

■ Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años

Natalia Franco Nerín, Miguel Ángel Pérez Nieto y María José de Dios Pérez
Universidad Camilo José Cela, Madrid

Resumen

Las pautas de crianza parental juegan un papel clave en el desarrollo evolutivo del niño, influyendo tanto en problemas internalizantes (ansiedad, miedos no evolutivos) como externalizantes (conductas de oposición, agresividad, estrategias de afrontamiento, competencias sociales). El objetivo principal del presente estudio es investigar la relación entre las prácticas de crianza parental y el desarrollo de síntomas de ansiedad y comportamientos disruptivos en niños entre 3 y 6 años de edad. Los participantes del estudio fueron padres y madres de niños en edad preescolar (3-6 años), pertenecientes a dos colegios de Madrid y Toledo. Las variables medidas fueron: comportamientos disruptivos en los hijos, ajuste emocional y actitudes paternas hacia la crianza; a través de los cuestionarios BASC, PCRI-M y CBCL. Los resultados obtenidos muestran que determinadas actitudes y pautas de crianza parental (niveles de apoyo y disciplina, grado de satisfacción y compromiso con la crianza, autonomía o distribución de rol), influyen de manera significativa en el desarrollo y mantenimiento de conductas disruptivas y alteraciones emocionales en los hijos. Se discute la necesidad de desarrollar programas de educación familiar que impliquen cambios en la forma de educar, en las prácticas disciplinarias y en la atención que los padres prestan a sus hijos, como estrategias preventivas.

Palabras clave: ansiedad, pautas de crianza, conductas disruptivas, ajuste emocional, desarrollo.

Abstract

Relationship between the parental styles and the development of anxiety and disruptive behaviors in children between 3 and 6 years old. Parental rearing patterns play a key role on the child evolutionary development, affecting in internalizing disorders (anxiety, not evolutionary fears), as well as externalizing (oppositional behaviors, aggressiveness, coping strategies, social competences). The aim of the present study is to investigate the relation between parental rearing styles and the development of anxiety symptoms and disruptive behaviors in children aged between 3 and 6 years. Participants were fathers and mothers of pre-school children (3-6 years old), who belong to two schools located in Madrid and Toledo. The variables which were measured are: disruptive behaviors in children, emotional adjustment and parental attitudes towards child rearing, through the following questionnaires: BASC, PCRI-M y CBCL. The results obtained showed that, particular attitudes and rearing practices (levels of discipline and support, involvement and satisfaction with parenting, autonomy and role orientation), affect in a significant way to the development and maintenance of disruptive behaviors and emotional disorders in children. It is discussed the need to develop educational programs in the family context which bring changes in the way of raise, in disciplinarian practices and in the attention paid to children, as preventive strategies for their future learning.

Keywords: Anxiety, rearing practices, disruptive behaviors, emotional adjustment, development.

Nadie parece poner en duda que la familia es el contexto de crianza más importante en los primeros años de vida, donde se adquieren las primeras habilidades y los primeros hábitos que permitirán conquistar la autonomía y las conductas cruciales para la vida (Bornstein, 2002; Torío, 2003).

El estilo de crianza parental puede ser entendido como una constelación de actitudes acerca del niño, que le son comunicadas y que crean un clima emocional en el que se ponen de

manifiesto los comportamientos de los padres. Estos comportamientos incluyen tanto las conductas con las que desarrollan sus propios deberes de paternidad (prácticas parentales), como cualquier otro tipo de comportamientos: gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto, etc. (Darling y Steinberg, 1993).

Fueron los trabajos de Baumrind (1967, 1968, 1971, 1991) los que marcaron un hito en el estudio de los estilos parenta-

les, mediante su operativización en tres estilos fundamentales: “autoritativo o autorizado”, “autoritario” y “permissivo”, cuyos hijos presentaban una serie de características diferenciales en su desarrollo.

Maccoby y Martin (1983) propusieron una actualización de los estilos descritos por Baumrind, recuperando una tendencia de mediados del s. XX según la cual las características parentales eran consideradas como un continuo, de manera que el estilo parental era el resultado de la combinación de distintas posiciones en cada una de esas dimensiones. Esta transformación de las tipologías de Baumrind facilitó las investigaciones para generalizar este modelo a poblaciones diferentes, creando constructos lineales a lo largo de los que se medirían los aspectos teóricamente importantes del estilo parental: el número y tipo de demandas hechas por los padres y la contingencia del refuerzo parental (Raya, 2008). Para ello propusieron dos dimensiones para medir el estilo educativo parental (*Afecto/comunicación*; es decir, el tono emocional de la interacción o “*responsiveness*” y *Control/exigencia* o “*demandingness*”). Al combinar ambas variables surgen los estilos de crianza parental.

