



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

# **INFLUENCIA DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO INFANTIL**

Autor: María Elena Sánchez Navas  
Tutor profesional: Elena Gállegos de las Heras  
Tutor metodológico: Mónica Terrazo Felipe

Madrid  
Mayo, 2019

**María Elena  
Sánchez  
Navas**

**INFLUENCIA DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES EN EL  
DESARROLLO PSICOLÓGICO INFANTIL**



## RESUMEN

Durante los últimos años se ha producido un incremento notable de las tasas de prevalencia de trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes. A pesar de que la aparición y mantenimiento de psicopatología infantil se comprende desde una mirada multifactorial en la que inciden diversas variables individuales y contextuales, uno de los factores señalados de manera reiterativa por la literatura es la familia y los estilos educativos parentales. Según diversos autores, las prácticas de crianza que los padres ponen en marcha resultan decisivas para la formación de la autoestima y gestión emocional infantil, influyendo a su vez estas variables en el rendimiento académico. De este modo, los estilos educativos parentales categorizados como autoritario, permisivo y negligente suponen un factor de riesgo para el desarrollo de bajos niveles de autoestima, gestión emocional inadecuada y un rendimiento académico pobre. Por el contrario, la práctica de crianza autoritativa, que combina altos niveles de afecto y comunicación parental con el establecimiento de normas consistentes y ajustadas a las necesidades de los niños, promueve altos niveles de autoestima, un ajuste emocional adecuado y un rendimiento académico elevado. Estos mismos resultados fueron encontrados en esta investigación, a excepción de las relaciones establecidas con respecto a la variable rendimiento académico, en la que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas debido a la inexistencia de sujetos que presenten fracaso académico. Tomando en consideración los resultados de esta investigación, se abren nuevas líneas de estudio para la elaboración de planes de prevención de psicopatología infantil dirigidos a padres y a profesores, en los que se expongan las herramientas que estos deben poner en marcha para favorecer el bienestar de los menores.

**Palabras clave:** estilos educativos parentales, autoestima, gestión emocional, rendimiento académico.

## ABSTRACT

During the last years, there has been a remarkable increase in the prevalence rates of psychiatric disorders in children and adolescents. Although the emergence and maintenance of child psychopathology is understood from a multifactorial perspective in which several individual and contextual variables affect, one of the factors reiterated in the literature is the family and parental styles. According to various authors, the parenting practices that parents set in motion are decisive for the development of self-esteem and emotional child management that in turn influence in academic performance. In this way, parental educational styles categorized as authoritarian, permissive and negligent entail a risk factor for the development of low levels of self-esteem, inadequate emotional management and poor academic performance. On the contrary, the practice of authoritative parenting, which combines high levels of affection and parental communication with the establishment of consistent norms and adjusted to the needs of children, promotes high levels of self-esteem, adequate emotional adjustment and high academic performance. These same results were found in this investigation, except for the established relationships respect to the variable academic performance, in which no statistically significant differences were found due to the inexistence of subjects who presented academic failure. Taking into consideration the results of this research, new lines of study are opened for the elaboration of prevention plans of child psychopathology aimed at parents and teachers, in which it is shown the tools they should implement to promote the welfare of the children.

**Keywords:** parental styles, self-esteem, emotional management, academic performance.

El notable incremento de las tasas de prevalencia de trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes ha suscitado el interés y preocupación de los investigadores y profesionales de la salud. Según el Plan de Salud (2013-2018), entre el 7% y el 25% de los menores reúnen criterios diagnósticos para la confirmación de un trastorno, presentando un desajuste significativo en diversas áreas como consecuencia de ello.

Los trastornos de mayor incidencia en esta población son los de ansiedad, depresión mayor, trastorno por déficit de atención, trastornos de conducta y trastorno oposicionista desafiante. Constituyendo los trastornos anteriormente mencionados, en niños y adolescentes, una de las seis enfermedades más diagnosticadas en la actualidad (Plan de Salud, 2013-2018).

La Encuesta Nacional de Salud (2011-2012) muestra que, para ambos sexos, el porcentaje de trastornos de tipo externalizante se incrementa desde 0,5% entre 0-4 años, a 2,7% entre 5-9 años, hasta alcanzar una puntuación de 3,4% entre 10-14 años. En cuanto a los trastornos internalizantes como ansiedad y depresión, se encuentran datos semejantes, 0,4% entre 0-4 años, 0,8% entre 5-9 años, acentuándose esta problemática en edades comprendidas entre 10-14 años, en las que se estima que el 2,6% de la población infantil sufre problemas de este tipo.

La aparición de psicopatología en edades tempranas cobra especial relevancia, pues la infancia y la adolescencia son etapas decisivas en las que se producen mayores cambios a nivel biológico, cognitivo y social, siendo este un periodo de transición que podría verse condicionado o mermado como consecuencia de la aparición de diversos trastornos (Jarcho et al., 2014).

Así mismo, genera repercusiones psicológicas, sociales y económicas que merecen ser tenidas en cuenta. Tomando como referencia el Plan de Salud (2013-2018), se concluye que, por delante de diversas enfermedades físicas, los trastornos mentales constituyen la causa más frecuente de discapacidad, generando un gran impacto en la calidad de vida de la propia persona, así como en la de sus familiares. Además, estos trastornos generan un impacto económico elevado a nivel social, pues una de cada cinco personas que es atendida por los servicios hospitalarios padece un trastorno de este tipo.

Igualmente, el desarrollo de psicopatología en la edad temprana supone un factor de riesgo para la aparición de un trastorno en la edad adulta (Lemos, 2003; Jarcho et al., 2014).

De este modo, tomando en consideración las evidencias anteriormente presentadas, resulta primordial el estudio de la psicopatología infantil, pues el conocimiento de los factores relacionados con la aparición y mantenimiento de la misma, podría ser de gran utilidad para prevenir la aparición de trastornos, identificar de manera precoz los pródromos de los mismos,

así como para establecer tratamientos que permitan el abordaje del funcionamiento desadaptativo emergente en edades tempranas de manera efectiva.

### **Influencia de los factores contextuales en el desarrollo psicológico infantil.**

Antes de enumerar los factores que influyen en la aparición de diversos trastornos psiquiátricos, es preciso realizar una descripción del término que nos ocupa, la psicopatología infantil.

Uno de los desafíos que encontramos en el campo de la psicopatología infantil es la definición de esta, resultando complicado establecer un límite entre el funcionamiento normal y anormal. Para delimitar este controvertido término, se va a emplear la definición propuesta por Caballo y Simón (2010), quienes consideran que los trastornos infantiles son desviaciones que traen como consecuencia una disminución del funcionamiento adaptativo, malestar, incapacidad y/o deterioro.

Según Cichetti (2006), la explicación y mantenimiento del desarrollo psicológico infantil adaptativo, así como las desviaciones de este, deben comprenderse desde una mirada multifactorial, es decir, una interdependencia de variables individuales y contextuales.

De este modo, la presente investigación va a centrar su atención en uno de los factores contextuales identificados por la literatura como influyentes en el desarrollo y mantenimiento de la psicopatología infantil, este es, la familia.

Diversos autores afirman que una de las claves importantes en el desarrollo y mantenimiento de trastornos infantiles la constituye el entorno, en concreto el entorno más inmediato como es la familia (Baumrind, 1967; Beauchaine y Hinshaw, 2008; Bowlby, 1969; Maglio, Minichello y Schmidt, 2010; Oliva, Parra y Reina, 2014; Sasikala y Cecil, 2016), suponiendo un factor de riesgo o de protección para la aparición de psicopatología infantil.

En un intento por responder en qué y por qué somos diferentes, Bowlby (1969, 1973, 1980) concluye que el tipo de ambiente en el que nos vemos inmersos, lejos de ser lo que nos hace semejantes, parece ser justo aquello que nos hace diferentes. De este modo, surge el interés en las figuras de apego y experiencias tempranas.

Bowlby (1998) afirma que, desde la infancia más temprana, el niño emite diversas conductas como llorar, sonreír o succionar, las cuales elicitán la proximidad de sus padres o cuidadores, pues encuentra en ellos una fuente de seguridad y protección.

La interpretación de las señales y las respuestas que el adulto emite ante las demandas del niño genera unas bases afectivas estables que son representadas mentalmente por el menor, y constituyen la base para el establecimiento de futuras relaciones, pues el vínculo establecido con la figura de apego tiene un rol fundamental en la representación que el niño construye sobre sí mismo, los demás y el mundo (Bowlby, 1969, 1973, 1980).

Según Alonso y Román (2003), estas representaciones mentales o modelos operativos construidos desempeñan un papel esencial en la evaluación de la experiencia, así como en la guía de la conducta del individuo. De este modo, la calidad de la interacción con las figuras de apego ejerce una influencia decisiva en el desarrollo infantil, lo cual será abordado en profundidad en posteriores apartados.

Oliva y Arranz (2010) al hablar de la relación entre el contexto familiar y el proceso de desarrollo psicológico, proponen un modelo teórico interactivo, bidireccional, sistémico, ecológico, genético, basado en la indeterminación. Así, se pone de manifiesto que los genes tienen influencia en la configuración de rasgos y aptitudes psicológicas, sin embargo, la expresión genética está condicionada a multitud de factores, entre ellos la influencia del contexto familiar. Aquellas interacciones significativas y recurrentes que tienen lugar entre padres e hijos son interiorizadas por el niño, afectando a su desarrollo psicológico socioafectivo y cognitivo.

La calidad del contexto familiar se evalúa mediante los estilos educativos parentales, (Oliva y Arranz, 2010), que hacen referencia a las diversas prácticas que los padres adoptan con el fin de conseguir la socialización del niño. Se trata de múltiples estrategias que los padres ponen en marcha con el objetivo de modelar la conducta de su hijo, tratando de inhibir aquellos comportamientos que consideran inadecuados y potenciando aquellos que desean que realice con mayor frecuencia (Alonso y Román, 2003).

Una de las pioneras en el estudio de los estilos educativos parentales, así como en el establecimiento de una clasificación que permita la comprensión de estos fue Baumrind (1967). Tras realizar un estudio, identificó dos variables fundamentales que han de ser tenidas en cuenta para categorizar las prácticas de crianza.

Por un lado, destaca el apoyo parental, que tiene que ver con la expresión del afecto y el tono emocional que los padres emplean en la comunicación e interacción con su hijo, pudiendo alcanzar los dos polos, o bien la aceptación y búsqueda de proximidad con el niño o el distanciamiento, indiferencia y rechazo del mismo (Alonso y Román, 2003).

Por otro lado, se tiene en cuenta el control parental que los padres ejercen sobre su hijo. Esta variable se traduce en el esfuerzo que los padres realizan para influir, controlar y orientar el comportamiento infantil, pudiendo igualmente alcanzar los dos polos del continuo (Alonso y Román, 2003).

