	,221
	p14b	4,80	10	,422	,133
Par 24	p15a	1,40	10	,516	,163
	p15b	1,20	10	,422	,133
Par 25	p16a	3,50	10	1,179	,373
	p16b	3,50	10	1,179	,373
Par 26	p17a	3,90	10	,994	,314

	p17b	4,40	10	,516	,163
Par 27	atрана	3,00	8	1,512	,535
	atранb	3,63	8	1,061	,375
Par 28	airaa	2,00	7	,816	,309
	airb	2,00	7	1,155	,436
Par 29	afrusa	2,63	8	,744	,263
	afrusb	2,25	8	1,035	,366
Par 30	aimpa	3,00	9	1,225	,408
	aimpb	2,67	9	1,225	,408
Par 31	P19a	3,40	10	1,350	,427
	P19b	3,30	10	1,059	,335
Par 32	p20a	3,60	10	1,578	,499
	p20b	4,00	10	,943	,298
Par 33	p21a	4,20	10	1,033	,327
	p21b	4,00	10	1,247	,394
Par 34	p22a	1,67	9	,866	,289
	p22b	2,33	9	1,000	,333

a. grupo = 1

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación	Error típ. de la	95% Intervalo de confianza para diferencia					
				Inferior	Superior				
Par 1	p1a - p1b	,000	1,054	,333	-,754	,754	,000	9	1,000
Par 2	p2a - p2b	1,000	1,054	,333	,246	1,754	3,000	9	,015
Par 3	p3a - p3b	,000	1,944	,615	-1,390	1,390	,000	9	1,000
Par 4	p4a - p4b	,600	,516	,163	,231	,969	3,674	9	,005
Par 5	p5a - p5b	,000	,816	,258	-,584	,584	,000	9	1,000
Par 6	iraa - irab	,889	1,269	,423	-,087	1,865	2,101	8	,069
Par 7	frusa - frusb	,250	,886	,313	-,491	,991	,798	7	,451

Par 8	impa - impb	,500	1,414	,500	-,682	1,682	1,000	7	,351
Par 9	trana - tranb	-,857	1,215	,459	-1,981	,267	-1,867	6	,111
Par 10	p7a - p7b	,400	1,430	,452	-,623	1,423	,885	9	,399
Par 11	p8a - p8b	,300	1,252	,396	-,595	1,195	,758	9	,468
Par 12	p9a - p9b	,222	,972	,324	-,525	,969	,686	8	,512
Par 13	p10a - p10b	,000	,667	,211	-,477	,477	,000	9	1,000
Par 14	p11a - p11b	-,300	1,059	,335	-1,058	,458	-,896	9	,394
Par 15	ctrana - ctranb	-,429	1,512	,571	-1,827	,970	-,750	6	,482
Par 16	ciraa - cirab	,286	1,976	,747	-1,542	2,113	,383	6	,715
Par 17	cfrusa - cfrusb	1,125	1,553	,549	-,173	2,423	2,049	7	,080
Par 18	cimpa - cimpb	,500	1,773	,627	-,982	1,982	,798	7	,451
Par 19	ehuma - ehumb	1,444	1,667	,556	,163	2,726	2,600	8	,032
Par 20	etena - etenb	,750	,707	,250	,159	1,341	3,000	7	,020
Par 21	emia - emib	,500	,926	,327	-,274	1,274	1,528	7	,170
Par 22	eina - einb	-,375	1,188	,420	-1,368	,618	-,893	7	,402
Par 23	p14a - p14b	-,200	,422	,133	-,502	,102	-1,500	9	,168
Par 24	p15a - p15b	,200	,422	,133	-,102	,502	1,500	9	,168
Par 25	p16a - p16b	,000	,943	,298	-,674	,674	,000	9	1,000
Par 26	p17a - p17b	-,500	,972	,307	-1,195	,195	-1,627	9	,138
Par 27	atrana - atranb	-,625	1,061	,375	-1,512	,262	-1,667	7	,140
Par 28	airaa - airb	,000	,816	,309	-,755	,755	,000	6	1,000
Par 29	afrusa - afrusb	,375	,518	,183	-,058	,808	2,049	7	,080
Par 30	aimpa - aimpb	,333	1,414	,471	-,754	1,420	,707	8	,500
Par 31	P19a - p19b	,100	1,595	,504	-1,041	1,241	,198	9	,847
Par 32	p20a - p20b	-,400	,843	,267	-1,003	,203	-1,500	9	,168
Par 33	p21a - p21b	,200	1,135	,359	-,612	1,012	,557	9	,591
Par 34	p22a - p22b	-,667	,866	,289	-1,332	-,001	-2,309	8	,050