En la década de los 90, Darling y Steinberg (1993) plantearon un nuevo modelo en el que existían dos niveles de estudio distintos respecto a la influencia de los padres sobre los hijos: un primer nivel donde se situaría el estilo educativo parental y un segundo nivel donde se situarían las prácticas parentales con las que se manifiesta ese estilo.

Posteriormente surge un nuevo enfoque en el modo de entender las interacciones familiares desde una perspectiva bidireccional, denominado modelo de construcción conjunta o de influencias múltiples (Palacios, 1999). Este modelo defiende que las relaciones entre padres e hijos son bidireccionales, y que las prácticas educativas sólo son eficaces si se adecúan a la edad de los hijos y promocionan su desarrollo (Ceballos y Rodrigo, 1998).

La tendencia actual sigue considerando este carácter mediador y bidireccional, de manera que las prácticas educativas paternas son causa pero al mismo tiempo consecuencia de los distintos problemas en el desarrollo de los hijos (Palacios, 1999; Tur, Mestre y del Barrio, 2004).

Desde esta perspectiva, autores como Steinberg (2001) concluyen que los niños criados en hogares autoritativos (caracterizados por un alto grado de afecto y firmeza), son menos propensos a manifestar trastornos de tipo internalizante que sus iguales criados en entornos autoritarios, indulgentes o negligentes. Asimismo, los hijos de padres autoritativos y autoritarios, mostraban menores niveles de ansiedad que los hijos de padres negligentes (Steinberg, Blatt-Eisengart y Cauffman, 2006).

Otros estudios también han reflejado la relación existente entre la calidad del ambiente familiar y la presencia de ansiedad en niños y adolescentes (Jadue, 2003), de forma que un ambiente familiar disfuncional (con conflictos maritales, sobreprotección, autoritarismo, apego hostil, escasez de afecto y percepción negativa de la crianza), genera un clima propicio para el desarrollo de ansiedad en el niño, siendo ésta una problemática que afecta al desarrollo del proceso de aprendizaje (Newcomb, Mineka, Zinbarg y Griffith, 2007).

Otros estudios analizan la presencia de ansiedad en los progenitores como variable mediadora en el desarrollo de ansiedad en los hijos (Messer y Beidel, 1994; Vera, Grubits y Rodríguez,

2007; Waters, Zimmer-Gembeck y Farrell, 2012). Factores como la ansiedad materna o la sobreprotección pueden influir en el desarrollo de alteraciones cognitivas y emocionales en los hijos (Pereira, Barros, Mendonça y Muris, 2014). En las familias en que los adultos a cargo son ansiosos se ejerce un mayor control y se promueve menos la independencia, disminuyendo el desarrollo de las competencias sociales en los hijos (Messer y Beidel, 1994).

Respecto a las variables externalizantes, las conductas de oposición o desafiantes se encuentran a menudo en la población infanto-juvenil como parte de un desarrollo evolutivo “normal” (Morejón, 2012), aunque pueden seguir apareciendo como consecuencia del mantenimiento de variables comportamentales paternas o del contexto. Varias investigaciones han comprobado que los padres de niños con alteraciones de conducta proporcionaban, involuntariamente, refuerzos positivos a las conductas disruptivas de sus hijos (DiGiusseppe, 1988; Patterson, 2002).

Según la teoría de la coerción de Patterson (1982, 2002), las prácticas de crianza son el principal determinante del comportamiento antisocial en el niño, basadas en un mecanismo básico denominado condicionamiento de escape, según el cual un niño aprende a responder de forma aversiva para dar fin a los comportamientos agresivos de sus padres o hermanos.

Por otro lado, los padres autoritarios y permisivos no propician un despliegue adecuado de habilidades sociales (Valiente, Fabes, Eisenberg y Spinrad, 2004), mientras que un estilo de crianza basado en el afecto y en el control inductivo, favorece el desarrollo de conductas socialmente adecuadas (Confalonieri y Giuliani, 2005; Isaza, 2012).

