

Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años

María del Carmen Pichardo Martínez⁴, Fernando Justicia Justicia y María Fernández Cabezas.
Universidad de Granada - Granada (España)

Recibido: 11/03/09

Aceptado: 04/11/09

Resumen

La competencia social es una de las habilidades básicas para el desarrollo de la persona en la sociedad. La familia es el primero y más importante agente socializador en la primera infancia, pues durante ese periodo de tiempo los niños aprenden las destrezas sociales, actitudes y habilidades necesarias para adaptarse al contexto social donde viven. Con el presente trabajo se pretende conocer la relación entre las prácticas de crianza que ejercen los padres y la competencia social que desarrollan los hijos. Participaron 206 alumnos de edades comprendidas entre 3 y 5 años y los padres de las 206 familias correspondientes. Los resultados muestran que el control parental es una de las prácticas de crianza con más efectos positivos en la competencia social de los hijos. Por el contrario, otras prácticas de crianza, como la utilización del castigo físico o la expresión de afecto negativo, se relacionan con conductas socialmente inadaptadas.

Palabras clave: prácticas de crianza, competencia social, educación infantil, exteriorización de problemas e interiorización de problemas.

Abstract

Social competence is one of the most important skills for the adequate personal adjustment to society. The family becomes the first and most important childhood socializing agent because during this period children learn social skills, attitudes and other skills necessary for adapting themselves to the context in which they are living. The purpose of this paper is to establish the relationship between parents' rearing styles and children's social competence. In the study, 206 students from 3 to 5 years old and their parents were involved. Results show that parental supervision is one of the characteristics of rearing styles that has the most positive effects on children's social competence. On the contrary, other rearing practices such as the use of punishment or negative expression of affection are related with maladjusted behaviors.

Key words: rearing styles; social competence; kindergarten; internalization problems; externalization problems.

Resumo

A concorrência social é uma das habilidades mais importantes para o adequado desenvolvimento de uma pessoa na sociedade. A família se transforma no primeiro e mais importante agente de socialização na primeira infância, já que é durante este período de tempo quando as crianças aprendem as destrezas sociais, atitudes e habilidades necessárias para adaptar-se ao contexto social no qual vivem.

⁴ Dirección de correspondencia: e-mail: pichardo@ugr.es

Com o presente trabalho se pretende conhecer a relação entre as práticas de criação dos pais e a concorrência social dos filhos. Participaram 206 alunos de idades compreendidas entre 3 e 5 anos e os pais das 206 famílias correspondentes. Os resultados mostram que o controle parental é uma das práticas de criação que mais efeitos positivos tem na concorrência social dos filhos. Pelo contrário, outras práticas de criação como a utilização do castigo físico ou a expressão de afeto negativo, se relacionam com condutas socialmente inadaptadas.

Palavras chave: práticas de criação; concorrência social; educação infantil; exteriorização de problemas; interiorização de problemas.

Introducción

En cualquier cultura el niño vive en el contexto de una compleja red social, cuyas relaciones se extienden desde la familia donde nace y crece, hasta la comunidad y la sociedad donde la familia se ubica. Para adaptarse y funcionar en esta red social, la persona ha de aprender un conjunto de habilidades individuales y sociales. La socialización tiene por objeto la integración de los niños en la sociedad y en la cultura que los acoge, lo que supone la interiorización y el respeto por las normas y los comportamientos que las sustentan (Durkheim, 1975).

La mayoría de los niños van madurando y normalmente se convierten en adultos bien adaptados como consecuencia del crecimiento, la educación y la atención que reciben. No obstante, muchos se encuentran con diversos problemas conductuales a lo largo de este camino de maduración. Problemas que varían en gravedad y que pueden ir desde dificultades ocasionales hasta episodios recurrentes de inadaptación personal y social, debidos a múltiples factores como características de personalidad, problemas psicológicos o acontecimientos situacionales. En esta línea, Webster-Stratton y Taylor (2001) establecen un modelo sobre los factores de riesgo asociados con las conductas problema de los niños durante los primeros años de vida y en el periodo de la educación infantil. Los autores señalan tres ámbitos de influencia directa en el comportamiento de los niños: las prácticas de crianza de los padres, los factores individuales y los factores contextuales. La presencia combinada de éstos puede aumentar el riesgo de forma más sinérgica que aditiva y el impacto de un factor particular puede depender enteramente

de la presencia y número de otros factores de riesgo (Justicia et al. 2006).

