

Prácticas educativas familiares y autoestima

Julia Alonso García y José M.^a Román Sánchez
Universidad de Valladolid

Se relacionan las diferentes prácticas educativas familiares con la autoestima de los hijos pequeños. En el estudio participaron 283 familias de nivel sociocultural medio y medio alto, con hijos de 3, 4 y 5 años y sus maestras. La exploración de las prácticas educativas familiares se hizo con las PEF (Alonso y Román, 2003a), la evaluación del autoconcepto (auto-percepción) con el PAI (Villa y Auzmendi, 1990) y con la Escala de Referentes Conductuales de la Autoestima en niños pequeños (Haltiwanger y Harter, 1988) (heteropercepción). Hemos encontrado discrepancias entre las percepciones adultas e infantiles —tanto en la valoración global del estilo educativo familiar más utilizado, como en las valoraciones específicas de situaciones o conflictos—. Además, los análisis estadísticos confirman, entre otras cosas, la correlación entre el estilo educativo familiar y la autoestima de los hijos pequeños.

Child rearing practices in the family and self-esteem. A study with children of 3, 4 and 5 years old. In this paper, we relate the different childrearing practices in the families, with the young children self-esteem. In the study 283 families of middle or high-middle socio-cultural level participated, with children of 3, 4 and 5 years old and their respective teachers. The exploration of the childrearing in the families was made with the PEF (Alonso and Román, 2003a), the self-concept evaluation (auto-perception), with the PAI (Villa and Auzmendi, 1990) and with the Behavioural Rating Scale of self-esteem in young children (Haltiwanger and Harter, 1988) (hetero-perception). We founded disagreements between the adult and child perceptions —not only in the more used global valuation of the family educative style, but also in the specific valuations of the situations or conflicts. What is more, the statistical analysis confirms, among other things, the correlations between the family's educative styles and their young children self-esteem.

La influencia de los «otros significativos» en la autoestima del niño es algo contrastado por numerosos investigadores (Cassidy, 1990; Cichetti, 1997; Román, Sánchez y Secadas, 1997; y Alonso García, 2002), pero se han aportado escasas evidencias de esa relación funcional, causal o concomitante, en niños pequeños. No obstante, estamos convencidos de la influencia de las figuras de crianza en la imagen que el niño percibe de sí mismo. Por ello, buscar pruebas de la relación entre las prácticas educativas familiares y las formas de expresión de la autoestima en niños pequeños es una aportación científica importante; sobre todo cuando comprobamos que en la literatura revisada (Alonso y Román, 2003b) son escasos los estudios que busquen la relación entre esas dos variables en las primeras edades.

Otros trabajos han confirmado (Baumrind, 1967, 1971; Maccoby y Martín, 1983; Kochanska, 1993) la relación de los estilos educativos con diferentes aspectos del desarrollo humano e, igualmente, se han relacionado con el nivel de autoestima (Coopersmith, 1967; Lamborn, 1991; Musitu y García, 2001; y González-Piñeda y cols., 2002); sin embargo, son escasos los estudios con niños de edades tempranas (Solís-Cámara y cols., 2002; y López Larrosa, 2002).

Así pues, estamos interesados en conocer el impacto de las relaciones interactivas de las figuras de crianza en la autoestima del niño pequeño, cómo se asocian los distintos tipos de interacciones entre padres e hijos pequeños y cómo correlacionan con la autoestima del niño en edades tempranas. Pretendemos conocer los efectos que tienen sobre los hijos los diferentes estilos educativos familiares.

Por otra parte, el análisis de las interacciones dentro de la familia ha sido contemplado por otros autores (Lewin, 1940; Baldwin, 1948; Musitu, Román y Gracia, 1988; Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001; y Musitu y García, 2004), pero no ha sido usual contar con la percepción infantil y menos aún realizar contrastes pormenorizados de cada posible situación interactiva entre padres e hijos. También en este aspecto pretendemos aportar algunas evidencias.