El objetivo de este estudio es explorar la relación existente entre los distintos estilos de crianza parental y el desarrollo de comportamientos disruptivos y de ansiedad en niños de 3 a 6 años de edad.

Método

Participantes

La muestra está formada por un total de 30 madres y 13 padres de niños/as de Preescolar con edades entre 3 y 6 años, procedentes de dos colegios situados en la localidad de Villanueva de la Cañada (Madrid) y en la ciudad de Toledo. Todos los progenitores que componen la muestra son de nacionalidad española y gozan de un nivel socioeconómico medio o medio-alto, según los resultados recogidos en la ficha de datos sociodemográficos. La edad media de los niños es de 4.78 años ($DT = 1.13$), de los cuales el 63% son niñas, la mayoría de nacionalidad española.

Instrumentos de medida

Los cuestionarios utilizados para este estudio fueron aplicados a padres y madres, y se detallan a continuación. También se pasó una ficha de datos sociodemográficos a los progenitores.

— Inventario de Crianza Parental (Roa y del Barrio, 2001) Adaptación española del *Parent-Child Relationship Inventory* (PCRI-M; Gerard, 1994) para padres de niños de entre 3 y 15 años. El cuestionario original constaba de 78 ítems distribuidos en 8 escalas. Roa y del Barrio (2001) suprimen

varios ítems para realizar la adaptación a población española, valorando las siguientes 6 subescalas con un total de 66 ítems: *Disciplina*, *Compromiso con la crianza*, *Distribución de rol*, *Satisfacción con crianza*, *Autonomía* y *Afecto/Apoyo*. La consistencia interna para todas las escalas del cuestionario obtenida mediante el alfa de Cronbach oscila entre 0.48 y 0.68. Según estudio de Roa y Del Barrio (2001), la muestra española alcanza niveles más bajos que la norteamericana (Gerard, 1994), especialmente en la escala de Autonomía.

— *Child Behavior Check-List (1½-5 años)* (CBCL; Achenbach y Rescorla, 2000).

Este cuestionario trata de valorar la presencia de 7 dimensiones o conductas patológicas en el niño de entre 1.5 y 5 años: *reactividad emocional*, *ansiedad/depresión*, *quejas somáticas* (sin causa médica), *retramiento* (o TEA), *problemas de sueño*, *problemas de atención* (o TDAH) y *conducta agresiva*. El cuestionario CBCL 1½-5 utilizado está compuesto por 99 ítems. En este caso no se ha tenido en cuenta la información de carácter descriptivo (ítems abiertos) para facilitar la corrección en formato online. En relación a la puntuación obtenida

se podrá clasificar el comportamiento del niño siguiendo la taxonomía empírica de Achenbach y Rescorla (2000), y dentro del rango considerado *clínico-patológico* o *conducta normal-no patológica*. También nos permite encajar los comportamientos del niño en dos factores de segundo orden, denominados *síndromes internalizantes* y *externalizantes*. Solo una de las escalas (problemas de sueño) no ha tenido consistentemente altos valores en los factores de internalización ni externalización, por lo que no se adjudicó a ninguno de ellos (Oliva, Castro y García, 2009; Pérez-López, Rodríguez-Cano, Montealegre, Pérez-Lag, Perea y Botella, 2011).

Su fiabilidad y validez interna presentan correlaciones de entre 0.81 y 0.95 (Pérez-López et al., 2011).

— *Behavior Assessment System for Children* (BASC; Reynolds y Kamphaus, 1992, 2004). Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes. Adaptación española. Es uno de los instrumentos más utilizados para evaluar los problemas de conducta infantiles. Su finalidad es evaluar una amplia gama de dimensiones patológicas y adaptativas, utilizando distintas fuentes de información (padres, tutores y los propios niños) y distintos métodos (cuestionarios,