La competencia social es una de las habilidades básicas para el desarrollo de la persona en la sociedad. En general, se puede definir como la habilidad para enfrentar las demandas de una situación social de manera adecuada. Se relaciona con otros conceptos como adaptación, habilidades sociales, autoestima, eficacia y comportamiento inteligente, al tiempo que se ve influenciada por el contexto donde el sujeto está inmerso. La competencia social incluye habilidades para iniciar y sostener interacciones sociales positivas y cooperativas, así como saber hacer amigos o solucionar conflictos (Hubbs-Tait, Osofsky, Hann y Culp, 1994). Ante las demandas de una situación, un niño con competencia social entiende y responde correctamente a las emociones de los otros niños, a la vez que sabe controlar sus propias emociones. En suma, la competencia social es una habilidad importante para un adecuado desarrollo afectivo, social y académico, a la vez que para la salud mental y el ajuste psicológico en la infancia, la adolescencia y la adultez (Justicia et al. 2006; Patterson, Capaldi y Bank, 1991; Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001).

Las personas que rodean al niño van moldeando de forma progresiva sus habilidades y características sociales. Así, se convierten en agentes de socialización del niño, aunque su acción está condicionada también por el marco y la estructura de otras instituciones. La familia, la escuela o el grupo de amigos son marcos más amplios cuyas características y reglas implícitas o explícitas también socializan al niño en una dirección y con unas características determinadas.

Aunque, los agentes que intervienen en la socialización son múltiples, la familia es el primero y el más importante para los primeros años. Entonces, los niños son especialmente moldeables y es cuando las destrezas sociales, los valores y las competencias comienzan a formarse a partir, fundamentalmente, de la observación y de la imitación de los progenitores. Los padres, en el proceso de socialización, actúan como modelos que los hijos imitan, al tiempo que estimulan o inhiben determinados comportamientos en función de los estilos de crianza que practican. Los padres deben ofrecer pautas educativas que fomenten la madurez personal y, al mismo tiempo, que eviten la impulsividad, la agresividad, el aislamiento y otras conductas inadaptadas. Es evidente, no obstante, que los padres son agentes socializadores no sólo cuando se proponen intencionalmente unos objetivos educativos concretos y explícitos, sino siempre que interactúan con los hijos. En este sentido, podemos considerar que la educación en el ámbito familiar es más inconsciente que intencional, pues el aprendizaje se realiza por imitación y identificación con los progenitores, con quienes los hijos mantienen una conexión afectiva. Los padres actúan como una institución que filtra aquello que consideran importante en la sociedad. Únicamente se puede educar, si se sabe o se quiere, y sólo se transmite aquello en lo que realmente se cree (Froufe, 1995).

Resulta difícil determinar con detalle las contribuciones educativas que la familia hace al desarrollo de los hijos. Sin embargo, para Hurlock (1982) las contribuciones más comunes e importantes son dos: en primer lugar, las orientadas al pleno desarrollo de la personalidad infantil; y, en segundo lugar, las que tienen como objetivo la adaptación del niño a la vida social. Es cierto que no todas las familias hacen estas contribuciones, pero cuando se producen, el niño se convierte, sin duda, en una persona bien adaptada y con una adecuada competencia social. En caso contrario, las familias que no educan en esta dirección conducen a inadecuadas adaptaciones personales y sociales.

De forma más específica, las prácticas de crianza de los padres se convierten en una

variable importante que puede funcionar como predictora de la competencia social de sus hijos. Unas prácticas de crianza eficaces implican dar apoyo, expresar empatía, una adecuada resolución de conflictos, una buena comunicación padres-hijos, implicación o afectividad positiva, control de la conducta estableciendo límites claros y una apropiada disciplina. Estas características son propias del llamado estilo educativo democrático o autoritativo (Baumrid, 1971), un estilo basado en el afecto y control inductivo que favorece el desarrollo de conductas socialmente adecuadas, como son la cooperación social, la independencia social e interacciones sociales positivas (Baumrind, 1991; Confalonieri y Giuliani, 2005; Durbin, Darling, Steinberg y Brown, 1993; Maccoby y Martin, 1983; Steinberg, Elmer y Mounts, 1989; Weiss y Schwarz, 1996). Algunos de estos estudios se han realizado con adolescentes y se ha comprobado que este tipo de estilo educativo no sólo tiene efectos en los primeros años de la vida, sino que sus consecuencias positivas, en el nivel social, se ven claramente reflejadas también durante la adolescencia (Darling y Steinberg, 1993; Farrington, 2005; Frick et al. 1992).