De este modo, se categorizó a los padres en tres grupos: autoritario, permisivo y autorizativo, (Baumrind, 1967; Macoby y Martin, 1983) que se mostrarán a continuación:

En primer lugar, se destaca el estilo **autoritario**, que se caracteriza por bajos niveles de expresión del afecto, promoción de la autonomía y humor, así como una escasa sensibilidad y empatía. Además, presenta altos niveles de exigencia y control que tienden a ser rígidos e impuestos mediante el empleo de técnicas coercitivas.

En segundo lugar, en contraposición con el estilo autoritario, se encuentra el estilo **permisivo**, que presenta altos niveles en expresión del afecto, comunicación familiar, promoción de la autonomía infantil y humor parental. Igualmente, se caracteriza por la existencia de normas laxas y bajos niveles de exigencia y control.

En tercer lugar, se presenta el estilo descrito como **autorizativo**, en el que predominan altos niveles de afecto y comunicación, así como unas normas claras, consistentes y adaptadas a las posibilidades y necesidades de los niños. Se trata de una disciplina inductiva que adapta su estrategia a la situación interactiva presente, lo que facilita que el niño comparta con sus padres asuntos personales por iniciativa propia.

Posteriormente, Macoby y Martin (1983) reformulan la clasificación expuesta con anterioridad, añadiendo un cuarto estilo educativo parental, la práctica de crianza **negligente**. Caracterizada por bajos niveles de afecto y comunicación, así como por posturas extremas en cuanto a las exigencias, control y promoción de la autonomía, encontrando una ausencia o un exceso de estos. Al contrario que el estilo autorizativo, el estilo parental negligente presenta una escasa sensibilidad ante las necesidades e intereses del niño.

Las verbalizaciones y conductas de los padres y la percepción que el niño construye de estos tendrán como resultado el estilo educativo que se proyectará. Es decir, el tipo de experiencia que el menor obtenga en la relación con sus padres servirá como base para forjar una concepción estable de los encuentros y discursos parentales, permitiéndole así anticipar determinadas conductas, influyendo igualmente en la predisposición del menor ante la recepción del mensaje (Alonso y Román, 2003).

Una vez que conocemos las prácticas de crianza predominantes, cabe preguntarse, ¿Qué estilo/s educativo/s se relaciona/n con un adecuado desarrollo psicológico infantil? A continuación, se analizará esta relación en dos variables, autoestima y gestión emocional, ambas señaladas por la literatura como influyentes en el desarrollo de multitud de trastornos.

### **Prácticas de crianza parentales y formación de la autoestima.**

La autoestima hace referencia a la percepción individual que cada sujeto posee sobre sí mismo en diversos ámbitos como el físico, académico, social, emocional y familiar. En función del grado de satisfacción que la persona presente en las distintas áreas, encontraremos un autoconcepto positivo o negativo (Firouzkouhi, Validad, Rakhshani y Assareh, 2017).

Numerosos factores están implicados en la construcción y desarrollo de la autoestima, sin embargo, uno de los elementos que influye en gran medida son los estilos educativos que los padres ponen en marcha con sus hijos. Según Firouzkouhi et al. (2017), la relación entre padres e hijos ejerce un papel fundamental en la formación de la personalidad, confianza en sí mismo, desarrollo de comportamientos adecuados y trastornos mentales.

Como se ha puesto de manifiesto en apartados anteriores, la sintonía entre las necesidades de los padres y las del hijo, así como su correcta interpretación y satisfacción, contribuye a la formación de representaciones internas o modelos operativos de sí mismo, de los demás y del mundo. De este modo, en el presente apartado, centraremos nuestra atención en cómo los padres ejercen un papel relevante en el desarrollo de la imagen de sí mismo que el niño construye, es decir el autoconcepto infantil.

Las sucesivas interacciones entre padres e hijos generan en los niños la noción de disponibilidad y accesibilidad de las figuras de apego, así como de la propia eficacia para conseguir un acercamiento con la misma (Bowlby, 1973; Cassidy, 1990; Rollán, 2009). De esta manera, si las experiencias entre padres-hijos se caracterizan por la responsividad, aceptación y satisfacción de la pulsión, el niño se sentirá valorado y merecedor de amor, contribuyendo a la formación de una imagen positiva de sí mismo. Por el contrario, si los padres se muestran incapaces de identificar las necesidades del niño y por tanto la pulsión no es resuelta, le estarán dando al niño un mensaje de no valía que revierte sobre sí mismo, facilitando de este modo la construcción de un autoconcepto negativo (Vargas-Rubilar y Oros 2013).

Recientes estudios han comprobado estas afirmaciones (Bukowski y Harter, 2012; Pinto, Veríssimo, Gatinho, Santos y Vaughn, 2015), confirmando de este modo la teoría del yo espejo

propuesta por Cooley (1902) y Rosenberg (1979), el yo de una persona se construye a partir de la imagen que los otros significativos le devuelven mediante sucesivas interacciones.

Según Rollán (2009) una vez que el niño tiene organizado el modelo operativo de sí mismo, tiende a operar de la misma manera, es decir, toda la nueva información será asimilada en base a estos esquemas, influyendo por tanto en la representación mental que el adulto construye sobre sí mismo.

Así mismo, el estudio de la influencia de los estilos educativos parentales y la formación de la autoestima resulta de gran interés, pues diversos autores han encontrado que mayores niveles de autoestima se relacionan con altos niveles de bienestar y satisfacción con la vida (Du, King y Chi, 2017; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala y Revuelta, 2016). Cuando la persona se siente segura de sus propias capacidades, es capaz de afrontar nuevos retos, tolera de manera adecuada la frustración y se muestra orgulloso de sus logros, contribuyendo así al incremento de la satisfacción con la vida (Sasikala y Cecil, 2016).

Igualmente, diversos autores asocian la presencia de un autoconcepto positivo con un rendimiento académico elevado (Jiang, Song, Lee y Bong, 2014; Naranjo, 2007). Naranjo (2007), afirma que aquellos niños que presentan altos niveles de autoestima poseen altas expectativas de logro y motivación intrínseca, atribuyendo a factores internos controlables tanto los éxitos como los fracasos académicos. De este modo, cuando estos niños no obtienen los resultados esperados, son capaces de sobreponerse a las dificultades encontradas de manera satisfactoria. Igualmente, cuando el éxito se produce, revierte sobre la imagen de sí mismos, potenciando así su sensación de auto-valoría.

Por el contrario, se ha encontrado que aquellos niños que presentan un autoconcepto negativo obtienen un rendimiento académico pobre (Bermúdez y Bermúdez, 2006). Naranjo (2007) explica que los niños que presentan bajos niveles de autoestima tienen bajas expectativas de logro y una motivación extrínseca, explicando sus éxitos y fracasos a partir de factores externos que resultan incontrolables. Así, suelen atribuir los éxitos obtenidos a factores como la suerte o baja dificultad de la prueba realizada y los fracasos a características que tienen que ver con el profesor que les ha evaluado, esto trae como consecuencia la aparición de un estado psicológico denominado indefensión aprendida, en el que los niños sienten que son incapaces de modificar la situación en la que se encuentran.

Igualmente, se ha comprobado que aquellos niños que presentan bajos niveles de autoestima tienen mayor probabilidad de consumir diversas sustancias, tener tendencias suicidas, comportamiento delincuente, problemas con la comida (Vanhalst, Luyckx, Scholte, Engels y Goossens, 2013), así como aislamiento (Bermúdez y Bermúdez 2006).

Además, las personas con un autoconcepto negativo tienden a presentar altos niveles de exigencia y perfeccionismo con ellos mismos y con los demás. Como consecuencia de esta autoevaluación continua, necesidad de aprobación, pensamiento polarizado y actitud perfeccionista, solemos encontrar en ellos altos niveles de ansiedad, así como sentimientos de abatimiento, inseguridad y tristeza (Bermúdez y Bermúdez, 2006; Sasikala y Cecil, 2016).

Considerando que la autoestima es un predictor del bienestar y satisfacción con la vida y que la interacción familiar adquiere un papel fundamental en su formación, es importante conocer las prácticas de crianza que potencian la autoestima, así como aquellas que favorecen la construcción de un autoconcepto negativo, suponiendo un factor de riesgo para el desarrollo de diversos trastornos.

Oliva, Parra y Arranz (2008) encontraron una correlación positiva entre el estilo educativo autorizativo y el desarrollo de un buen ajuste psicológico infantil, concretándose en buenos índices de autoestima, estabilidad emocional, capacidad de autocontrol y buen rendimiento académico. Estos mismos resultados fueron hallados por Molina, Raimundi y Bugallo (2017), quienes asocian la percepción por parte del niño de aceptación, calidez y afecto, así como las formas positivas e inductivas de control, propias del estilo autorizativo, al desarrollo de un autoconcepto positivo.

Por el contrario, parece que los estilos educativos parentales permisivo, autoritario y negligente se relacionan de manera consistente con el desarrollo de bajos niveles de autoestima.

Así, Bermúdez y Bermúdez (2006) afirman que aquellos niños que reciben un estilo educativo caracterizado como permisivo, presentan déficits de autoestima. Igualmente, estos autores señalan que el estilo autoritario supone un factor de riesgo para el desarrollo de déficit de autoestima, así como para la aparición de comportamiento agresivo en el menor, traduciéndose a largo plazo en el desarrollo de comportamiento antisocial.

Así mismo, Molina, Raimundi y Bugallo (2017) relacionan la falta de afecto y el empleo de control rígido, típicos del estilo negligente y autoritario, con la formación de autopercepciones negativas.

Sasikala y Cecil (2016) explican que el estilo autoritario es el que predice en mayor medida el desarrollo de bajos niveles de autoestima porque estos padres tienden a ser intrusivos y coartar la autonomía de sus hijos, transmitiéndoles el mensaje de incapacidad, inadecuación y culpabilidad por el no cumplimiento de normas, repercutiendo por tanto en sus niveles de autoestima y en su bienestar psicológico.

Esto mismo fue encontrado por Oliva, Parra y Reina (2014) quienes apuntan que el empleo de control excesivo supone un factor de riesgo para el desarrollo de problemas de tipo internalizante en niños, siendo el afecto un factor protector para el desarrollo de estos.

Del mismo modo, investigaciones recientes ponen de manifiesto que, aunque el estilo autoritario se asocia con un alto desempeño académico, se relaciona con bajos niveles de autoestima. Mientras que el estilo autorizativo predice un desempeño académico moderado y una alta autoestima (Ahmad, Waseem y Hussain, 2014; Firouzkouhi et al., 2017).

### **La familia como precursor de una gestión emocional adecuada.**

El estudio de la Inteligencia emocional cobra especial importancia a finales del S.XX tras la publicación del libro “Inteligencia Emocional” escrito por Daniel Goleman, pues pone de manifiesto un hecho de gran relevancia, existe una forma distinta de ser inteligente que va más allá del Cociente Intelectual.

Así, se postulan tres grandes modelos teóricos sobre Inteligencia Emocional: el modelo de Inteligencia emocional de Goleman (1995), el modelo de Bar-On (1997) y el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997).