Tabla 1. Disciplina

			Media (DT)	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada ^b
Disciplina							
BASC	Agresividad	Baja	9.67 (3.74)	20.78	.000	.37	.99
		Alta	4.64 (2.24)				
	Hiperactividad	Baja	22.42 (6.63)	11.91	.001	.25	.92
		Alta	15.29 (5.17)				
	Problemas de atención	Baja	9.54 (3.64)	6.86	.013	.16	.72
		Alta	6.71 (2.27)				
	Depresión	Baja	9.5 (3.12)	11.58	.002	.24	.91
		Alta	6.14 (2.57)				
	Retramiento	Baja	11.5 (4.49)	11.21	.002	.24	.90
		Alta	7.07 (2.67)				
	Somatización	Baja	8.29 (4.68)	6.39	.016	.15	.69
		Alta	4.71 (3.22)				
	Habilidades sociales	Baja	27.25 (7.16)	5.37	.026	.13	.62
		Alta	32.36 (5.30)				
CBCL	Reactividad emocional	Baja	4 (2.78)	7.78	.008	.18	.78
		Alta	1.64 (1.95)				
	Ansiedad-depresión	Baja	3.79 (2.17)	6.50	.015	.15	.70
		Alta	2.07 (1.69)				
	Retramiento	Baja	2.58 (2.36)	6.47	.015	.15	.70
		Alta	0.93 (0.73)				
	Problemas de sueño	Baja	4.67 (2.63)	11.31	.002	.24	.91
		Alta	1.79 (2.39)				
	Conducta agresiva	Baja	12.58 (6.31)	17.16	.000	.32	.98
		Alta	4.86 (3.84)				

historia del desarrollo y observación). En el caso concreto de este estudio, se ha utilizado únicamente los cuestionarios de valoración para padres (P) correspondientes al nivel 1 (rango de edad de entre 3 y 6 años). Se trata de un cuestionario multidimensional, ya que mide numerosos aspectos del comportamiento y personalidad del niño/a, incluyendo dimensiones tanto adaptativas (2 escalas:

Adaptabilidad y Habilidades Sociales) como clínicas o desadaptativas (8 escalas: *Agresividad, Hiperactividad, Problemas de atención, Atipicidad, Depresión, Ansiedad, Retraimiento y Somatización*). Los cuestionarios de valoración para padres (P) presentan un índice de *consistencia interna* entre 0.70 y 0.90. Respecto a la *correlación test-retest*, los valores son de 0.85.

Tabla 2. Afecto

			Media (DT)	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada ^b
Afecto							
BASC	Agresividad	Bajo	9.33 (3.99)	5.34	.027	.13	.61
		Alto	6.45 (3.66)				
	Hiperactividad	Bajo	22.28 (6.86)	4.78	.035	.12	.57
		Alto	17.55 (6.42)				
	Problemas de atención	Bajo	9.67 (2.91)	4.24	.047	.11	.52
		Alto	7.45 (3.71)				
Atipicidad	Bajo	3.83 (1.24)	11.50	.002	.24	.91	
	Alto	1.50 (2.79)					
Habilidades sociales	Bajo	24.94 (5.00)	18.34	.000	.34	.99	
	Alto	32.90 (6.42)					
CBCL	Ansiedad-Depresión	Bajo	3.84 (1.84)	4.18	.048	.10	.51
		Alto	2.47 (2.27)				
	Retraimiento	Bajo	3.11 (.83)	15.88	.000	.31	.97
		Alto	.84 (2.33)				

Procedimiento

En primer lugar se obtuvo la autorización de los progenitores para participar en el estudio. Posteriormente, se hizo llegar dichos cuestionarios a los padres que voluntariamente quisieron participar en la investigación vía email (formato cuestionario online), asignándoles a cada uno de ellos un código de identificación. En el caso de que los padres tuvieran varios hijos en el rango de edad estudiado (3-6 años), se les asignaba un código de identificación diferente para cada hijo.

A continuación, se exploraron las relaciones entre los distintos estilos de crianza parental existentes y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en los niños/as. Para ello, se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones en cada subescala del cuestionario PCRI-M (*disciplina, compromiso con la crianza, distribución de rol, satisfacción con la crianza, autonomía y afecto*), y los datos obtenidos a través de las respuestas de los padres a los cuestionarios BASC y CBCL.

Posteriormente, se dicotomizaron las distintas subescalas del cuestionario PCRI-M a través de la mediana. Con ello, se realizó un ANOVA para analizar la existencia de diferencias entre los distintos estilos de crianza una vez dicotomizados, la ansiedad y los comportamientos disruptivos medidos por el BASC y el CBCL.