Los padres democráticos promueven la negociación y responden a las demandas de sus hijos mostrando interés. Al mismo tiempo, explican las razones de las normas que establecen, respetan su independencia y toman decisiones en conjunto. Tienden a fomentar en los hijos comportamientos positivos en mayor medida, que a inhibir aquéllos no deseados. Las normas que imponen se adecúan a las necesidades de los hijos, con unos límites muy claros que mantienen de forma coherente, exigiendo su cumplimiento (Ceballos y Rodrigo, 1998). Cuando el niño realiza una conducta negativa, los padres que cumplen estas características muestran una preferencia por un modo de disciplina racional e inductiva, en la que discuten ambas partes el problema y se busca conjuntamente una solución justa. Prefieren un modo disciplinario orientado a las consecuencias de las acciones a través del cual el niño se ve obligado a compensarles por su mala conducta (Moore, 1997).

Por el contrario, las prácticas de crianza fundamentadas en la expresión negativa de afectos y en la utilización de castigos continuos, características de los estilos educativos autoritarios, se han asociado con un inadecuado desarrollo personal y social de los hijos. En este sentido, diferentes autores (Buehler y Gerard, 2002; Cummings, Goeke-Morey y Papp, 2003, 2004; Erath y Bierman, 2006), trabajando con niños de educación infantil y con sus padres, encontraron que en las familias donde existía un clima familiar con altos índices de conflicto entre los padres, al tiempo que se utilizaban niveles elevados de castigo para controlar la conducta de los hijos, se relacionaban de forma significativa con problemas de conducta y agresividad tanto en el hogar como en la escuela.

El control de la conducta de los hijos es una de las variables que ha mostrado tener una mayor influencia en la competencia social adecuada de los niños (Patterson, 2002; Pichardo, 1999; Reid, Eddy, Fetrow y Stoolmiller, 1999). Un alto y consistente control del comportamiento de los hijos conlleva un respeto hacia ellos, enseñarles la importancia del cumplimiento de las normas, justificar sus peticiones y elogiarles cuando hacen algo adecuadamente. Al mismo tiempo, el control no supone formas extremas de castigo, pues, aunque a corto plazo pueden ser efectivas, no conseguirán más que resentimiento, hostilidad y modelos inadecuados de resolución de conflictos. En otras palabras, el control hostil de la conducta puede eliminar conductas inadecuadas, pero éstas no dejarían de producirse cuando los padres están ausentes (Lepper, 1981; Lewis, 1981; Martin, 1987), y además podrían dar lugar a otras conductas inadecuadas en los hijos como pueden ser la interiorización o exteriorización de problemas (Bandura y Walter, 1963; Becker, 1964; Coloma, 1993; Herbert, 1980; Nichols, 1984; Sears, 1961).

En diferentes estudios se ha observado que los niños cuyos padres muestran conductas hostiles hacia sus hijos mediante actitudes disciplinarias rígidas o autoritarias, que utilizan el castigo especialmente el corporal, de forma frecuente, así como la privación de privilegios o las amenazas verbales y que dan órdenes

de forma habitual, es más probable que se comporten agresivamente (Conger et al. 1992; Farrington, 1978).

Las prácticas de crianza con disciplinas laxas o inconsistentes se han descrito también como educativamente disfuncionales. Se caracterizan por la incompetencia de los padres para administrar de forma consistente sanciones ante las fechorías de los hijos; los padres son poco severos, sus castigos o sanciones no son efectivos, fallan en el establecimiento de normas, y son sumisos ante las coacciones de sus hijos. Esta forma de disciplina laxa o inconsistente se vincula con determinados componentes de ciertos desórdenes conductuales, como el pobre control de los impulsos, la baja empatía y una dificultad para aceptar e interiorizar normas (Patterson, 2002). En diversas investigaciones se ha comprobado que los padres de niños que manifestaban desórdenes de conducta, proporcionaban, involuntariamente, refuerzos positivos a las conductas desviadas de sus hijos (DiGiusseppe, 1988; Patterson, 2002). La revisión realizada por DiGiusseppe (1988) sugiere que los padres de hijos con conductas disruptivas son menos eficaces al disminuir o eliminar la conducta desviada de sus hijos, más inconsistentes en dar órdenes, más castigadores, son más fácilmente dominados por los hijos, y proporcionan atención y refuerzos positivos ante conductas problemáticas o desviadas.