A continuación, centraremos nuestra atención en el Modelo de Mayer y Salovey (1997), que toma el procesamiento de la información como elemento clave para la descripción de la Inteligencia Emocional, proponiendo un modelo secuencial compuesto por cuatro habilidades que se retroalimentan. El proceso comenzaría con la capacidad de percibir y ser consciente de las emociones propias y ajenas, lo cual revierte en el uso de estas, es decir, la persona se encuentra abierta a las emociones y es capaz de integrarlas en el pensamiento. Esta integración tiene como consecuencia la comprensión del significado, así como la regulación y manejo de las emociones propias y ajenas (Extremera y Fernández, 2015).

Este modelo concibe la Inteligencia Emocional como una capacidad que puede ser entrenada y desarrollada. Esta concepción no determinista sobre la Inteligencia Emocional resulta de gran utilidad tanto para padres como para los profesionales de la salud. En el caso de los padres, evitando la aparición de un sentimiento de culpabilidad si sus hijos no han desarrollado esta habilidad de manera temprana. Igualmente puede resultar de gran relevancia para los profesionales sanitarios, encargados de elaborar diversos planes de prevención de psicopatología infantil.

Asimismo, se tomará este modelo como referencia para la elaboración de la presente investigación, pues al final de la misma, a partir de los resultados extraídos, se incluirán diversas claves que indiquen qué factores parentales favorecen el desarrollo de altos niveles de gestión emocional infantil.

El estudio, comprensión y entrenamiento en la percepción de estados emocionales propios y ajenos, así como la adecuada gestión y manejo de estos, resulta de gran interés, pues según Oliva, Parra y Reina (2014) aquellos niños que presentan dificultades en esta capacidad son más proclives a desarrollar trastornos de tipo internalizante como ansiedad y depresión.

Igualmente, Extremera y Fernández (2015) afirman que aquellos niños que presentan un pobre ajuste emocional obtienen niveles más bajos de rendimiento académico, que podrían ser explicados por un manejo inadecuado de los estados emocionales propios durante los períodos de evaluación.

Por el contrario, aquellos niños que presentan mayores puntuaciones en Inteligencia Emocional informan de menores niveles de ansiedad social, consumo de sustancias, depresión y rumiación, así como mayores niveles de autoestima, empatía, empleo de estrategias de afrontamiento activo para la resolución de problemas, y satisfacción ante la vida (Extremera y Fernández, 2015).

Del mismo modo Morales (2017) sostiene que aquellos niños con alta Inteligencia Emocional son más eficaces en las relaciones interpersonales, consiguiendo grandes redes de apoyo, lo cual les hace menos vulnerables a ciertas problemáticas de salud y estrés.

Entendiendo que la Inteligencia Emocional resulta primordial para la prevención de diversas alteraciones y disfunciones, es necesario comprender qué factores contextuales influyen en la correcta identificación de emociones propias y ajenas, así como en la adecuada gestión de estas. Según la literatura, los padres ejercen un papel fundamental en el desarrollo de esta habilidad en el niño (Jabeen, Haque y Riaz, 2013). Aquellos padres que presentan un pobre ajuste emocional tienen dificultades en la propia percepción emocional, así como en la de sus hijos, realizando un manejo inadecuado de la misma, reaccionando de manera excesiva o distanciándose de la situación presente. Aspecto que será tomando como modelo por los niños, quienes actuarán de manera similar en ocasiones futuras (Carlo et al., 2012; Crandall, Ghazarian, Day y Riley, 2016; Jabeen et al., 2013).

De este modo, se han encontrado bajos niveles de regulación emocional en niños cuyos padres ejercen prácticas de crianza de tipo autoritario (Mestre, Tur, Samper y Latorre, 2010; Morris et al., 2007). Este estilo parental está caracterizado por altos niveles de control y exigencia, quedando las emociones relegadas a un segundo plano, lo cual explicaría la presencia de dificultades en los niños en cuanto a la descodificación, comprensión y manejo adecuado de las mismas.

Igualmente, el estilo permisivo y negligente se han relacionado con efectos negativos en la regulación emocional infantil, encontrándose comportamientos agresivos, escaso autocontrol y altos niveles de impulsividad (Mestre et al., 2010; Richaud et al., 2013).

El estilo educativo parental asociado con un adecuado desarrollo emocional infantil es el autorizativo. Estos padres son capaces de establecer con sus hijos relaciones cálidas basadas en las exigencias, pero también en la adecuada percepción de las necesidades y emociones del niño, adaptando su conducta a estas (Chang, Dodge, Schwartz y McBride, 2003; Morris et al., 2007). De este modo, es previsible que el niño sea capaz de identificar estados emocionales propios y ajenos y realizar un adecuado manejo de estos, desarrollando así un desarrollo emocional positivo.

El estudio de los estilos educativos parentales y su influencia en el desarrollo psicológico infantil resulta de gran importancia, pues como se ha puesto de manifiesto, repercute en diversas áreas del individuo. Además, es previsible que las prácticas de crianza percibidas por los niños sean las que estos pongan en marcha cuando se conviertan en futuros padres, produciéndose de este modo lo que conocemos como transmisión del modelo familiar.

Tomando como referencia las evidencias anteriormente presentadas, se extraen los objetivos de la presente investigación:

- a) Analizar las variables contextuales que influyen en el origen y mantenimiento de la psicopatología infantil, centrando la atención en el entorno inmediato del menor como es la familia.
- b) Describir los distintos estilos educativos parentales y discernir qué prácticas de crianza se relacionan con mayores índices de psicopatología infantil y cuáles favorecen un desarrollo óptimo del menor.
- c) Comprender qué estilos educativos parentales favorecen el desarrollo de altos niveles de autoestima y una gestión emocional infantil adecuada.
- d) Conocer la influencia de los estilos educativos parentales, la autoestima y la gestión emocional en el rendimiento académico del menor.

A continuación, se plantean las siguientes hipótesis en base a la revisión bibliográfica realizada y los distintos estudios expuestos:

1. Existe una asociación directa entre el nivel de autoestima infantil y el estilo educativo parental recibido. Mientras que el estilo educativo parental categorizado como autorizativo se relaciona con altos niveles de autoestima, los estilos educativos parentales permisivo, autoritario y negligente se asocian con bajos niveles de autoestima.

2. Los estilos educativos parentales basados en el excesivo control como el autoritario y aquellos basados en la existencia de normas laxas como el permisivo y el negligente, se relacionan con un pobre ajuste emocional infantil. Por el contrario, el estilo educativo parental autorizativo, se asocia con un ajuste emocional infantil adecuado.
3. Existen diferencias en los niveles de autoestima en función del rendimiento académico. Aquellos niños que presentan altos niveles de autoestima obtienen mejor rendimiento académico que aquellos que tienen bajos niveles de autoestima.
4. Existen diferencias en el grado de ajuste emocional infantil en función del rendimiento académico. Aquellos niños que tienen un ajuste emocional alto obtienen un mejor rendimiento académico que aquellos que presentan un ajuste emocional pobre.
5. Existen diferencias en el estilo educativo parental recibido en función del rendimiento académico obtenido. Aquellos niños cuyos padres ponen en marcha un estilo educativo autoritario, obtienen un mejor rendimiento académico que aquellos que reciben un estilo educativo descrito como autorizativo.
6. El estilo educativo autoritario se relaciona con un rendimiento académico elevado, pero con bajos niveles de autoestima, mientras que el estilo educativo autorizativo se relaciona con un rendimiento académico moderado y altos niveles de autoestima.

## **Método**

### **Participantes**

La muestra está compuesta por un total de 33 sujetos, (18 hombres y 15 mujeres), con edades comprendidas entre los 11 y 12 años ( $M = 11,06$ ,  $DT = 0,24$ ), que cursan estudios de sexto curso de Educación Primaria en un colegio público de Educación Infantil y Primaria que se encuentra en la Comunidad de Madrid.

Para la realización del presente estudio, en primer lugar, se estableció una entrevista con la directora del colegio, con el fin de hacer explícitos los objetivos de la investigación y conseguir así su participación en la misma. En segundo lugar, dado que la población objeto de estudio está compuesta por menores de edad, se envió a los padres de los alumnos el documento de consentimiento informado en el que se detalla el tema de investigación sobre el que se pretende profundizar, así como los instrumentos empleados para la consecución de este objetivo. En tercer lugar, se seleccionó a los alumnos cuyos padres se encuentran interesados en el estudio y que por tanto autorizaron a sus hijos a colaborar en este proyecto.

El criterio de inclusión que se tuvo en cuenta para la selección de los sujetos fue la edad. Se delimitó esta franja de edad, previa a la adolescencia, con el fin de evitar los sesgos cognitivos y distanciamiento que tiende a producirse por parte de los hijos durante esta etapa. Además, se considera que el intervalo de edad tenido en cuenta resulta pertinente para que los participantes puedan comprender en su totalidad el significado de las escalas propuestas.

## **Instrumentos**

Los participantes cumplimentaron los siguientes cuestionarios:

- *Datos sociodemográficos*

Para recoger la información referente a las características sociodemográficas de interés en esta investigación, se realizaron preguntas de respuesta abierta acerca de la edad y sexo con el que cada sujeto se identifica.

- *Rendimiento académico*

Para medir el nivel de rendimiento académico de los participantes, se les preguntó la calificación media obtenida durante la evaluación pasada, pudiendo seleccionar los siguientes intervalos: suspenso (1,0 – 4,9), suficiente (5,0 – 5,9), bien (6,0 – 6,9), notable (7,0 – 8,9), sobresaliente (9,0 - 10).

- *Escala para la evaluación del estilo parental (Oliva et al., 2007).*

Esta escala permite analizar las dimensiones del estilo educativo parental a partir de la percepción de los hijos/as. Está compuesta por 41 ítems que son puntuados en una escala tipo Likert de seis puntos (desde 1=totalmente desacuerdo, hasta 6=totalmente de acuerdo). Su aplicación puede realizarse tanto de forma individual como de forma colectiva.

Presenta seis dimensiones. La primera dimensión denominada afecto y comunicación, está compuesta por 8 ítems (1-8), que se refieren a la expresión de apoyo y afecto por parte de los padres y a la disponibilidad y fluidez en la comunicación. La segunda dimensión, formada por 8 ítems (23-30), hace referencia a la promoción de la autonomía, es decir, el grado en el que los padres animan y permiten que sus hijos exploren, tengan ideas propias y tomen decisiones de manera independiente. La tercera dimensión, control conductual, formada por 6 ítems (9-14), hace alusión al establecimiento de límites e intentos por parte de los padres de conocer el comportamiento de sus hijos. La cuarta dimensión denominada control psicológico, está compuesta por 8 ítems (15-22), que se refieren al empleo por parte de los padres de estrategias

como chantaje emocional o la inducción de la culpa. La quinta dimensión denominada revelación, está formada por 5 ítems (37-41), que indican la frecuencia con que los adolescentes comparten con sus padres asuntos personales por propia iniciativa. Para finalizar, la sexta dimensión compuesta por 6 ítems (31-36), hace referencia al humor, es decir, grado en el que los padres emplean el sentido del humor y optimismo ante distintos acontecimientos que se presentan.