Resultados

Las correlaciones entre los estilos de crianza (subescalas del PCRI-M) y el comportamiento percibido en el niño (BASC, CBCL) son significativas ($p < .01$) entre diversos factores, sobre todo en las subescalas de disciplina y afecto. Respecto al ANOVA de un factor, los resultados reflejan de nuevo que hay efectos significativos sobre todo de estas dos variables: disciplina y afecto.

Respecto a la disciplina, se encuentran efectos significativos respecto a diversos comportamientos disruptivos percibidos. Los progenitores que aplican baja disciplina perciben más hiperactividad, mayores problemas de atención y de sueño, mayor conducta agresiva y menores habilidades sociales en sus hijos; que aquellos que aplican alta disciplina. Por otro lado, se encuentran efectos significativos en el ajuste emocional de los niños/as; de forma que los progenitores que aplican baja disciplina, perciben mayor agresividad, depresión, retraimiento, somatización, reactividad emocional y ansiedad; que los que aplican alta disciplina.

Respecto al afecto, se encuentran efectos significativos con respecto a varios comportamientos disruptivos percibidos en los hijos. Los progenitores que proporcionan bajo afecto perciben más hiperactividad, problemas de atención y atipicidad;

así como menores habilidades sociales en sus hijos, que aquellos que proporcionan mayor afecto. También se encuentran efectos significativos en el ajuste emocional percibido. Los progenitores que proporcionan bajo afecto perciben a sus hijos más agresivos, retraídos y con mayores niveles de ansiedad-depresión que los que proporcionan más afecto.

Hay otras variables que, aunque en menor medida, también presentan efectos significativos. Los progenitores menos comprometidos con la crianza perciben más agresividad, hiperactividad, reactividad emocional, retraimiento y conducta agresiva; así como menores habilidades sociales, que aquellos más comprometidos. Según la distribución de rol entre los progenitores, se encuentran efectos significativos en la somatización percibida en el niño/a (quejas, dolores sin causa médica). A menor distribución de rol mayor somatización percibida. Los progenitores más satisfechos con la crianza perciben menor atipicidad en sus hijos. Respecto a la

escala de autonomía, los progenitores que favorecen la autonomía del niño/a perciben un menor retraimiento.

Discusión

Los resultados obtenidos dan algunas claves sobre cómo las pautas educativas parentales están relacionadas con los comportamientos disruptivos y el ajuste emocional percibido por los padres. En general, se observa que los progenitores que se caracterizan por una baja disciplina o un bajo afecto tienden a percibir más alteraciones emocionales y comportamentales en sus hijos, lo que señalaría la importancia de ambas variables a la hora de establecer contingencias educativas.

Tanto la escasez de disciplina como la falta de afecto o apoyo emocional, influyen a la hora de percibir menores competencias sociales en el niño/a, así como un mayor retraimiento. De esta forma, los progenitores que proporcionan un grado de auto-

Tabla 3. Otras variables significativas: Compromiso con la crianza, Distribución de rol, Satisfacción y Autonomía.

			Media (DT)	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada ^b
Compromiso crianza							
BASC	Agresividad	Bajo	9.32 (4.29)	8.63	.006	.19	.82
		Alto	5.75 (2.65)				
	Hiperactividad	Bajo	21.77 (7.16)	4.62	.038	.11	.55
		Alto	17.06 (5.92)				
	Habilidades sociales	Bajo	27.09 (6.70)	5.03	.031	.12	.59
		Alto	31.94 (6.40)				
CBCL	reactividad emocional	Bajo	4.09 (3.02)	7.58	.009	.17	.76
		Alto	1.81 (1.56)				
	retraimiento	Bajo	2.77 (2.37)	9.56	.004	.21	.85
		Alto	.88 (.72)				
	conducta agresiva	Bajo	12.64 (6.52)	13.22	.001	.27	.94
		Alto	5.75 (4.49)				
Distribución de rol							
BASC	Somatización	Baja	8.43 (4.76)	7.15	.011	.17	.74
		Alta	4.73 (3.03)				
Satisfacción crianza							
BASC	Atipicidad	Baja	3.15 (2.44)	5.33	.027	.13	.61
		Alta	1.27 (1.74)				
Autonomía							
BASC	Retraimiento	Baja	11.04 (4.54)	5.04	.031	.12	.59
		Alta	7.86 (3.57)				

mía adecuado, pero a su vez aplican normas, límites y apoyo emocional, favorecen un adecuado desarrollo social en el niño/a.