Es indudable que el éxito en las prácticas educativas que utilizan los padres favorece la conducta emocional, la seguridad, la estabilidad y la competencia social de los niños. En esta línea, la presente investigación pretende analizar la relación existente entre la competencia social de niños y niñas de 3 a 5 años, y las prácticas de crianza que muestran sus padres.

Método

Participantes

El estudio fue realizado en Granada (España) en los meses de marzo, abril y mayo, de 2007. En el estudio participaron 206 alumnos y sus correspondientes 206 padres.

Los alumnos evaluados fueron 106 niñas y 100 niños matriculados en los tres cursos, que

componen el segundo ciclo de la educación infantil. Eran de edades comprendidas entre 3 y 5 años, todos ellos de nivel socioeconómico medio.

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo y edad

Edad	Sexo	
	Masculino	Femenino
3 años	40	37
4 años	28	33
5 años	32	36

Igualmente, participaron las seis profesoras del centro de educación infantil. Las profesoras tenían una media de edad de 30 años y una experiencia profesional en educación infantil de más de 5 años.

VARIABLES E INSTRUMENTOS

a) Prácticas de crianza: para evaluar las prácticas de crianza se utilizó el cuestionario Child Rearing Practices Report (CRPR) de Block (1981). Este instrumento consta de 35 ítems de valoración, entre 1 y 7, cuyo significado es: 1 (totalmente en desacuerdo); 4 (término medio); 7 (totalmente de acuerdo). El cuestionario refleja ocho prácticas de crianza:

- Independencia: grado en que los padres proporcionan la oportunidad a los hijos de tomar sus propias decisiones y hacer actividades por su cuenta, sin necesidad de supervisión constante.

- Control: capacidad de los padres para controlar la conducta de los hijos en situaciones que así lo requieren.

- Disfrutar con el niño: participación conjunta de padres e hijos en actividades de tiempo libre.

- Afecto negativo: expresión por parte de los padres de desacuerdo y rechazo hacia la conducta de sus hijos.

- Expresión de afecto: expresión de sentimientos de cercanía y afecto por parte de los padres hacia sus hijos.

- Énfasis de logro: interés de los padres porque los hijos realicen sus actividades

de forma correcta, alcanzando siempre los máximos resultados.

- Guía razonada: modificación de la conducta de los hijos mostrándoles las consecuencias negativas de sus actos y las ventajas del buen comportamiento.

- Castigo físico: utilización por parte de los padres del castigo físico ante la conducta inadecuada de sus hijos.

b) Competencia social: la competencia social de los niños fue evaluada a través de la Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2) de Merrell (2002). Se trata de una escala con 74 ítems, en un formato de 4 alternativas (nunca, casi nunca, algunas veces, con frecuencia) con una forma para padres y otra para profesores. Se debe contestar observando el comportamiento de los niños. La escala general se divide en dos escalas más específicas que evalúan habilidades sociales y problemas de conducta.

La escala de habilidades sociales ($\alpha=0.96$) contiene 34 ítems que describen las conductas positivas o de adaptación que permiten el óptimo desarrollo personal y social a través del análisis de las siguientes subescalas:

- Cooperación social ($\alpha=0.94$): 12 ítems que evalúan características conductuales importantes para el seguimiento de las instrucciones de los adultos, cooperación y compromiso con los compañeros, y un apropiado autocontrol.

- Interacción social ($\alpha=0.92$): 11 ítems que evalúan conductas y características importantes para conseguir y mantener la aceptación y la amistad de los demás (principalmente de los compañeros).

- Independencia social ($\alpha=0.88$): 11 ítems que valoran la independencia del niño tanto dentro del grupo de iguales como con los adultos.

La escala relativa a los problemas de conducta ($\alpha=0.97$) está conformada por 42 ítems que describen los problemas conductuales más frecuentes durante la infancia, en dos subescalas.

- Exteriorización de problemas ($\alpha=0.97$): 27 ítems que describen la exteriorización de

experiencias personales, comportamientos disruptivos y falta de autocontrol.

- Interiorización de problemas ($\alpha=0.91$): 15 ítems que describen el autocontrol emocional y problemas de conducta emocional.