En la validación del instrumento (Oliva et al., 2007), los índices de consistencia interna calculados para cada factor mediante la prueba Alpha de Cronbach fueron: afecto y comunicación ( $\alpha = 0,92$ ), promoción de la autonomía ( $\alpha = 0,88$ ), control conductual ( $\alpha = 0,82$ ), control psicológico ( $\alpha = 0,86$ ), revelación ( $\alpha = 0,85$ ) y humor ( $\alpha = 0,88$ ).

Del mismo modo, el índice de consistencia interna alcanzado en el presente trabajo para el total de la escala fue elevado, alcanzando un valor de  $\alpha = 0,86$ . También se calculó la consistencia interna para cada uno de los seis factores que la integran, encontrándose los siguientes valores: afecto y comunicación ( $\alpha = 0,78$ ), promoción de la autonomía ( $\alpha = 0,69$ ), control conductual ( $\alpha = 0,81$ ), control psicológico ( $\alpha = 0,65$ ), revelación ( $\alpha = 0,82$ ) y humor ( $\alpha = 0,86$ ).

- *Escala de autoestima AF5 versión abreviada (García y Musitu 2001), validación realizada por Nuñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo, 2007.*

Está formada por 16 ítems que se puntúan otorgando un valor del 1 al 99 (desde 1=totalmente desacuerdo, hasta 99=totalmente de acuerdo). El tiempo de administración de la prueba oscila en torno a cinco minutos, pudiendo realizarse tanto de forma individual como de forma colectiva. Esta escala permite el análisis del autoconcepto infantil en las siguientes dimensiones: académica (ítems 1, 7 y 13) social (ítems 2, 8 y 14), emocional (ítems 3, 9 y 15), familiar (ítems 4, 10 y 16), condición física (ítems 5 y 11) y aspecto físico (ítems 6 y 12).

En la validación del instrumento (Nuñez et al., 2007) se obtuvo un valor de  $\alpha = 0,70$  para el total de la escala, por lo que se puede concluir que la consistencia interna de la escala es aceptable. Asimismo, se considera que los factores que componen esta escala presentan una buena capacidad discriminativa, pues el porcentaje de varianza total explicada por los mismos es del 71,73%. Igualmente, el Alpha de Cronbach muestra valores elevados en los distintos factores: académico ( $\alpha = 0,79$ ), social ( $\alpha = 0,70$ ), emocional ( $\alpha = 0,67$ ), familiar ( $\alpha = 0,83$ ), condición física ( $\alpha = 0,84$ ) y aspecto físico ( $\alpha = 0,70$ ).

El índice de consistencia interna obtenido en el presente trabajo para el total de la escala resultó elevado ( $\alpha = 0,80$ ). Del mismo modo, se encontraron los siguientes valores para cada factor que compone la escala: académico ( $\alpha = 0,71$ ), social ( $\alpha = 0,40$ ), emocional ( $\alpha = 0,81$ ), familiar ( $\alpha = 0,58$ ), condición física ( $\alpha = 0,35$ ) y aspecto físico ( $\alpha = 0,53$ ). Como se puede observar, los valores

más bajos se encuentran en el factor social y en el factor referente a la condición física, lo que nos indica que estos presentan una baja capacidad discriminativa.

- *Gestión emocional TMMS 24 adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).*

Este instrumento posibilita la medición de la destreza del niño para ser consciente de sus propias emociones, así como su capacidad para regularlas. Se trata de una escala que puede ser administrada tanto de forma individual como de forma colectiva. Está compuesta por 24 ítems que se responden con una escala tipo Likert de cinco puntos (desde 1= nada de acuerdo, hasta 5=totalmente de acuerdo).

Estos ítems se agrupan en tres dimensiones: (1) atención emocional (ítems 1-8), se refiere a la capacidad del individuo para prestar atención a las propias emociones, expresándolas igualmente de forma adecuada; (2) claridad emocional (ítems 9-16), evalúa la percepción que el sujeto presenta sobre los propios estados emocionales; y (3) reparación emocional (ítems 17-24), hace referencia a la capacidad para regular los estados emocionales propios de manera correcta.

En la validación del instrumento (Fernández-Berrocal et al., 2004) los índices de consistencia interna calculados para cada factor mediante la prueba Alpha de Cronbach fueron: atención a las emociones ( $\alpha = 0,89$ ), claridad emocional ( $\alpha = 0,90$ ) y reparación emocional ( $\alpha = 0,85$ ).

Del mismo modo, el índice de consistencia interna obtenida en el presente trabajo para el total de la escala fue elevada ( $\alpha = 0,92$ ). Asimismo, se concluyó que los factores que se incluyen en esta escala presentan una buena capacidad discriminativa, encontrándose los siguientes valores: atención a las emociones ( $\alpha = 0,86$ ), claridad emocional ( $\alpha = 0,87$ ) y reparación emocional ( $\alpha = 0,78$ ).

## **Procedimiento**

La recogida de datos se llevó a cabo durante el mes de enero, tras obtener el consentimiento previamente solicitado al Comité de Ética de la Universidad Pontificia de Comillas para la realización de esta investigación.

Las escalas se administraron en formato papel, en un aula cedida por el colegio durante el horario lectivo, lo que permitió que tanto el profesor de la asignatura como la autora de esta investigación estuvieran presentes durante la recogida de datos.

El cuestionario elaborado para la recogida de datos comenzaba realizando preguntas acerca de la edad, sexo con el que los niños se identifican y la nota media obtenida durante la evaluación pasada. A continuación, se encontraba la escala para la evaluación del estilo educativo parental, seguida de la escala de autoestima AF5 versión abreviada y la escala seleccionada para la medición de los niveles de gestión emocional, TMMS 24. El tiempo aproximado empleado por cada participante para la realización del cuestionario osciló entre los quince y veinte minutos.

Antes de que los participantes comenzaran a rellenar los cuestionarios, se les explicó en qué consistía la investigación, la utilidad de su participación, la inexistencia de respuestas correctas o incorrectas y la importancia de no dejar ninguna pregunta sin responder. Asimismo, se les indicó la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento del proceso, si así lo deseaban, sin tener que justificarlo y sin que ello supusiera penalización alguna.

Tras la cumplimentación y entrega de los cuestionarios, se asignó a cada prueba un número, evitando el registro del nombre de la persona que toma parte en la investigación, garantizando así la confidencialidad de los datos expuestos durante todo el proceso. Por último, se agradeció su colaboración en la investigación.

### **Análisis de datos**

Tras introducir de forma manual los datos obtenidos en las distintas escalas y llevar a cabo la depuración de estos mediante el programa de Microsoft Excel, se empleó el programa de análisis de datos IBM SPSS Statistics 24 para realizar el contraste de las hipótesis expuestas con anterioridad.

En primer lugar, con el fin de determinar si los datos obtenidos se distribuyen siguiendo la curva de la distribución normal, se realizaron las pruebas de normalidad. Mediante el cálculo del estadístico Kolmogorov-Smirnov, asimetría y curtosis de los datos, se pudo determinar los análisis estadísticos pertinentes a realizar para la comprobación de cada hipótesis.

Debido a que las variables consideradas en algunas de las hipótesis difieren de la normalidad,  $p \leq 0,05$ , en estos casos, se empleó estadística no paramétrica. En concreto el Coeficiente de Correlación de Spearman para la hipótesis 1 y 2; la prueba estadística Chi Cuadrado, test de Kruskal-Wallis y U de Mann Whitney para la hipótesis 3 y el test de Kruskal Wallis para la hipótesis 5. Igualmente, las variables consideradas en la hipótesis 6 difieren de la normalidad,  $p \leq 0,05$ , empleándose el Coeficiente de Correlación Parcial para la comprobación de esta hipótesis.

Del mismo modo, las variables consideradas en la hipótesis 4 no difieren de la normalidad,  $p > 0,05$ . Se utilizó la prueba estadística Chi Cuadrado para la comprobación de esta hipótesis.

El objetivo de las hipótesis 1 y 2 era comprobar en qué medida los estilos educativos parentales recibidos se relacionan con la autoestima y el ajuste emocional infantil. Por ello, con el fin de identificar si existe una asociación entre estas variables, así como la dirección y la intensidad, se empleó el Coeficiente de Correlación de Spearman en ambos casos. Los límites de interpretación considerados para determinar la intensidad de la relación fueron:  $r \leq 0,10$  para indicar una asociación pequeña;  $r \leq 0,30$  para considerar una asociación moderada y  $r \leq 0,50$  para expresar una asociación elevada entre las variables. Igualmente, cuando se observaron relaciones estadísticamente significativas, con el fin de determinar la relevancia de las relaciones encontradas y la proporción de varianza compartida por ambas variables, se calculó el tamaño del efecto,  $r^2$  o coeficiente de determinación mediante la siguiente fórmula:  $r^2 = \frac{\sum_{t=1}^T (Y_t^{\wedge} - Y^-)^2}{\sum_{t=1}^T (Y_t - Y^-)^2}$ .

Posteriormente, se multiplicó el valor obtenido por 100 para así obtener el porcentaje de varianza compartida.

El objetivo de las hipótesis 3, 4 y 5 era analizar si existen diferencias en autoestima, ajuste emocional infantil y estilo educativo parental recibido en función del rendimiento académico obtenido. De este modo, con el fin de observar si existen diferencias estadísticamente significativas entre estas variables, se aplicó la prueba estadística Chi Cuadrado para la comprobación de la hipótesis 3 y 4. Para ello, se categorizó previamente la autoestima y el ajuste emocional en tres niveles, alto-medio-bajo. Igualmente, se recodificó la variable rendimiento académico estableciendo cinco categorías: suspenso, suficiente, bien, notable, sobresaliente.

En el caso de la hipótesis 3, con el fin de identificar si existen diferencias estadísticamente significativas en alguno de los factores referentes a la autoestima infantil, se empleó posteriormente el test Kruskal-Wallis. Asimismo, como los datos arrojaban diferencias estadísticamente significativas en uno de los factores, autoestima académica, se empleó la prueba U de Mann Whitney para poder identificar con exactitud entre qué grupos existen diferencias. Posteriormente, se calculó el tamaño del efecto a través de la  $r$  de Rosenthal  $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$ . Para la interpretación del tamaño del efecto se emplearon los siguientes puntos de corte: ( $r \leq 0,10$ ;  $r \leq 0,30$ ;  $r \leq 0,50$ ).

Para la comprobación de la hipótesis 5, se utilizó el test Kruskal-Wallis. Los datos no arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre el estilo educativo parental recibido y el rendimiento académico obtenido, por lo que no se procedió al cálculo del tamaño del efecto.