Siguiendo el modelo de Maccoby y Martin (1983), se observa que el modelo óptimo para favorecer un desarrollo evolutivo adecuado es el estilo Democrático o Autoritativo, ya que combina de manera adecuada los niveles de afecto/apoyo emocional y de control/disciplina (Steinberg, 2006); siendo los padres permisivos retardadores del desarrollo, los padres autoritarios limitantes del desempeño y los padres democráticos o autoritativos formadores de niños seguros, independientes y adaptados socialmente (Isaza y Henao, 2012).

Es importante señalar el papel de la disciplina en los modelos educativos, ya que muchas veces se asocia con "autoritarismo" (Encinas y Fajardo, 2013). Esto no sería así si se combinara con niveles adecuados de afecto y de apoyo emocional, como observamos en el modelo Democrático o Autoritativo. En este período evolutivo (3 a 6 años), los niños/as necesitan un adecuado control parental en cuanto a normas y límites; que sean coherentes entre ambos progenitores, firmes y sistemáticos y que reduzcan la incertidumbre y la sensación de indefensión en los niños para un adecuado aprendizaje en el contexto familiar. No hay que confundir la disciplina autoritaria, por tanto, con la disciplina referida al establecimiento de límites y normas.

Aparte de la disciplina y el afecto, otras variables como el compromiso con la crianza o el grado de satisfacción con la misma tienen efectos sobre la percepción de los padres respecto al niño/a. Por otro lado, es significativo como la distribución del rol parental, es decir, las creencias de los padres sobre el papel que estiman debe desempeñar cada género (madre-padre) en la formación del niño/a, puede influir en la percepción de somatización. Una baja distribución de rol fomentaría que uno de los progenitores asumiera más tareas de cuidado que el otro, lo que parece dar lugar a una mayor percepción de somatización en el niño/a.

Por otro lado, es importante recalcar que no se identifican modelos fijos o "puros" de crianza, sino que se solapan, ya que los estilos educativos suelen ser mixtos y varían con el desarrollo del niño, no siendo estables a lo largo del tiempo. Además, pueden cambiar de acuerdo a múltiples variables: el sexo, la edad, el lugar que ocupa el niño/a entre los hermanos, etc. Por ello, es preciso analizar los estilos educativos en el contexto de los cambios sociales, los valores predominantes o realidad de cada familia, o en el contexto del momento evolutivo en que se encuentre el niño/a (Torío, Peña y Rodríguez, 2008). Los padres no tienen un estilo educativo fijo, confeccionan su estilo educativo a la medida de cada niño (Harris, 2002). Por tanto, cuando se habla de estilos educativos parentales nos referimos a tendencias globales de comportamiento. Más importante que saber si unos padres son de un tipo u otro, es tener conocimiento sobre las dimensiones presentes en una interacción de calidad. En este sentido, la comunicación y el afecto no están reñidos con la exigencia y el control (Goldstein, Harvey y Friedman-Weieneth, 2007; Hurt, Hoza y Pelham, 2007; Maccoby y Martin, 1983; Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

La mayoría de los estudios contemporáneos sobre los efectos de los estilos de crianza en el contexto familiar, han revelado una realidad mucho más compleja que la mostrada por los escritos populares en cuanto a la deducción de posibles relaciones causales sobre la influencia paterna (Martínez y García, 2012).

Por otro lado, también cabría explorar las variables que interfieren en la percepción y comprensión del mensaje paterno (Ceballos y Rodrigo, 1998; Grusec y Goodnow, 1994; Palacios, 1999). Elementos como la claridad, la redundancia y la coherencia de los mensajes en el curso de las diversas interacciones en las que coparticipan, pueden ayudar a que estos mensajes sean más legibles (Ceballos y Rodrigo, 1998); pero también dependerá de la capacidad de interpretación que tenga el niño/a y de su estado emocional (Palacios, 1999).