a grupo = 1

Grupo 2

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	p1a	3,14	7	,690	,261
	p1b	3,57	7	,787	,297
Par 2	p2a	3,71	7	,951	,360
	p2b	2,57	7	,535	,202
Par 3	p3a	4,17	6	,753	,307
	p3b	4,00	6	,894	,365
Par 4	p4a	2,71	7	1,113	,421
	p4b	2,00	7	,000	,000
Par 5	p5a	3,86	7	1,069	,404
	p5b	4,43	7	,535	,202
Par 6	iraa	3,00	3	2,000	1,155
	irab	2,00	3	1,000	,577
Par 7	frusa	2,75	4	,957	,479
	frusb	2,00	4	,816	,408
Par 8	impa	2,75	4	,957	,479
	impb	2,50	4	1,000	,500
Par 9	trana	2,00	4	1,414	,707
	tranb	3,25	4	1,258	,629
Par 10	p7a	4,71	7	,488	,184
	p7b	4,57	7	,535	,202
Par 11	p8a	3,29	7	1,380	,522
	p8b	2,57	7	,535	,202
Par 12	p9a	3,43	7	,976	,369
	p9b	2,71	7	1,254	,474
Par 13	p10a	2,29	7	1,254	,474
	p10b	1,86	7	,690	,261
Par 14	p11a	2,86	7	1,069	,404
	p11b	3,14	7	1,069	,404
Par 15	ctrana	1,67 ^b	3	,577	,333

	ctranb	3,67 ^b	3	,577	,333
Par 16	ciraa	4,00	3	,000	,000
	cirab	3,00	3	1,000	,577
Par 17	cfrusa	2,60	5	1,517	,678
	cfrusb	2,80	5	1,304	,583
Par 18	cimpa	2,33 ^b	3	,577	,333
	cimpb	2,33 ^b	3	,577	,333
Par 19	ehuma	2,40	5	1,342	,600
	ehumb	1,60	5	1,342	,600
Par 20	etena	2,00	3	1,000	,577
	etenb	1,00	3	,000	,000
Par 21	emia	1,00	3	,000	,000
	emib	1,33	3	,577	,333
Par 22	eina	1,00	3	,000	,000
	einb	1,33	3	,577	,333
Par 23	p14a	4,29	7	1,496	,565
	p14b	4,29	7	,756	,286
Par 24	p15a	1,71	7	1,496	,565
	p15b	1,43	7	,787	,297
Par 25	p16a	3,71	7	1,380	,522
	p16b	3,57	7	1,272	,481
Par 26	p17a	4,43	7	,535	,202
	p17b	4,00	7	,577	,218
Par 27	atrana	2,25	4	,957	,479
	atranb	3,00	4	,000	,000
Par 28	airaa	2,00	3	1,000	,577
	airb	2,33	3	1,155	,667
Par 29	afrusa	2,75	4	,500	,250
	afrusb	2,00	4	,816	,408
Par 30	aimpa	3,25	4	1,258	,629
	aimpb	2,25	4	1,258	,629
Par 31	P19a	3,29	7	1,254	,474

	P19b	3,71	7	,951	,360
Par 32	p20a	3,00	7	1,915	,724
	p20b	3,29	7	1,496	,565
Par 33	p21a	4,00	6	1,549	,632
	p21b	4,17	6	,753	,307
Par 34	p22a	2,50	6	1,378	,563
	p22b	2,17	6	,408	,167

a. grupo = 2

b. No se puede calcular la correlación y T porque el error típico de la diferencia es 0.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza				
					Inferior				Superior
Par 1	p1a - p1b	-,429	,976	,369	-1,331	,474	-1,162	6	,289
Par 2	p2a - p2b	1,143	,900	,340	,311	1,975	3,361	6	,015
Par 3	p3a - p3b	,167	1,169	,477	-1,060	1,394	,349	5	,741
Par 4	p4a - p4b	,714	1,113	,421	-,315	1,743	1,698	6	,140
Par 5	p5a - p5b	-,571	,787	,297	-1,299	,156	-1,922	6	,103
Par 6	iraa - irab	1,000	1,732	1,000	-3,303	5,303	1,000	2	,423
Par 7	frusa - frusb	,750	,957	,479	-,773	2,273	1,567	3	,215
Par 8	impa - impb	,250	,500	,250	-,546	1,046	1,000	3	,391
Par 9	trana - tranb	-1,250	2,062	1,031	-4,530	2,030	-1,213	3	,312
Par 10	p7a - p7b	,143	,378	,143	-,207	,492	1,000	6	,356
Par 11	p8a - p8b	,714	1,254	,474	-,445	1,874	1,508	6	,182
Par 12	p9a - p9b	,714	1,704	,644	-,862	2,291	1,109	6	,310
Par 13	p10a - p10b	,429	1,272	,481	-,748	1,605	,891	6	,407
Par 14	p11a - p11b	-,286	1,113	,421	-1,315	,743	-,679	6	,522
Par 16	ciraa - cirab	1,000	1,000	,577	-1,484	3,484	1,732	2	,225
Par 17	cfrusa - cfrusb	-,200	,837	,374	-1,239	,839	-,535	4	,621