Por último, para la comprobación de la hipótesis 6, cuyo objetivo era determinar la influencia de la variable rendimiento académico, considerada como posible perturbadora para la comprensión de las otras variables objeto de estudio, se realizó una Correlación Parcial, restando así su variabilidad de las variables de autoestima y estilo educativo parental recibido. Para el análisis de los resultados, se procedió del mismo modo que en casos anteriores. Se indicó la dirección de las asociaciones encontradas, así como la intensidad de estas, tomando como referencia los límites de interpretación anteriormente descritos ( $r \leq 0,10$ ;  $r \leq 0,30$ ;  $r \leq 0,50$ ). Igualmente, cuando se observaron relaciones estadísticamente significativas, se calculó el tamaño del efecto o coeficiente de determinación mediante la fórmula previamente presentada. Posteriormente se multiplicó el valor obtenido por 100 para así obtener el porcentaje de varianza compartida entre ambas variables.

## **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para cada hipótesis planteada en consonancia con los análisis estadísticos correspondientes.

Hipótesis 1: Existe una asociación directa entre el nivel de autoestima infantil y el estilo educativo parental recibido. Mientras que el estilo educativo parental categorizado como autoritativo se relaciona con altos niveles de autoestima, los estilos educativos parentales permisivo, autoritario y negligente se asocian con bajos niveles de autoestima.

Se realizó un análisis de correlación de estas variables. Los datos obtenidos demostraron que existe una relación estadísticamente significativa, directa y elevada entre el desarrollo de autoestima infantil y el estilo educativo parental recibido ( $r_s=0,669$ ,  $p < 0,001$ ,  $r^2=0,447$ ) en todos los factores que componen los estilos educativos parentales, a excepción del factor 3 ( $r_s=0,317$ ,  $p=0,072$ ), que hace referencia al control conductual y del factor 4 ( $r_s=.089$ ,  $p=0,624$ ), que tiene que ver con el control psicológico, en los que no se encontraron relaciones estadísticamente significativas. Como se puede observar, el porcentaje de varianza compartida entre ambas variables corresponde a un 44,7%, por lo que se puede afirmar que existe una asociación relevante entre el desarrollo de la autoestima y el estilo educativo parental recibido.

Por tanto, las diferencias en el nivel de autoestima infantil se relacionan de manera directa y elevada con el factor 1, factor 2 y factor 5. El factor 1 hace referencia al afecto y comunicación parental ( $r_s=0,659$ ,  $p < 0,001$ ,  $r^2=0,434$ ), en el que encontramos un porcentaje de varianza compartida elevado, con un valor de 43,4%. El factor 2 denominado promoción de la autonomía ( $r_s=0,617$ ,  $p < 0,001$ ,  $r^2=0,380$ ), adquiere un porcentaje de varianza compartida moderado, del 38%.

Igualmente, el factor 5 que se refiere a la revelación ( $r_s=0,630$ ,  $p<0,001$ ,  $r^2=0,396$ ), obtiene un porcentaje de varianza compartida moderado, del 39%. Por último, la autoestima infantil se asocia de manera directa y moderada con el factor 6, que hace referencia al humor ( $r_s=0,406$ ,  $p=0,019$ ,  $r^2=0,164$ ), encontrándose un porcentaje de varianza compartida pequeño, del 16%.

Así, se observa que existe una relación directa y elevada entre la percepción de afecto y comunicación y el desarrollo de altos niveles de autoestima académica ( $r_s=0,533$ ,  $p=0,001$ ,  $r^2=0,284$ ), autoestima social ( $r_s=0,600$ ,  $p=0,002$ ,  $r^2=0,36$ ), autoestima familiar ( $r_s=0,851$ ,  $p<0,001$ ,  $r^2=0,72$ ) y autoestima con respecto a la condición física ( $r_s=0,674$ ,  $p<0,001$ ,  $r^2=0,454$ ). El porcentaje de varianza compartida entre el afecto y comunicación parental y las dimensiones de la autoestima recogidas en la presente investigación resulta moderado en el caso de la autoestima académica y autoestima social, obteniéndose un 28% y un 36% respectivamente. Sin embargo, se encuentra un porcentaje de varianza compartida elevado en autoestima familiar, con un valor de 72% y en autoestima con respecto a la condición física, encontrándose un valor de 45%.

Igualmente, la promoción de la autonomía infantil se asocia con el desarrollo de la autoestima, encontrándose relaciones estadísticamente significativas directas y elevadas entre autonomía y autoestima social ( $r_s=0,606$ ,  $p<0,001$ ,  $r^2=0,367$ ), autoestima familiar ( $r_s=0,448$ ,  $p=0,009$ ,  $r^2=0,200$ ), condición física ( $r_s=0,570$ ,  $p=0,001$ ,  $r^2=0,324$ ) y aspecto físico ( $r_s=0,581$ ,  $p<0,001$ ,  $r^2=0,337$ ). El porcentaje de varianza compartida entre la promoción de la autonomía y las distintas dimensiones de la autoestima es moderado en todos los casos, encontrándose un valor de 36% en el caso de la autoestima social, un 20% en autoestima familiar, un 32% en condición física y un 33% en aspecto físico.

También, existe una relación estadísticamente significativa directa y elevada entre la revelación, entendida como la capacidad de los niños para compartir con sus padres asuntos personales por iniciativa propia, y el desarrollo de altos niveles de autoestima académica ( $r_s=0,609$ ,  $p<0,001$ ,  $r^2=0,370$ ), autoestima familiar ( $r_s=0,713$ ,  $p<0,001$ ,  $r^2=0,508$ ) y condición física ( $r_s=0,637$ ,  $p<0,001$ ,  $r^2=0,405$ ). El porcentaje de varianza compartida entre la revelación y las distintas dimensiones de la autoestima adquiere valores moderados en el caso de la autoestima académica, 37% y en el caso de la condición física, 40%. Sin embargo, el porcentaje de varianza compartida entre la revelación y la autoestima familiar resulta elevado, obteniéndose un valor de 50%.

Del mismo modo, el humor parental se relaciona de manera directa y moderada con la autoestima social ( $r_s=0,353$ ,  $p=0,044$ ,  $r^2=0,124$ ), aspecto físico ( $r_s=0,426$ ,  $p=0,013$ ,  $r^2=0,181$ ) y condición física ( $r_s=0,368$ ,  $p<0,001$ ,  $r^2=0,135$ ). Sin embargo, se relaciona de manera directa y elevada con la autoestima familiar ( $r_s=0,608$ ,  $p<0,001$ ,  $r^2=0,369$ ). Como se pone de manifiesto, el porcentaje de varianza compartida entre el humor y la autoestima social es pequeño, obteniéndose un valor

de 12%. Esto mismo ocurre en el caso de la autoestima referente al aspecto físico y condición física, encontrándose un porcentaje de varianza compartida de 18% y 13% respectivamente. Sin embargo, el porcentaje de varianza compartida entre el humor y la autoestima familiar resulta moderado obteniéndose un valor de 37%.

Por último, cabe destacar el control conductual y el control psicológico. El control conductual únicamente ha mostrado valores significativos, directos y elevados con respecto a la autoestima familiar ( $r_s=0,470$ ,  $p=0,006$ ,  $r^2=0,220$ ) y valores de intensidad moderada con respecto a la condición física ( $r_s=0,371$ ,  $p=0,033$ ,  $r^2=0,137$ ). Sin embargo, cuando se observa el porcentaje de varianza compartida se encuentran valores pequeños, de 22% y 13% respectivamente.

En cuanto al control psicológico, no se ha relacionado de manera significativa con ninguno de los factores de la autoestima mencionados con anterioridad.

Los datos presentados anteriormente quedan recogidos en la Tabla 1, que se presenta a continuación:

Tabla 1

*Matriz de Correlaciones entre el Estilo Educativo Parental y el Desarrollo de la Autoestima.*

	Autoestima académica	Autoestima social	Autoestima emocional	Autoestima familiar	Condición física	Aspecto físico
Afecto y comunicación	0,533**	0,600**	0,255	0,851**	0,674**	0,394
Promoción de la autonomía	0,270	0,606**	0,190	0,448**	0,570**	0,581**
Control conductual	0,328	0,166	0,131	0,470**	0,371*	0,058
Control psicológico	-0,052	0,069	0,171	-0,094	0,145	-0,087
Revelación	0,609**	0,367*	0,262	0,713**	0,637**	0,337
Humor	0,326	0,353*	0,85	0,608**	0,368*	0,426*

Nota. \* $p<0,05$ , \*\* $p<0,01$ .

Como se ha puesto de manifiesto, altos niveles de afecto y comunicación parental, promoción de la autonomía, revelación y humor, propios del estilo educativo parental autorizativo, se relacionan de manera significativa con el desarrollo de altos niveles de autoestima infantil. Por el contrario, bajos niveles en los factores anteriormente mencionados o la inconsistencia de los mismos, propios de los estilos educativos autoritario, negligente y permisivo, se asocian con bajos niveles de autoestima.

Hipótesis 2: Los estilos educativos parentales basados en el excesivo control como el autoritario y aquellos basados en la existencia de normas laxas como el permisivo y el negligente, se relacionan con un pobre ajuste emocional infantil. Por el contrario, el estilo educativo parental autorizativo, se asocia con un ajuste emocional infantil adecuado.

Se realizó un análisis de correlación de estas variables. Los datos obtenidos demostraron que existe una relación estadísticamente significativa directa y elevada entre el estilo educativo parental recibido y el nivel de ajuste emocional infantil ( $r_s=0,554$ ,  $p<0,001$ ,  $r^2=0,306$ ). Como se puede observar, el porcentaje de varianza compartida entre ambas variables corresponde a un 30,6%, por lo que se puede afirmar que existe una asociación moderada entre el estilo educativo parental recibido y el nivel de gestión emocional infantil.

Las diferencias en el nivel de gestión emocional infantil se relacionan de manera directa y elevada con el factor 1, que hace referencia al afecto y comunicación parental ( $r_s=0,684$ ,  $p<0,001$ ,  $r^2=0,467$ ), factor 3 denominado control conductual ( $r_s=0,481$ ,  $p=0,005$ ,  $r^2=0,231$ ) y factor 6, humor parental ( $r_s=0,490$ ,  $p=0,004$ ,  $r^2=0,240$ ). El porcentaje de varianza compartida es elevado en el caso del factor 1, obteniéndose un valor de 46,7%, indicando por tanto que existe una asociación relevante entre estas dimensiones. Sin embargo, el porcentaje de varianza compartida entre el humor y el factor 3 y 6 resulta moderado, adquiriendo un valor de 23% y 24% respectivamente.

Igualmente, se ha encontrado una asociación estadísticamente significativa directa y moderada con el factor 5 que hace referencia a la revelación ( $r_s=0,355$ ,  $p=0,043$ ,  $r^2=0,126$ ), encontrándose un porcentaje de varianza compartida del 12,6%.