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios fue realizada en un centro concertado de educación infantil durante los meses de marzo, abril y mayo de 2007. Para su aplicación, se pidieron los permisos correspondientes en el centro. Posteriormente, se reunió a todo el equipo docente de educación infantil y se les explicó el contenido de la investigación. El cuestionario de prácticas de crianza fue rellenado por los padres de forma conjunta, entregando un único ejemplar por alumno. El cuestionario de competencia social fue cumplimentado por las profesoras de los alumnos, una vez que ya conocían suficientemente a los niños, con un mínimo de entre 7 y 9 meses de permanencia en clase.

Los cuestionarios correspondientes a las profesoras se entregaron en mano. Los cuestionarios de los padres se hicieron llegar por medio de los niños, en un sobre, con una carta de presentación. En la carta de presentación se informó a los padres sobre los objetivos del trabajo, de las distintas dimensiones sobre las que se recogería información, de la importancia de su colaboración y de lo necesario de su

sinceridad para que el trabajo tuviese validez. A continuación, se dieron instrucciones para el cumplimiento del cuestionario y se insistió en la confidencialidad de los datos.

Puesto que se trataba de un estudio preliminar, la selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico, denominado accidental o casual (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, p.82). En los análisis, comprobada la normalidad de la muestra, se ha utilizado la correlación de Pearson para establecer las relaciones entre las prácticas de crianza y la competencia social de los niños. El SPSS 13.0 ha sido el paquete estadístico utilizado en los análisis.

Resultados

Al realizar el análisis de correlaciones entre los estilos de crianza paternos y la competencia social, evaluada por las profesoras, comprobamos observando la Tabla 2, que el control parental tiene relación con todas las variables de competencia social evaluadas. En este sentido, se observa la existencia de correlaciones positivas entre el control parental y la cooperación social ($r=.583$, $p<.001$), la interacción social ($r=.799$, $p<.001$) y la independencia social ($r=.674$, $p<.001$). Del mismo modo, el control parental correlaciona, negativamente y de forma significativa, con la exteriorización de problemas ($r=-.194$, $p<.001$) y con la interiorización de problemas ($r=-.291$, $p<.001$).

Tabla 2. Correlaciones de Pearson entre prácticas de crianza y competencia social

Prácticas crianza	Competencia social				
	Cooperación social	Interacción social	Independencia social	Exteriorización problemas	Interiorización problemas
Independencia	.042	.104	.185*	.052	-.029
Control	.583**	.799**	.674**	-.194**	-.291**
Disfrutar	.031	.137	.144	.003	-.052
Afecto negativo	-.212**	-.022	.028	.261**	.105
Expresión afecto	.010	.155*	.151*	.045	.040
Énfasis de logro	-.041	.055	.097	.027	.003
Guía-	.031	.199**	.238**	.061	-.053
Razonamiento					
Castigo físico	-.073	.002	.111	.187*	.023

($p<.001$ **; $p<.005$ *)

Por otra parte, se observa que las prácticas de crianza que fomentan la independencia correlacionan, positivamente y de forma significativa, con la independencia social de los hijos ($r=.185$, $p<.005$). De forma similar, existen correlaciones positivas entre la expresión de afecto por parte de los padres en sus prácticas de crianza y la interacción social ($r=.155$, $p<.005$) o la independencia social de los hijos ($r=.151$, $p<.005$). Sin embargo, la expresión de afecto negativo correlaciona de forma negativa con la cooperación social ($r=-.212$, $p<.001$) y de forma positiva con la exteriorización de problemas en los hijos ($r=.261$, $p<.001$). Del mismo modo, el castigo físico ejercido por los padres correlaciona de forma positiva con la exteriorización de problemas manifestados por los hijos ($r=.187$, $p<.005$).

Las prácticas de crianza basadas en la guía y el razonamiento hacia los hijos, correlacionan, significativamente y de forma positiva, con la interacción social ($r=.199$, $p<.001$) y la independencia social de los hijos ($r=.238$, $p<.001$).

Existen dos tipos de prácticas de crianza que no correlacionan significativamente con ninguna de las variables de la competencia social de los hijos analizadas en la investigación. Nos referimos a las prácticas de crianza basadas en el disfrute y en el énfasis de logro.