Par 19	ehuma - ehumb	,800	1,643	,735	-1,240	2,840	1,089	4	,338
Par 20	etena - etenb	1,000	1,000	,577	-1,484	3,484	1,732	2	,225
Par 21	emia - emib	-,333	,577	,333	-1,768	1,101	-1,000	2	,423
Par 22	eina - einb	-,333	,577	,333	-1,768	1,101	-1,000	2	,423
Par 23	p14a - p14b	,000	1,528	,577	-1,413	1,413	,000	6	1,000
Par 24	p15a - p15b	,286	,756	,286	-,413	,985	1,000	6	,356
Par 25	p16a - p16b	,143	1,464	,553	-1,211	1,497	,258	6	,805
Par 26	p17a - p17b	,429	,535	,202	-,066	,923	2,121	6	,078
Par 27	atrana - atranb	-,750	,957	,479	-2,273	,773	-1,567	3	,215
Par 28	airaa - airb	-,333	,577	,333	-1,768	1,101	-1,000	2	,423
Par 29	afrusa - afrusb	,750	,957	,479	-,773	2,273	1,567	3	,215
Par 30	aimpa - aimpb	1,000	,816	,408	-,299	2,299	2,449	3	,092
Par 31	P19a - p19b	-,429	1,618	,612	-1,925	1,068	-,701	6	,510
Par 32	p20a - p20b	-,286	1,496	,565	-1,669	1,098	-,505	6	,631
Par 33	p21a - p21b	-,167	1,602	,654	-1,848	1,515	-,255	5	,809
Par 34	p22a - p22b	,333	1,033	,422	-,751	1,417	,791	5	,465

a. grupo = 2

Grupo 3

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	p1a	3,13	8	,354	,125
	p1b	3,38	8	,744	,263
Par 2	p2a	3,13	8	,835	,295
	p2b	2,25	8	,463	,164
Par 3	p3a	3,38	8	,916	,324
	p3b	4,00	8	,756	,267
Par 4	p4a	2,13	8	,354	,125
	p4b	1,88	8	,354	,125
Par 5	p5a	3,25	8	,707	,250
	p5b	4,13	8	,354	,125

Par 6	iraa	1,80	5	1,095	,490
	irab	1,80	5	,837	,374
Par 7	frusa	2,71	7	,756	,286
	frusb	2,29	7	,756	,286
Par 8	impa	2,71	7	,756	,286
	impb	2,57	7	,976	,369
Par 9	trana	2,00	4	1,414	,707
	tranb	3,00	4	,816	,408
Par 10	p7a	4,25	8	,707	,250
	p7b	4,25	8	,707	,250
Par 11	p8a	2,88	8	1,126	,398
	p8b	2,25	8	,463	,164
Par 12	p9a	3,88	8	1,246	,441
	p9b	3,75	8	1,581	,559
Par 13	p10a	2,13	8	1,246	,441
	p10b	1,75	8	,886	,313
Par 14	p11a	3,00	8	1,069	,378
	p11b	3,38	8	,916	,324
Par 15	ctrana	1,00	4	,000	,000
	ctranb	2,50	4	1,000	,500
Par 16	ciraa	2,20	5	1,304	,583
	cirab	2,20	5	1,304	,583
Par 17	cfrusa	2,60	5	,548	,245
	cfrusb	2,60	5	,548	,245
Par 18	cimpa	2,67	3	,577	,333
	cimpb	2,33	3	1,155	,667
Par 19	ehuma	2,20	5	,837	,374
	ehumb	2,00	5	1,225	,548
Par 20	etena	2,50	4	,577	,289
	etenb	1,75	4	,500	,250
Par 21	emia	2,00	3	1,000	,577
	emib	1,67	3	1,155	,667