Por el contrario, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en ajuste emocional infantil en el factor 2, promoción de la autonomía ( $r_s=0,322$ ,  $p=0,068$ ) y factor 4, control psicológico ( $r_s=-0,080$ ,  $p=0,657$ ).

Así, se han encontrado relaciones estadísticamente significativas directas y elevadas entre el afecto y comunicación parental, y la atención o percepción emocional ( $r_s=0,485$ ,  $p=0,004$ ,  $r^2=0,235$ ), comprensión o claridad emocional ( $r_s=0,714$ ,  $p<0,001$ ,  $r^2=0,509$ ) y reparación emocional ( $r_s=0,623$ ,  $p=0,002$ ,  $r^2=0,388$ ). El porcentaje de varianza compartida entre afecto y comunicación parental y atención o percepción emocional resulta moderado, encontrándose un valor de 23,5%. Esto mismo ocurre en el caso de la reparación emocional, obteniéndose un porcentaje de 38,8%. Sin embargo, este porcentaje resulta elevado en el caso de la comprensión

o claridad emocional, adquiriendo un valor de 50,9%, que indica que el efecto de la correlación entre el afecto y comunicación parental y la claridad emocional infantil es alto.

Del mismo modo, el control conductual se asocia de manera significativa, directa y elevada con el desarrollo de una adecuada atención emocional ( $r_s=0,450$ ,  $p=0,009$ ,  $r^2=0,202$ ), claridad emocional ( $r_s=0,447$ ,  $p=0,009$ ,  $r^2=0,199$ ) y reparación emocional ( $r_s=0,475$ ,  $p=0,005$ ,  $r^2=0,226$ ). El porcentaje de varianza compartida adquiere valores moderados en las tres dimensiones referentes a la gestión emocional infantil, un 20%, 19,9% y un 22,6% respectivamente, lo que indica que el efecto de la correlación entre el control conductual y las dimensiones anteriormente descritas es moderado.

Igualmente, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas directas y de intensidad elevada entre el humor y la comprensión o claridad emocional ( $r_s=0,511$ ,  $p=0,002$ ,  $r^2=0,261$ ) y entre el humor y la reparación emocional ( $r_s=0,445$ ,  $p=0,009$ ,  $r^2=0,198$ ). Sin embargo, el porcentaje de varianza compartida resulta obtenido, de 26,1% y 19,8%, nos indica que el efecto de la correlación es moderado.

Con respecto a la revelación, únicamente se relaciona de manera significativa directa y con intensidad elevada, con la claridad emocional ( $r_s=0,494$ ,  $p=0,003$ ,  $r^2=0,244$ ). Sin embargo, el porcentaje de varianza compartida, 24,4%, nos indica un efecto de correlación moderado. Esto mismo ocurre con la promoción de la autonomía, que solamente se asocia de manera directa y moderada con la reparación emocional ( $r_s=0,430$ ,  $p=0,013$ ,  $r^2=0,184$ ), encontrándose un porcentaje de varianza compartida de 18,4%, que refiere un efecto de correlación moderado.

Por último, el factor 4, que se refiere al control psicológico, no muestra relaciones estadísticamente significativas con ninguno de los tres factores que hacen referencia a la gestión emocional infantil.

A continuación, se presenta la Tabla 2 en la que se pueden observar los resultados anteriormente expuestos.

Tabla 2

*Matriz de Correlación entre el Estilo Educativo Parental y el Nivel de Gestión Emocional.*

	Atención a las emociones	Claridad emocional	Reparación emocional
Afecto y comunicación	0,485**	0,714**	0,623**
Promoción de la autonomía	0,190	0,280	0,430*
Control conductual	0,450**	0,447**	0,475**
Control psicológico	0,037	-0,165	-0,024
Revelación	0,146	0,494**	0,326
Humor	0,316	0,511**	0,445**

Nota. \*p<0,05, \*\*p<0,01.

Por tanto, se puede concluir que altos niveles de afecto y comunicación parental, humor, control conductual y revelación, propios del estilo educativo parental denominado autorizativo, se asocian de manera significativa y directa con el desarrollo de un nivel adecuado de gestión emocional infantil. Por el contrario, bajos niveles de los factores anteriormente mencionados o la inconsistencia de los mismos, característicos de los estilos educativos permisivo, autoritario y negligente, se relacionan con el desarrollo de un pobre ajuste emocional infantil.

Hipótesis 3: Existen diferencias en los niveles de autoestima en función del rendimiento académico. Aquellos niños que presentan altos niveles de autoestima obtienen mejor rendimiento académico que aquellos que tienen bajos niveles de autoestima.

Se realizó un análisis de diferencias, mediante el test de Chi Cuadrado. Los datos obtenidos nos muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en autoestima en función del rendimiento académico ( $\chi^2(6) = 2,285$ ,  $p = 0,892$ , C.C. = 0,254). De este modo, no se puede afirmar que aquellos niños que presentan altos niveles de autoestima obtengan mejor rendimiento académico que aquellos que presentan bajos niveles de autoestima. Es decir, a partir de los datos recogidos, la autoestima y el rendimiento académico funcionan de manera independiente.

A continuación, para comprobar si existen diferencias en alguno de los factores referentes a la autoestima en función del rendimiento académico obtenido, se realizó nuevamente un análisis de diferencias, en concreto la prueba estadística de Kruskal-Wallis. Únicamente se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoestima académica en función del rendimiento académico ( $\chi^2(3) = 10,527$ ,  $p = 0,015$ ). Posteriormente, con el fin de determinar entre qué grupos existen diferencias, se llevó a cabo la prueba U de Mann Whitney. Así, se obtuvieron diferencias

estadísticamente significativas de intensidad pequeña en autoestima académica entre aquellos que obtienen nota media de bien y los que obtienen una nota media de sobresaliente ( $U=2$ ,  $p=0,010$ ,  $r=0,115$ ). Sin embargo, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas y moderadas en autoestima académica entre los que obtienen una nota media de notable y los que obtienen una nota media de sobresaliente ( $U=26,500$ ,  $p=0,041$ ,  $r=0,40$ ).

Hipótesis 4: Existen diferencias en el grado de ajuste emocional infantil en función del rendimiento académico. Aquellos niños que tienen un ajuste emocional alto obtienen un mejor rendimiento académico que aquellos que presentan un ajuste emocional pobre.

Se llevó a cabo un análisis de diferencias mediante el test de Chi Cuadrado. Los datos obtenidos nos muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en ajuste emocional infantil en función del rendimiento académico ( $\chi^2(6) = 6,531$ ,  $p=0,366$ , C.C.=0,406). Por lo tanto, no se puede afirmar que aquellos niños que tienen un ajuste emocional alto obtengan un mejor rendimiento académico que aquellos que presentan un ajuste emocional pobre. Es decir, a partir de los datos recogidos, se observa que estas variables, ajuste emocional y el rendimiento académico, funcionan de manera independiente.

Hipótesis 5: Existen diferencias en el estilo educativo parental recibido en función del rendimiento académico obtenido. Aquellos niños cuyos padres ponen en marcha un estilo educativo autoritario, obtienen un mejor rendimiento académico que aquellos que reciben un estilo educativo descrito como autorizativo.

Se realizó un análisis de diferencias, en concreto se empleó el test de Kruskal Wallis. Los datos obtenidos nos muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en el estilo educativo parental recibido en función del rendimiento académico obtenido ( $\chi^2(3) = 2,221$ ,  $p=0,528$ ). Así, no se puede afirmar que aquellos niños cuyos padres ponen en marcha un estilo educativo autoritario obtengan un mejor rendimiento académico que aquellos que reciben un estilo educativo descrito como autorizativo. Es decir, a partir de los datos recogidos, se observa que el estilo educativo parental y el rendimiento académico, funcionan como variables independientes.

Hipótesis 6: El estilo educativo autoritario se relaciona con un rendimiento académico elevado, pero con bajos niveles de autoestima, mientras que el estilo educativo autorizativo se relaciona con un rendimiento académico moderado y altos niveles de autoestima.

Para la comprobación de esta hipótesis, se llevó a cabo una Correlación Parcial. Se empleó este análisis con el fin de eliminar la influencia de la variable rendimiento académico, considerada como posible variable perturbadora, restando así su variabilidad de las variables de autoestima y estilo educativo parental recibido.

Los datos obtenidos nos muestran que existe una relación estadísticamente significativa, directa y de intensidad elevada entre el nivel de autoestima y el estilo educativo parental recibido ( $r=0,690$ ;  $p<0,001$ ,  $r^2=0,476$ ), cuando no se controla la variable rendimiento académico. El porcentaje de varianza compartida adquiere un valor moderado, de 47,6%, lo que indica que el efecto de la correlación entre la autoestima y el estilo educativo parental recibido es elevado.

Cuando la variable rendimiento académico se controla, se observa igualmente una asociación estadísticamente significativa directa entre estas variables. Sin embargo, esta relación existente entre autoestima y estilo educativo parental recibido disminuye cuando la variable rendimiento académico se controla ( $r=0,679$ ;  $p<0,001$ ,  $r^2=0,461$ ), reduciéndose igualmente el porcentaje de varianza compartida, obteniéndose un valor de 46,1%.

De este modo, cuando se comparan los porcentajes de varianza compartida, se observa una disminución pequeña, de 1,5%, cuando se controla la variable rendimiento académico.

Los datos obtenidos al correlacionar la variable autoestima y los factores referentes al estilo educativo parental recibido, cuando se controla la variable rendimiento académico, nos indican que existe una relación estadísticamente significativa directa y elevada entre el desarrollo de altos niveles de autoestima infantil y el afecto y comunicación parental ( $r=0,677$ ,  $p<0,01$ ,  $r^2=0,458$ ), la promoción de la autonomía ( $r=0,613$ ,  $p<0,01$ ,  $r^2=0,375$ ), la revelación ( $r=0,607$ ,  $p<0,01$ ,  $r^2=0,368$ ) y el humor ( $r=0,536$ ,  $p=0,002$ ,  $r^2=0,287$ ). Así, altos niveles de los factores mencionados anteriormente, propios del estilo educativo parental autorizativo, se relacionan de manera significativa con el desarrollo de altos niveles de autoestima infantil. Por el contrario, bajos niveles en estos factores, encontrados en el estilo autoritario, se asocian con bajos niveles de autoestima.

## **Discusión**

Durante los últimos años se ha producido un incremento notable de las tasas de prevalencia de trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes. Según la Encuesta Nacional de Salud (2011-2012) el porcentaje de trastornos internalizantes y externalizantes se incrementan durante el transcurso de los años, adquiriendo su valor máximo en edades comprendidas entre los 10-14 años.

Teniendo en cuenta que la infancia y adolescencia son periodos decisivos para el desarrollo humano a nivel biológico, cognitivo y social y que estos pueden verse mermados como consecuencia de la aparición de psicopatología, y las repercusiones psicológicas, económicas y sociales que la aparición y el mantenimiento de estos trastornos tienen, resulta primordial identificar qué factores inciden en el desarrollo de psicopatología infantil.