Discusión

La asociación entre las prácticas de disciplina de los padres y la conducta antisocial ha sido establecida y ampliamente estudiada desde diferentes ámbitos. Fomentar la conducta pro-social debe ser un objetivo importante de la disciplina de los padres, tanto como la supresión de las conductas inadecuadas que manifiestan los hijos. Hay que tener en cuenta que los elogios, las alabanzas, y cualquier otra expresión de ánimo y afecto son tan importantes para el adecuado desarrollo como los castigos o las reprimendas.

Algunas de las conductas pro-sociales que deben mostrarse, recompensarse y modelarse en el hogar incluyen la honestidad, la amabilidad

y el autocontrol, siendo necesario el desarrollo de todas ellas para que el niño no se involucre en conductas inadaptadas o antisociales. Se podía esperar que los padres que presentan bajos niveles en estas cualidades o aquéllos que no hacen nada para reforzar a sus hijos cuando manifiestan estas conductas, son padres con más probabilidad de tener hijos con problemas de adaptación social.

Aunque algunos resultados de los estudios, realizados sobre la relación entre los estilos educativos de los padres y el desarrollo social de los hijos, no han sido del todo validados; bien es cierto que uno de los hallazgos más consistentes es aquel que relaciona el alto nivel de competencia social de los niños con padres que han proporcionado altos niveles de cordialidad, afecto y control, tal y como lo evidencian los resultados del presente estudio. No obstante, hay que tener en cuenta que se trata de un estudio descriptivo, no inferencial, lo que supone que los hallazgos deban tomarse con cierta precaución, pues no se utilizó una metodología experimental que facilite la atribución de relaciones causales entre las variables estudiadas.

En esta línea, y de acuerdo con los estudios realizados por diferentes autores (Boyum y Parke, 1995; Buehler y Gerard, 2002; Cummings, Goeke-Morey y Papp, 2003,2004; Erath y Bierman, 2006), la presente investigación proporciona evidencias que muestran que los padres con elevados niveles de expresiones de afecto negativas o de rechazo hacia sus hijos por sus comportamientos, se relacionan con hijos que tienen una baja cooperación social y un alto nivel de agresividad y comportamientos violentos o antisociales. Es posible que estos resultados se deban al hecho de que los niños aprenden a resolver sus conflictos, tal y como lo hacen sus padres, a través de la puesta en práctica de emociones y comportamientos negativos, como son la agresión física o verbal o a la falta de cooperación con sus compañeros.

En sentido contrario, los resultados de este trabajo también ponen de manifiesto que los padres que aceptan a sus hijos y les expresan cariño y afecto, favorecen la interacción

social con sus iguales y promueven hijos más independientes en el contexto social, ya que las correlaciones entre estas variables son significativas.

Por otra parte, según los datos de la investigación y de acuerdo con las realizadas por otros investigadores (Ceballos y Rodrigo, 1998; DiGiusseppe, 1988; Patterson, 1975, 2002; Pichardo, 1999; Reid, et al. 1999), el control de los padres es la variable de las prácticas de crianza que más influencia tiene en la competencia social y, por tanto, en la adaptación del hijo a la sociedad. Los datos reflejan que los niños que tienen padres que controlan firmemente su conducta, son niños que cooperan más en las actividades y juegos, interaccionan mejor con sus compañeros y adultos, son más independientes a la hora de tomar decisiones o solucionar conflictos, al tiempo que tienen menos problemas de conducta y menor nivel de ansiedad o depresión. Parece evidente, pues, que si el control del comportamiento del hijo es importante a lo largo de todo su desarrollo, se convierte en una variable fundamental en los primeros años de infancia, donde los comportamientos comienzan a establecerse y el niño necesita la referencia de ciertas pautas de comportamiento que guíen su conducta.

Al mismo tiempo, se observa que además de tener un adecuado control sobre la conducta de sus hijos, los padres que establecen normas de modo justificado y razonado, favorecen que la interacción social y la independencia social de sus hijos sea mayor.

Un aspecto de la disciplina y del estilo educativo de los padres es el castigo físico. Y por este motivo se ha convertido en uno de los recursos disciplinarios más estudiados. En lo que concierne al castigo, los datos reflejan que los niños cuyos padres utilizan más el castigo físico para controlar su conducta, presentan niveles más elevados de problemas externos. Este dato se ve confirmado por otras investigaciones que han comprobado que los padres autoritarios, punitivos o demasiado castigadores, caracterizados por hacer uso de agresiones verbales y/o físicas, han sido relacionados con

hijos que muestran conductas agresivas y otros desórdenes conductuales durante la infancia y la adolescencia (Bandura y Walter, 1963; Becker, 1964; Bloom, 1980; Buehler y Gerard, 2002; Coloma, 1993; Conger, 1977; Cummings, Goeke-Morey y Papp, 2003,2004; Erath y Bierman, 2006; Herbert, 1980; Nichols, 1984).