Par 22	eina	1,33	3	,577	,333
	einb	1,00	3	,000	,000
Par 23	p14a	4,50	8	,756	,267
	p14b	4,13	8	,835	,295
Par 24	p15a	2,25	8	1,753	,620
	p15b	1,88	8	1,458	,515
Par 25	p16a	3,38	8	1,408	,498
	p16b	3,13	8	1,458	,515
Par 26	p17a	4,25	8	,707	,250
	p17b	3,88	8	,641	,227
Par 27	atrana	2,00	3	1,732	1,000
	atranb	2,67	3	,577	,333
Par 28	airaa	1,00 ^b	4	,000	,000
	airb	1,00 ^b	4	,000	,000
Par 29	afrusa	2,17	6	,753	,307
	afrusb	2,50	6	,837	,342
Par 30	aimpa	2,67	6	1,366	,558
	aimpb	2,50	6	1,225	,500
Par 31	P19a	4,00	8	,926	,327
	P19b	3,75	8	,707	,250
Par 32	p20a	3,25	8	1,753	,620
	p20b	3,88	8	1,458	,515
Par 33	p21a	4,29	7	,488	,184
	p21b	4,14	7	,690	,261
Par 34	p22a	1,71	7	,488	,184
	p22b	1,86	7	,378	,143

a. grupo = 3

b. No se puede calcular la correlación y T porque el error típico de la diferencia es 0.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación	Error típ. de la	95% Intervalo de confianza para				
					diferencia				
				Inferior	Superior				
Par 1	p1a - p1b	-,250	,707	,250	-,841	,341	-1,000	7	,351
Par 2	p2a - p2b	,875	,641	,227	,339	1,411	3,862	7	,006
Par 3	p3a - p3b	-,625	,518	,183	-1,058	-,192	-3,416	7	,011
Par 4	p4a - p4b	,250	,463	,164	-,137	,637	1,528	7	,170
Par 5	p5a - p5b	-,875	,641	,227	-1,411	-,339	-3,862	7	,006
Par 6	iraa - irab	,000	,707	,316	-,878	,878	,000	4	1,000
Par 7	frusa - frusb	,429	,535	,202	-,066	,923	2,121	6	,078
Par 8	impa - impb	,143	,900	,340	-,689	,975	,420	6	,689
Par 9	trana - tranb	-1,000	1,414	,707	-3,250	1,250	-1,414	3	,252
Par 10	p7a - p7b	,000	,535	,189	-,447	,447	,000	7	1,000
Par 11	p8a - p8b	,625	,916	,324	-,141	1,391	1,930	7	,095
Par 12	p9a - p9b	,125	1,642	,581	-1,248	1,498	,215	7	,836
Par 13	p10a - p10b	,375	1,302	,460	-,714	1,464	,814	7	,442
Par 14	p11a - p11b	-,375	,518	,183	-,808	,058	-2,049	7	,080
Par 15	ctrana - ctranb	-1,500	1,000	,500	-3,091	,091	-3,000	3	,058
Par 16	ciraa - cirab	,000	,707	,316	-,878	,878	,000	4	1,000
Par 17	cfrusa - cfrusb	,000	1,000	,447	-1,242	1,242	,000	4	1,000
Par 18	cimpa - cimpb	,333	1,528	,882	-3,461	4,128	,378	2	,742
Par 19	ehuma - ehumb	,200	1,095	,490	-1,160	1,560	,408	4	,704
Par 20	etena - etenb	,750	,500	,250	-,046	1,546	3,000	3	,058
Par 21	emia - emib	,333	1,528	,882	-3,461	4,128	,378	2	,742
Par 22	eina - einb	,333	,577	,333	-1,101	1,768	1,000	2	,423
Par 23	p14a - p14b	,375	,744	,263	-,247	,997	1,426	7	,197
Par 24	p15a - p15b	,375	,744	,263	-,247	,997	1,426	7	,197
Par 25	p16a - p16b	,250	,886	,313	-,491	,991	,798	7	,451

Alicia López y Estefanía Zardoya

Par 26	p17a - p17b	,375	,744	,263	-,247	,997	,1,426	7	,197
Par 27	atrana - atranb	-,667	1,528	,882	-4,461	3,128	-,756	2	,529
Par 29	afrusa - afrusb	-,333	,516	,211	-,875	,209	-1,581	5	,175
Par 30	aimpa - aimpb	,167	,753	,307	-,623	,957	,542	5	,611
Par 31	P19a - p19b	,250	1,035	,366	-,615	1,115	,683	7	,516
Par 32	p20a - p20b	-,625	,916	,324	-1,391	,141	-1,930	7	,095
Par 33	p21a - p21b	,143	,690	,261	-,495	,781	,548	6	,604
Par 34	p22a - p22b	-,143	,690	,261	-,781	,495	-,548	6	,604

a. grupo = 3