De este modo, a pesar de que el desarrollo psicológico infantil adaptativo se comprende desde una mirada multifactorial en la que inciden multitud de variables individuales y contextuales, esta investigación ha centrado su atención en uno de los factores contextuales señalado por la literatura como influyente en la aparición y mantenimiento de la psicopatología infantil, este es, la familia.

Durante las últimas décadas se ha producido un cambio en las pautas de crianza que los padres ponen en marcha, desde estilos autoritarios en los que predominaba la exigencia, control y el empleo de técnicas coercitivas, hasta estilos permisivos caracterizados por la existencia de normas laxas y altos niveles de afecto. Pero ¿de qué manera afecta la elección de un estilo u otro a los niño/as?

Así, teniendo en cuenta que los padres y los estilos educativos parentales que estos ponen en marcha ejercen un papel decisivo en el desarrollo psicológico del niño, se decide focalizar este estudio en la influencia que las prácticas de crianza tienen en dos variables que han mostrado afectar de manera significativa al desarrollo de altos índices de bienestar infantil, la autoestima y la gestión emocional infantil.

Diversos estudios señalan que aquellos niños en los que se encuentran bajos niveles de autoestima tienen mayor probabilidad de presentar altos niveles de exigencia y perfeccionismo con ellos mismos y con los demás, altos niveles de ansiedad, sentimientos de abatimiento, inseguridad, rendimiento académico pobre, tristeza y consumo de diversas sustancias (Bermúdez y Bermúdez, 2006; Sasikala y Cecil, 2016). Igualmente, se ha observado que aquellos niños que presentan dificultades en la gestión emocional son más proclives a desarrollar trastornos de tipo internalizante como ansiedad y depresión (Oliva, Parra y Reina, 2014), así como un pobre rendimiento académico derivado de un manejo inadecuado de los estados emocionales propios durante los periodos de evaluación (Extremera y Fernández, 2015).

Dado que el rendimiento académico parece ser igualmente una variable relacionada con la autoestima y gestión emocional, se decide incluir su estudio en la presente investigación. Así, cabe preguntarse, ¿Qué prácticas de crianza se relacionan con un adecuado desarrollo psicológico infantil?

Con el fin de responder a la pregunta anteriormente formulada, se lleva a cabo un estudio observacional analítico o ex post facto retrospectivo, que emplea metodología cuantitativa con el propósito de analizar de qué manera influyen los estilos parentales percibidos en el desarrollo de autoestima, gestión emocional y rendimiento académico infantil. De este modo, se explora qué prácticas de crianza constituyen un factor de riesgo para el desarrollo de un autoconcepto negativo, una gestión emocional inadecuada y un pobre rendimiento académico, y cuáles representan un factor protector para el desarrollo de un autoconcepto positivo, gestión emocional adecuada, así como un buen rendimiento académico.

La particularidad de este tipo de estudio es que no permite realizar inferencias causales, por lo que los resultados y conclusiones extraídas que se presentan a continuación se formulan en términos de relación o asociación.

Tal y como señalan diversos autores, este estudio ha demostrado existe una relación estadísticamente significativa entre la percepción que los niños tienen sobre las dimensiones de los estilos parentales, el nivel de autoestima infantil (Bukowski y Harter, 2012; Firouzkouhi et al., 2017; Pinto, Veríssimo, Gatinho, Santos y Vaughn, 2015) y el desarrollo de una gestión emocional infantil adecuada (Carlo et al., 2012; Crandall et al., 2016; Jabeen et al., 2013).

Así, se ha observado que existe una asociación estadísticamente significativa, directa y elevada entre el afecto y comunicación parental, la promoción de la autonomía, la revelación y el humor, y el desarrollo de una adecuada autoestima infantil. De este modo, al igual que en estudios presentados con anterioridad (Molina, Raimundi y Bugallo, 2017; Oliva y Parra, 2008; Oliva, Parra y Reina, 2014; Sasikala y Cecil, 2016; Molina), se concluye que los estilos educativos parentales autoritario, permisivo y negligente, se vinculan con bajos niveles de autoestima, pues se caracterizan por la ausencia o inconsistencia de los factores anteriormente mencionados. Por el contrario, el estilo educativo autorizativo favorece el desarrollo de altos niveles de autoestima. Con respecto a la relación entre autoestima y la dimensión parental referente al control conductual, únicamente se han encontrado valores estadísticamente significativos en autoestima familiar y condición física.

Sin embargo, a pesar de que se esperaba encontrar una asociación negativa entre el empleo del control psicológico y la formación de autoestima, no se han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre estas variables, lo cual podría ser explicado por la consistencia interna obtenida en este estudio para este factor ( $\alpha=0,65$ ), mostrando los valores más bajos de fiabilidad en comparación con el resto de los factores tenidos en cuenta para la evaluación del estilo parental.

Con respecto a la gestión emocional infantil, los factores parentales que han mostrado tener una relación estadísticamente significativa directa con esta variable son: afecto y comunicación, control conductual, revelación y humor.

A pesar de que el afecto y comunicación parental ha demostrado ser un factor fuertemente asociado con el desarrollo de una adecuada gestión emocional infantil y este factor se encuentra presente en el estilo parental permisivo, este patrón de crianza carece de otras dimensiones que igualmente han demostrado igualmente una vinculación directa con el desarrollo de un adecuado ajuste emocional infantil, como, por ejemplo, el control conductual y revelación. Así, se obtienen resultados similares a otras investigaciones presentadas a lo largo de este estudio (Chang et al., 2003; Mestre et al., 2010; Morris et al., 2007; Richaud et al., 2013), en las que se considera que aquellos estilos parentales en los que se encuentran bajos niveles de estos factores, como el estilo autoritario, el permisivo y el negligente constituyen un factor de riesgo para el desarrollo de un pobre ajuste emocional.

Nuevamente, el control psicológico no ha mostrado relaciones estadísticamente significativas con ninguno de los tres factores que hacen referencia a la gestión emocional infantil. Sin embargo, existe una relación estadísticamente significativa directa entre la revelación o frecuencia con que los niños comparten con sus padres asuntos personales y la claridad emocional infantil, así como entre la promoción de la autonomía y el factor referente a la reparación emocional.

En cuanto a las hipótesis encaminadas a comprobar si existen diferencias en autoestima, gestión emocional y estilos educativos parentales recibidos en función del rendimiento académico alcanzado, a partir de los datos obtenidos, no se ha podido demostrar que existan diferencias estadísticamente significativas en estas variables en función del rendimiento académico obtenido. Este hecho podría ser explicado por la inexistencia de datos de fracaso académico en la muestra utilizada para la realización de este estudio. De este modo, dado que ningún sujeto indicó haber obtenido una nota media inferior a cinco y tan solo un sujeto señaló que su desempeño académico había sido suficiente, resultó imposible establecer diferencias entre aquellos sujetos que presentan un alto rendimiento académico y aquellos que obtienen un desempeño académico bajo o moderado.

Igualmente, los resultados mostrados en este estudio, que indican que no existen diferencias en el autoestima, gestión emocional y estilo educativo parental recibido en función del rendimiento académico obtenido, podrían explicarse tomando como referencia el estudio realizado recientemente por Cabrera y Rosales (2016). En este estudio, se pone de manifiesto que existen multitud de factores que influyen en el rendimiento académico, como por ejemplo el interés y

motivación del profesorado, motivación del alumnado, condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado, nivel sociocultural de la sociedad, así como la influencia del entorno sociocultural.

De este modo, aunque diversos autores mencionados durante el estudio señalan una relación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y autoestima (Bermúdez y Bermúdez, 2006) y rendimiento académico y gestión emocional (Extremera y Fernández, 2015), parece que existen otras variables que influyen de manera decisiva en el desempeño académico infantil que no han sido tenidas en cuenta en el desarrollo de esta investigación.

En cuanto a las **limitaciones del trabajo y futuras líneas de investigación**, destacar a modo de síntesis:

En primer lugar, como se ha comentado en apartados anteriores, debido a la inexistencia de sujetos que presenten fracaso académico, la muestra utilizada para la realización del estudio no permite discriminar las diferencias de autoestima, gestión emocional infantil y estilo educativo parental recibido en función del rendimiento académico obtenido. Por ello, para comprobar las diferencias en estas variables, en futuras investigaciones sería necesario acceder a una muestra más heterogénea que permita la comprobación de estas diferencias.

En segundo lugar, tal y como se pone de manifiesto en recientes investigaciones, numerosas variables de carácter social, individual, cultural y familiar inciden en el rendimiento académico infantil. Sin embargo, este estudio únicamente ha tomado en consideración variables de tipo familiar y personal. Por ello, futuras líneas de investigación encaminadas a determinar qué factores inciden en el desempeño escolar, deberían incluir los diversos factores comentados anteriormente.

En tercer lugar, es posible que este sesgo en el que ha incurrido la investigadora, quien no ha considerado otras variables influyentes en el rendimiento académico, fuera el mismo que los padres tuvieron cuando se solicitó por escrito el consentimiento informado para la autorización de sus hijos y su colaboración en esta investigación. De este modo se explicaría la ausencia de participación de sujetos que muestran fracaso académico, evitando así el señalamiento o culpabilización como padres por los resultados académicos de sus hijos. Así, en futuras investigaciones, antes de solicitar el consentimiento informado en el que se incluye el objetivo de la investigación y las variables a analizar, podría realizarse una explicación más detallada de la influencia de multitud de factores en el rendimiento académico infantil, aclarando que los factores familiares y personales son solo algunos de los múltiples factores que inciden en el desempeño escolar.

Por último, pudiera ser que el método empleado para el establecimiento de diferencias entre un rendimiento académico infantil pobre o elevado, nota media obtenida durante la última evaluación, no permita discriminar de manera adecuada las diferencias existentes entre los sujetos objeto de estudio. Por ello, se considera que el empleo de otros procedimientos que ayuden a determinar el rendimiento académico infantil o la combinación de diversos instrumentos, podrían ser de utilidad en futuras líneas de investigación.

## **Conclusión**

El objetivo general de esta investigación ha sido analizar la influencia de los estilos educativos parentales en el desarrollo de diversas variables que han demostrado ser de gran relevancia para el bienestar infantil, la autoestima y gestión emocional. Igualmente se ha estudiado la existencia de diferencias en estas variables en función del nivel de rendimiento académico obtenido.

A continuación, a modo de conclusión, se destacan las **aportaciones y contribuciones** derivadas de la realización del presente trabajo:

En primer lugar, a través de los resultados extraídos en este estudio, se ha podido validar afirmaciones realizadas previamente por otros autores. Existe una relación entre el estilo educativo parental autoritativo y el desarrollo de altos niveles de autoestima, así como entre esta práctica de crianza y el desarrollo de un ajuste emocional adecuado. Por el contrario, los estilos educativos permisivo, autoritario y negligente, se asocian con bajos niveles de autoestima y un pobre ajuste emocional.