Por otra parte, existen algunas variables analizadas en este estudio como el grado de disfrute del tiempo libre con los hijos o el énfasis de logro, que no se han relacionado, de forma significativa, con la competencia social de los hijos. Es posible que, a estas edades tempranas, el interés de los padres porque sus hijos sean los mejores no influya directamente en la competencia social de éstos. Sin embargo, sería interesante analizar esta misma variable con niños de más edad, utilizando una metodología experimental que posibilite establecer relaciones causales.

Con los resultados de la presente investigación y de otras que han trabajado sobre los mismos aspectos, podemos afirmar que los padres ejercen una influencia en la conducta social de los hijos y en el estatus social que éstos adquieren. Aún más, los padres en las edades tempranas son responsables, al menos en parte, del nivel de aceptación social que tienen sus hijos, y del modo de comportarse y de establecer las primeras relaciones con sus compañeros.

En consecuencia, el comportamiento social se aprende en gran medida en el ámbito familiar y desde edades muy tempranas. Por tanto, resulta evidente y prioritario llevar a cabo actuaciones de prevención, de diagnóstico e intervención en el medio familiar para evitar, por una influencia negativa de los padres, que se produzcan comportamientos sociales inadecuados o que impidan que el niño adquiera una competencia social positiva para relacionarse con los adultos y con sus compañeros.

Del mismo modo, y dada la importancia que adquiere cada vez más la educación infantil como periodo educativo complementario a la acción que ejerce la familia, el comportamiento social debe ser objeto de actuación preferente con el fin de dotar al niño de la competencia social

necesaria para adquirir habilidades sociales que le permitan una adaptación adecuada. En este sentido, hay programas de entrenamiento en educación infantil orientados al desarrollo de la competencia social. Tal es el caso del programa “Aprender a convivir”, para niños de 3, 4 y 5 años (Fernández-Cabezas et al. 2007), cuyo objetivo principal, además de promover el desarrollo de habilidades sociales, es prevenir conductas de riesgo. Se trata de un programa donde participan los niños, los padres y el profesorado de los centros de educación infantil.

No obstante, se debe señalar que el presente estudio tiene una serie de limitaciones que hacen que los resultados sean únicamente orientativos. Se trata de una investigación descriptiva transversal, con una muestra reducida y no representativa de la población. Sería interesante analizar si estos resultados se mantienen, realizando un estudio longitudinal en el que se controlen o analicen algunas de las variables que, además de los estilos parentales, influyen en la competencia social de los niños. De este modo, se podría conocer el peso de los estilos educativos de los padres o de alguna de las prácticas de crianza sobre la interacción social o los problemas de conducta de sus hijos.

A pesar de las limitaciones señaladas, dado que gran parte de las conductas sociales son aprendidas en el ámbito familiar, parece evidente y prioritario realizar actuaciones preventivas de diagnóstico e intervención en las primeras etapas de desarrollo para evitar que se produzcan comportamientos sociales inadecuados o de rechazo dentro del grupo de iguales.

Referencias

- Bandura, A. y Walter, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt Rinehart y Winston.
- Baumrid, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En R. Learner, A.C. Petersen y J. Brook-Gunn (Eds.), *The encyclopedia on adolescence* (pp.746-758). Nueva York: Garland.
- Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M.Hoffman y L. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (pp.169-208). New York: Russell Sage Foundation.
- Block, J.H. (1981). *The Child Rearing Practices Report (CRPR): A set of items for the description of parental socialization attitudes and values*. Institute of Human Development: Berkley: University of California.
- Bloom, M.V. (1980). *Adolescent-parental separation*. New York: Gardener Press.
- Boyum, L. A. y Parke, R. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 3, 593-601.
- Buehler, C. y Gerard, J. M. (2002). Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescents' maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64, 78-92.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humanos* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
- Coloma, J. (1993). Estilos educativos paternos. En J.M. Quintana (Ed.), *Pedagogía familiar* (pp. 54-69). Madrid: Narcea.
- Conger, J. (1977). *Adolescence and youth*. New York: Harper and Row.
- Conger, R.D., Conger, K.J., Elder, G.H., Lorenz, F.O., Simons, R.L. y Whitbeck, L.B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-541.
- Confalonieri, E. y Giuliani, C. (2005). Parental child-rearing practices and psychological adjustment of pre-school and school children. *Eta-Evolutiva*, 82, 67-73.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. y Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74, 1918-1929.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., y Papp, L. M. (2004). Everyday marital conflict