Es un hecho que existen menos estudios con respecto a edades más tempranas, así como un menor repertorio de instrumentos de medida para padres con hijos de este rango de edad (3-6 años). En general, la mayoría de las investigaciones sobre el ambiente familiar se centran en el estudio de la relación entre armonía marital y problemas externalizantes (Dadds y Powell, 1991), y rara vez abordan su asociación con alteraciones en variables internalizantes que el niño experimenta (ansiedad, miedos no evolutivos, etc.). Una de las razones es la difusión de la idea de que ciertos síntomas de ansiedad son expresiones normales del niño durante determinados momentos evolutivos, de forma que se considera que las preocupaciones infantiles son banales y transitorias por naturaleza. Además, hay que considerar que ciertas conductas perturbadoras cumplen una función en las distintas etapas del desarrollo (Díaz y Díaz-Sibaja, 2005); por ejemplo la agresividad, tanto reactiva como proactiva, alcanza su pico de intensidad evolutiva alrededor de los 4 años (Del Barrio, González-Peña y Carrasco, 2012). Sin embargo, si estos síntomas ansiosos o miedos infantiles persisten en el tiempo pueden ser la base de un trastorno de ansiedad futuro (Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández y Quiles, 2003; Ramos, González-Seijo y Ballesteros, 2003; Sandín, Chorot, Valiente y Santed, 1998); de ahí la dificultad de definir lo que constituye un verdadero trastorno de ansiedad en comparación con la ansiedad normal.

Cabe señalar que una de las limitaciones de este estudio es que la única fuente de evaluación fue la percepción subjetiva de los progenitores, por lo que se podría valorar la posibilidad de evaluar también la percepción de tutores u otros cuidadores en estudios futuros. Además, la muestra recogida está formada en su mayoría por madres (menos de la mitad de la muestra son padres), lo que requeriría un estudio más exhaustivo con una muestra más grande y homogénea en cuanto al género. De cara a posteriores estudios sería interesante analizar la implicación de la variable género, comparando los diversos estilos educativos entre padres-madres o cómo estos estilos influyen en función del género del menor (niño-niña); así como explorar distintas variables psicosociales presentes en los padres o en el contexto familiar (ansiedad, estructura familiar, lugar de procedencia, número de hermanos, posición que ocupa el niño, etc.), y cómo éstas influyen en los estilos de crianza.

Para concluir, cabe señalar que una de las claves fundamentales para definir un modelo educativo parental adecuado sería el resultante de una adecuada combinación entre los niveles de afecto-comunicación-apoyo proporcionados al niño y los niveles de control-exigencia-disciplina. Encontrar el equilibrio adecuado entre ambos continuos es fundamental para lograr un buen ajuste emocional y comportamental en el niño. Para ello, se hace necesaria la implantación de programas de educación e intervención para la vida familiar (escuelas de padres), que conlleven cambios en la forma de

educar, en las prácticas disciplinarias y en la atención que los padres prestan a los hijos; para incrementar así la calidad de las contingencias y favorecer un clima educativo óptimo para el aprendizaje y desarrollo de competencias.