En segundo lugar, los análisis realizados para la comprobación de estas relaciones se han llevado a cabo a partir de las dimensiones que forman la tipología establecida de estilos parentales, lo que permite determinar con mayor exactitud qué factores tienen un mayor peso en el desarrollo psicológico infantil. Así, los hallazgos de este trabajo podrían ser empleados para la elaboración de futuros planes de prevención de psicopatología infantil impartidos a los padres, incidiendo en aquellos factores que han demostrado mayor influencia en el bienestar infantil.

Esta se considera una de las aportaciones fundamentales del trabajo, pues diversos autores señalan que el desarrollo de psicopatología en la edad temprana supone un factor de riesgo para la aparición de un trastorno en la edad adulta (Lemos, 2003; Jarcho et al., 2014). De este modo, el establecimiento de planes que permitan la prevención de trastornos puede evitar las repercusiones psicológicas, económicas y sociales que la aparición y mantenimiento de estos trastornos tienen, así como el malestar que estos generan a nivel familiar e individual.

Algunas de las claves encontradas que podrían emplearse posteriormente en la elaboración de estos planes para padres son:

1. La promoción de la autonomía ha demostrado una alta asociación con el desarrollo de la autoestima infantil. De este modo, resulta fundamental que los padres adquieran la capacidad de distinguir de manera adecuada entre cuidado y sobreprotección. Mientras que el cuidado se asocia con niveles positivos de autoestima, la sobreprotección, en la que encontramos bajos niveles de autonomía infantil, se relaciona con bajos niveles de autoestima.
2. Para que los niños adquieran un nivel óptimo de expresión y regulación emocional, es importante que los padres realicen un manejo adecuado de diversas situaciones, pues el niño aprende a regular sus propios estados emocionales a partir de las respuestas que sus progenitores emiten.
3. Si las experiencias entre padres e hijos se caracterizan por la satisfacción de las necesidades y demandas de manera adecuada, el niño se sentirá valorado y merecedor de amor, contribuyendo a la formación de una imagen positiva de sí mismo. Si los padres son incapaces de satisfacer y manejar de manera adecuada las necesidades del niño, este sentirá que no es merecedor de amor, favoreciendo la construcción de un autoconcepto negativo.

Por último, la realización de este estudio ha contribuido a la validación de la perspectiva actual que sostiene que las diferencias que se encuentran en rendimiento académico infantil se deben a una interdependencia de variables individuales, contextuales y sociales. De este modo, las variables consideradas en este estudio, autoestima, gestión emocional y los estilos educativos parentales recibidos, no explican por sí mismas las diferencias en rendimiento académico infantil.

Como se ha puesto de manifiesto, los factores contextuales ejercen un papel fundamental en el desarrollo psicológico del menor, así como en su rendimiento académico. Uno de los factores contextuales analizados ha sido la familia, sin embargo, no debemos olvidar al profesorado, quienes invierten gran cantidad de tiempo en la educación de los menores. Por ello, se hace visible la necesidad de realizar formaciones con el objetivo de que profesorado conozca de qué modo puede favorecer el bienestar y desarrollo integral de los niños. Igualmente se propone que se desarrollen programas de colaboración entre profesionales de la enseñanza y profesionales de la salud, promoviendo así un acercamiento multidisciplinar.

## Referencias

- Ahmad, A., Waseem, M. y Hussain, I. (2014). A study on impact of parenting styles and self-esteem on academic achievement of postgraduate students. *The Sindh University Journal of Education*, 43, 96-112.
- Alonso, J. y Román, J.M. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- Arranz, E. y Oliva, A. (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.
- Ascasam. (2013-2018). Plan de salud. Estrategia de salud mental. Recuperado de <https://ascasam.org/images/interes/Proyecto.pdf>
- Assareh, M., Firouzkouhi, M., Rakshani, T. y Validad, A. (2017). Child self-esteem and different parenting styles of mothers: a cross-sectional study. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 1, 37-42.
- Assor, A., Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Wuyts, D. (2015). An examination of the dynamics involved in parental child-invested contingent self-esteem. *Taylor and Francis Group*, 15, 55-74. doi: 10.1080/15295192.2015.1020135
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75 (1), 43-88.
- 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). New York: Garland.
- Beauchaine, T. y Hinshaw, S. (2008). *Child and adolescent psychopathology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bermúdez, M. P. y Bermúdez, A. M. (2006). *Manual de psicología clínica infantil. Técnicas de evaluación y tratamiento*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and los: Separation, anxiety and anger*. Middlesex: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1997). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Bukowsky, W.M. y Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. New York, NY: The Guilford Press.
- Caballo, V. E. y Simón, M. A. (2010). *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente: Trastornos específicos*. Madrid: Pirámide.
- Cabrera, L., y Rosales, C. (2016). Factores determinantes del bajo rendimiento escolar desde el punto de vista de los implicados. *Asociación Científica de Psicología y Educación*.
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M.M., Samper, P., Tur, A. y Sandman, D. (2012). The interplay of emotional instability, empathy and coping on prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 53, 675-680.

- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in Young children. In M. T. Greenberg, D. Cichetti, y E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp.87-119). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Chang, L., Dodge, K.A., Schwartz, D. y McBride, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and agresión. *Journal of Family Psychology, 17*, 598-606.
- Cichetti, D. (2006). Development and psychopathology. In D. Cichetti y D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 1-23). New York: Wiley.
- Çiftçi, H.D. (2015). Relationship between agresión and self-concept in nine and ten year old children. *Academic Research International, 6* (2), 181-198. Retrieved from [www.Journals.savap.org.pk](http://www.Journals.savap.org.pk)
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York, NY: Scribner.
- Crandall, A. A., Ghazarian, S. R., Day, R. D. y Riley, A. W. (2016). Maternal emotion regulation and adolescent behaviours: The mediating role os family functioning and parenting. *Journal of Youth and adolescence, 45*, 2321-2335.
- Du, H., King, R. B. y Chi, P. (2017). Self-esteem and subjective well being revisited: The roles of personal, relational and collective self-esteem. *Plos One, 12* (8), 1-17.
- ENSE. 2011-2012. Encuesta Nacional de Salud. Recuperado de <http://www.msps.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2011.htm>
- Extremera, N. y Fernández, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and Realibility of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.
- Gatinho, A., Santos, J., Pinto, A., Vaughn, B. E. y Veríssimo, M. (2015). Direct and ndirect relations between parent-child attachments, peer acceptance, and self-esteem for preschool children. *Taylor and Francis Group, 17* (6), 586-598.
- Gaxiola, J., Gaxiola, E. y Frías, M. (2017). Variables contextuales e individuales relacionadas con la crianza positiva materna. *Universitas Psychologica, 16* (2), 1-12.
- Jabeen, F., Haque, M. y Riaz, N. (2013). Parenting styles as predictor of emotion regulation among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research, 28*(1). 85-105.
- Jarcho, J. M., Fox, N. A., Pine, D. S., Leibenluft, E., Schechner, T., Degnan, K. et al. (2014). Enduring influences of early temperament on neural mechanisms mediating attention-emotion conflict in adults. *Depression and anxiety, 31* (1), 53-62
- Jiang, X., Huebner, E.S. y Hills, K.J. (2013). Parent attachment and early adolescents' life satisfaction: The mediating effect of hope. *Psychology in the Schools, 50*, 340-352. doi: 10.1002/pits.21680

- Jiang, Y., Song, J., Lee, M., & Bong, M. (2014). Self-efficacy and achievement goals as motivational links between perceived contexts and achievement. *Educational Psychology*, 34(1), 92–117. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.863831>
- Lemos, S. (2003). La psicopatología de la infancia y la adolescencia: consideraciones básicas para su estudio. *Papeles del psicólogo*, 24(85), 19-28.
- Macoby, E.E. y Martín, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen, y E.M. Hetherington (Eds.), *Manual of child psychology* (pp. 1-101). New York: John Wiley and Sons.
- Maglio, A.L., Minichiello, C. y Schmidt, V. (2010). La familia: Importancia y vigencia de sus funciones. En N.B. Leibovich y V. Schmidt (Eds.), *Ecoevaluación psicológica del contexto familiar. Aspectos teóricos y empíricos* (pp.27-32). Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.
- Molina, M.F., Raimundi, M.J. y Bugallo, L. (2017). La percepción de los estilos de crianza y su relación con las autopercepciones de los niños de Buenos Aires: Diferencias en función del género. *Universitas Psychologica* 16 (1), 1-12.
- Morales, F. M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41–48.
- Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Sonya-Myers, S.S. y Robinson, R. L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 1467-907.
- Naranjo, M.L. (2007). Autoestima: Un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3), 1-27.
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J., Navarro, J.G., y Grijalvo, F. (2007). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario Autoconcepto Forma 5 en estudiantes universitarios. *Estudios de Psicología*, 28(3).
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J., Navarro, J.G., y Grijalvo, F. (2007). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario Autoconcepto Forma 5 en estudiantes universitarios. *Estudios de Psicología*, 28(3).
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106.
- Oliva, A., Parra, A. y Reina, C. (2014). Personal and contextual factors related to internalizing problems. *Child Youth Care Forum*, 43, 505-520
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste del adolescente. *Anales de psicología*, 25, 49-56.

- Oros, L.B. y Vargas-Rubilar, J.A. (2013). Parentalidad y autoestima de los hijos: una revisión sobre la importancia del fortalecimiento familiar para el desarrollo infantil positivo. *Apuntes Universitarios*, 1 (1), 155-171.
- Osorio, A. y González-Cámara, M. (2016). Testing the alleged superiority of the indulgent parenting style among Spanish adolescents. *Psicothema*, 28 (4), 414-420.
- Richaud, M. C., Mesurado, B., Samper- García, P., Llorca, A., Lemos, V. y Tur, A. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España. *Ansiedad y Estrés*, 19 (1), 53-69
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: El papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psico, lógica*, 23 (1), 60-69.
- Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala y Revuelta, 2016
- Rollán, A. F. (2009). Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia. (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books.
- Sasikala, S. y Cecil, N. (2016). Parental bonding, peer attachment and psychological well-being among adolescents: A mediation analysis. *Journal of Psychosocial Research*, 11 (1), 21-31
- Soenens, B. y Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99.
- Vanhalst, J., Luyckx, K., Scholte, R. H., Engels, R. C. y Goossens, L. (2013). Low self-esteem as a risk factor for loneliness in adolescence: Perceived -but not actual- social acceptance as an underlying mechanism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1067-1081.
- Volling, B. L., McElwain, L., Notaro, P.C. y Herrera, C. (2002). Parents emotional availability and infant emotional competence: Predictors of parent-infant attachment and emerging self-regulation, *Journal of Family Psychology*, 16, 447-465
- Zimmermann, S.L. (2000). Self-esteem, personal control, optimism, extraversion and the subjective well-being of midwestern university faculty. (Doctoral dissertation). Retrieved from International B: Sciences and Engineering, 60 (7), 3608