- and child aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 191-202.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- 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.
- Durbin, D.D., Darling, N., Steinberg, L. y Brown, B.B. (1993). Parenting style and peer group orientation among European-American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 87-100.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Erath, S. A. y Bierman, K. L. (2006). Aggressive marital conflict, maternal harsh punishment, and child aggressive-disruptive behavior: evidence for direct and mediated relations. *Journal of Family Psychology*, 20, 2, 217-226.
- Farrington, D.P. (1978). The family backgrounds of aggressive youths. En L.A. Hersow, M.Berger y D.Shaffer (Eds.), *Agression and antisocial behavior childhood and adolescence* (pp.73-93). Oxford: Pergamon Press.
- Farrington, D.P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190
- Fernández, M., Justicia, F., Pichardo, M.C., Fernández, E. García, T., Benítez, J.L. y García, A.B. (2007). Aprender a convivir. Programa de intervención en educación infantil. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp.221-226). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Frick, P.J., Lahey, B.B., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Christ, M.A.G., y Hanson, K. (1992). Familial risk factors to oppositional defiant disorder and conduct disorder: Parental psychopathology and maternal parenting. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 49-55.
- Froufe, S. (1995). El protagonismo de la familia en la transmisión de los valores sociales. Documentación Social. *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 98, 61-72.
- Herbert, M. (1980). Socialization for problem resistance. En P. Feldman y J. Oxford (Eds.), *Psychological problems. The social context* (pp. 39-72). New York: John Wiley y Sons.
- Hubbs-Tait, L., Osofsky, J., Hann, D. y Culp, A. (1994). Predicting behavior problems and social competente in children of adolescent mothers. *Family Relations*, 43, 4, 439-447.
- Hurlock, E. (1982). *El desarrollo psicológico del niño*. México D.F.: McGraw Hill.
- Justicia, F., Benítez, J.L., Pichardo, M.C., Fernández, E., García, T. y Fernández-Cabezas, M. (2006). Aproximación a un modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 4, 2, 94-105.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lepper, M.R. (1981). Social control processes, attributions of motivation, and the internalization of social values. En E.T. Higgins, D.N. Rubie y W.W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social behavior: Developmental perspectives* (pp. 152-176). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewis, C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.
- Maccoby, E.E. y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of child Psychology* (pp.1-101). New York: Wiley.
- Martin, B. (1987). Developmental perspectives on family theory and psychopathology. En T. Jacob (Ed.), *Family interaction and psychopathology theories, methods, and*

- findings* (pp.45-98). Nueva York: Plenum Press.
- Merrell, K.W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Austin (Texas): Pro-ed.
- Moore, S.G. (1997). *The role of parents in the development of peer group competence*. Washington, DC: Eric Digest.
- Nichols, M. (1984). *Family therapy, concepts and methods*. New York: Gardner Press, Inc.
- Patterson, G. (1975). *Families: applications of social learning to family life*. Champaign: Research Press.
- Patterson, G. (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.
- Patterson, G.R., Capaldi, D. y Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. En D. Pepler y K.H. Rudin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp.139-168). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pichardo, M.C. (1999). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Granada: Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- Reid, J.B., Eddy, J.M, Fetrow, R.A. y Stoolmiller, M. (1999). Description and immediate impacts of a preventive intervention for conduct problems. *American Journal of Community Psychology*, 27, 4, 483-517.
- Sears, R. (1961). Relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 466-492.
- Steinberg, L. Elmer, J.D. y Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Developmental Psychology*, 18, 385-395.
- Weiss, L.H. y Schwarz, J.C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents, personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, 67, 2101-2114.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., y Hammond, M. (2001). Social skills and problem- solving training for children with early-onset conduct problems: who benefits? *Journal child Psychological Psychiatric*, 42, 7, 943-952.
- Webster-Stratton, C. y Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2, 165-192.