Artículo recibido: 14/03/2014

Aceptado: 7/06/2014

Referencias

- Achenbach, T. M. y Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian versus authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1, Pt. 2).
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En J. Brooks-Gun, R. Lerner y A. C. Petersen (Eds.), *The Encyclopedia of Adolescence* (pp. 746-758). Nueva York: Garland.
- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, 1, Children and Parenting* (pp. 3-43). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
- Confalonieri, E. y Giuliani, C. (2005). Parental child-rearing practices and psychological adjustment of pre-school and school children. *Eta-Evolutiva*, 82, 67-73.
- Dadds, M. R. y Powell, M. B. (1991). The relationship of interparental conflict and global marital adjustment to aggression, anxiety, and immaturity in aggressive and nonclinic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 553-567.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Del Barrio, V., González-Peña, P. y Carrasco, M. A. (2012). La agresión en niños de 2 a 6 años. Sus distintas formas y su relación con variables temperamentales. UNED. Comunicación presentada al II Symposium Nacional de Psicología Clínica y de la Salud con niños y adolescentes. Noviembre 2012, Elche. Universidad Miguel Hernández.
- Díaz, M. I. y Díaz-Sibaja, M. A. (2005). Problemas cotidianos del comportamiento infantil. En M. I. Comeche y M. A. Vallejo-Pareja, *Manual de terapia de conducta en la infancia* (pp. 419-463). Madrid: Dykinson.
- DiGiuseppe, R. (1988). A cognitive-behavioral approach to the treatment of conduct disorder children and adolescents. En N. Epstein, S. Schlesinger y W. Dryden (Eds.), *Cognitive behavioral therapy with families* (pp.183-294). New York: Brunner/Mazel.
- Encinas, I. y Fajardo, M. I. (2013). La familia como herramienta para educar desde la autoridad y no desde el autoritarismo. La capacidad de elegir. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD)*, 1, 151-156.
- Gerard, A. (1994). *Parent-Child Relationship Inventory: Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Goldstein, L. H., Harvey, E. A. y Friedman-Weieneth, J. L. (2007). Examining subtypes of behavior problems among 3-year-old children, Part III: Investigating differences in parenting practices and parenting stress. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 125-136.
- Grusec, J. E. y Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4-19.
- Harris, J. (2002). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Hurt, E. A., Hoza, B. y Pelham, W. E. (2007). Parenting, family loneliness and peer functioning in boys with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 543-555.
- Isaza, L. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Revista Electrónica de Psicología Social Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/332/305>*.
- Isaza, L. y Henao, G. C. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, 15, 253-271.
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-26.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-Child interaction. En E. M. Hetherington (Ed.) y P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.
- Martínez, M. y García, M. C. (2012). La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 169-178.
- Méndez, F. X., Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., García-Fernández, J. M y Quiles, M. J. (2003). Los miedos en la infancia y adolescencia: un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amxndf4650710102/texto.html>*.
- Messer, S. C. y Beidel, D. C. (1994). Psychosocial correlates of childhood anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 975-983.
- Morejón, L. M. (2012). *Los trastornos de conducta y su influencia en el aprendizaje infantil de los estudiantes del jardín Ángela Peña Weisson*. Universidad Técnica de Babahoyo. Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación. Ecuador.
- Newcomb, K., Mineka, S., Zinbarg, R. y Griffith, J. (2007). Perceived Family Environment and Symptoms of Emotional Disorders: The Role of Perceived Control, Attributional Style and Attachment. *Cognition Therapy Research*, 31, 419-436.
- Oliva, L., Castro, C. y García, G. (2009). Adaptación del cuestionario sobre el comportamiento en niños de 1 ½ a 5 años de Achenbach para niños de 4 a 5 años. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), 179-191.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En I. Etxebarria, M. J. Fuentes, F. López y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercitive Family Process*. Eugene, OR: Castalia.

- Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family processes. En J. B. Reid, G. R. Patterson y J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 25-44). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pereira, A. I., Barros, L., Mendonça, D. y Muris, P. (2014). The relationships among parental anxiety, parenting and children's anxiety: The mediating effects of children's cognitive vulnerabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 399-409.
- Pérez-López, J., Rodríguez-Cano, R. A., Montealegre, M. P., Pérez-Lag, M., Perea, L. P. y Botella, L. (2011). Estrés adulto y problemas conductuales infantiles percibidos por sus progenitores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 1, 531-540.
- Ramos, Y., González-Seijo, J. C. y Ballesteros, M. C. (2003). Trastornos de ansiedad generalizada en la infancia y adolescencia. 4º Congreso virtual de Psiquiatría, *Interpsiquis*: <http://hdl.handle.net/10401/2729>
- Raya, A. F. (2008). Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. Recuperado de: http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/2351/abre_fichero.pdf?sequence
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior Assessment System for Children (BASC)*. American Guidance Service, AGS.
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2004). *Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Roa, L. y Del Barrio, V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 329-341.
- Sandín, B., Chorot, P., Valiente, R. M. y Santed, M. A. (1998). Frecuencia e intensidad de los miedos en los niños: datos normativos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 3, 15-25.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Adolescent-parent relationship in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-20.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. y Cauffman, E. (2006). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Homes: A Replication in a Sample of Serious Juvenile Offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 47-58.
- Torío, S. (2003). *Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de Educación Infantil y Primaria en Asturias*. Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Torío, S., Peña, V. y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica, Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178.
- Tur, A., Mestre, V. y Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10, 75-88.
- Valiente, C., Fabes, R. A., Eisenberg, N. y Spinrad, T. L. (2004). The relations of parental expressivity and support to children's coping with daily stress. *Journal of Family Psychology*, 18(1), 97-106.
- Vera, J., Grubits, S. y Rodríguez, C. (2007). Estimulación y prácticas de crianza en infantes Terena del Brasil: Ra Ximhai. *Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 3(1), 49-81.
- Waters, A. M., Zimmer-Gembeck, M. J. y Farrell, L. J. (2012). The relationships of child and parent factors with children's anxiety symptoms: Parental anxious rearing as a mediator. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(7), 737-745.