Este trabajo acota los siguientes estilos educativos: *Estilo autoritario*: mantiene valores bajos en la expresión del afecto y comunicación, y altos en cuanto a exigencias y control; prioriza el cumplimiento de las normas. *Estilo equilibrado*: muy semejante al estilo «autorizativo» acuñado por Baumrind (1971) y al «democrático»; con valores altos en expresión de afecto y comunicación, pero altos también en exigencias y control; disciplina inductiva, sensible a las necesidades de los hijos, flexible y equilibrada. Es básicamente un estilo que «equilibra» (de ahí la denominación) todos los aspectos en función de la flexibilidad, adaptando las estrategias educativas a cada situación interactiva y características concretas del destinatario. *Estilo permisivo*: crianza sobreprotectora,

con alto grado de expresión explícita de afecto pero poco consistente en sus normas de disciplina; excesivamente vulnerables con respecto al hijo, mostrándose débiles e incluso cómodos y excesivamente dependientes de cada situación, tanto del contexto, como del destinatario y estado del adulto.

Así, si la meta es *estudiar la relación entre la autoestima del niño pequeño, de tres, cuatro y cinco años, y las prácticas educativas familiares de sus madres y padres*, necesitamos: (a) un instrumento de medida de la percepción que el padre tiene de su propio estilo educativo familiar y del estilo educativo de la madre; que la madre tiene de su propio estilo educativo familiar y del estilo educativo del padre; que el hijo tiene del estilo educativo del padre y del estilo educativo de la madre. (b) Valorar las autopercepciones del niño sobre sí mismo. (c) Inferir el nivel de autoestima del niño a partir de la conducta observada por sus padres y maestras. (d) Analizar las relaciones funcionales entre la autoestima del niño, el estilo educativo familiar y las variables de identificación familiar.

Los objetivos enunciados, analizados a la luz de los conocimientos disponibles sobre el tema, sugieren estas hipótesis: (1) A mayor grado de autoestima de los niños, valorado por las maestras, corresponderá un mayor grado de autoestima, valorado por los padres. (2) A mayor grado de autoestima, autovalorado por el niño, corresponderá un mayor grado de autoestima, valorado por padres y maestras. (3) A mayor frecuencia de uso del estilo educativo familiar equilibrado corresponderá un mayor grado de autoestima en los hijos. (4) A mayor frecuencia de uso del estilo educativo familiar autoritario corresponderá un menor grado de autoestima en los hijos. (5) A mayor nivel sociocultural corresponderá una mayor frecuencia de uso del estilo educativo familiar equilibrado. (6) A

Las familias debían reunir estos requisitos: núcleo familiar tradicional compuesto por ambos padres conviviendo con sus hijos, contexto familiar sin conflicto aparente, hijo con desarrollo sin minusvalías ni alteraciones, capacidad de comprensión y ejecución aptas para la realización de las diferentes fases del trabajo y voluntariedad en los participantes.

Instrumentos

a) Para medir *autopercepción*: el PAI: «Percepción del Autoconcepto Infantil» (Villa y Auzmendi, 1999) que identifica diez aspectos en niños de Educación Infantil: 1. Autonomía, sentimiento de independencia. 2. Seguridad, confianza en uno mismo en la realización de las tareas. 3. Deportes, valía en la competición. 4. Familia, cómo se siente en su relación con la familia. 5. Aula, el niño en el mundo escolar. 6. Social, relaciones sociales del niño. 7. Sentimientos afectivos, estados de ánimo generales: triste, alegre, etc. 8. Autovalía, sentido de competencia propia. 9. Aspecto físico, apariencia física. 10 Sentimiento de posesión, de amigos, de objetos, etc. Muestra asociación positiva con la escala de Martinek-Zai-chowsky ($r = .618$, $p < .001$) y en su forma individual con el Test de Cicirelli ($r = .639$, $p < .001$). Coeficiente alfa de Cronbach = .76

b) Para inferir nivel de *autoestima* a partir de la conducta observada en casa y en la escuela: «The Behavioral rating scale of presented self-esteem in young children» (Haltiwanger y Harter, 1983). Valora cinco dimensiones: 1. Preferencia por los retos. 2. Iniciativa/independencia. 3. Preferencia social/retraining. 4. Expresión socio-emocional. 5. Forma de afrontar el estrés. Los ítems pretenden reflejar los indicadores conductuales de la alta o baja autoestima:

	Maestras	Padres	Madres	Niños			Niñas		
		Edad media: 36 años	Edad media: 34 años	3 años	4 años	5 años	3 años	4 años	5 años
Total	283	283	283	56	55	33	63	41	35

menor nivel sociocultural corresponderá una mayor frecuencia de uso del estilo educativo familiar autoritario. (7) A mayor edad de los padres, mayor permisividad en el estilo educativo familiar. (8) En la resolución de los conflictos de transgresión de normas los padres utilizarán con mayor frecuencia el estilo educativo autoritario. (9) En la resolución de los conflictos internos los padres utilizarán con mayor frecuencia el estilo educativo permisivo.

Método

Participantes

Han participado en este trabajo 1.132 personas: 283 familias con sus correspondientes hijos y las maestras de los mismos (Tabla 1). La selección de la muestra se realizó mediante la técnica de «bola de nieve», procedimiento de selección que proporciona muestras muy homogéneas. El nivel sociocultural de los padres queda reflejado en la Tabla 2. El número de hijos por familia se detalla en la Tabla 3.

Estudios	Padre	Madre
Elementales	32,0%	33,1%
Medios	33,8%	31,1%
Universitarios	34,2%	31,8%

Nº de hijos	Porcentaje válido
1	42,7
2	48,0
3	8,2
4	4,0
5	4,0
6	4,0

- *Indicadores de Alta autoestima*: mostrar activamente confianza, curiosidad, iniciativa e independencia. Creer en las propias ideas, enfrentarse a los retos con confianza, iniciar con confianza las actividades, tomar iniciativas, plantear metas independientemente, curiosidad y exploración, preguntar y ser impaciente por empezar cosas nuevas. Reacción adaptativa al cambio o estrés. Capacidad para adaptarse a los cambios, sentirse bien en las transiciones, tolerar las frustraciones, perseverar, capacidad para manejar la crítica y las bromas y adaptabilidad a los cambios de situación.
- *Indicadores de Baja autoestima*: incapacidad para mostrar confianza, curiosidad, iniciativa e independencia. Dificultad para reaccionar al cambio o al estrés. Rendirse fácilmente cuando se frustra, reaccionar con tensión y conducta inmadura, así como reaccionar de forma inadecuada ante accidentes. Interacciones negativas con los compañeros: dificultad para jugar con otros niños, pegar a otros agresivamente o sentirse fácilmente ofendido.

Esta escala correlaciona positivamente con instrumentos de medida de autoestima ($r = .65$) y su consistencia interna es adecuada (alfa de Cronbach = .79).

c) Para identificar *prácticas educativas familiares*: las «PEF: Escalas de identificación de prácticas educativas familiares en niños pequeños» (Alonso y Román, 2003a). La escala para padres y madres consta de una serie de *situaciones hipotéticas* cotidianas (Alonso y Román, 1999) agrupadas en las cinco consideradas más relevantes: 1. *Cuando inician algo nuevo*. 2. *Cuando hay ruptura de rutinas*. 3. *Cuando se van a la cama*. 4. *Cuando cuentan o muestran algo*. 5. *Cuando juegan*. Para evitar las situaciones neutrales en las que apenas podríamos valorar la reacción familiar, cada una de ellas contempla tres tipos de conflictos: *Conflicto externo*, cuyas circunstancias están fuera del sujeto, ya sea en los adultos, iguales o en otras variables contextuales incidentes. *Conflicto interno*, dependiente de las características intrínsecas al sujeto, como, por ejemplo, timidez, inseguridad, aflicción, etc. *Transgresión de normas*, o incumplimiento de cualquier tipo de norma, sea del tipo que sea. Cada situación y tipo de conflicto cuenta con seis tipos de posibles respuestas que tratan de representar a tres estilos o prácticas educativas diferentes, con dos respuestas para cada uno de ellos: *Estilo autoritario*, con formas de actuación parentales inflexibles y poco empáticas donde prima el cumplimiento de las normas. *Estilo equilibrado*, o prácticas educativas que contemplan las características situacionales y el cumplimiento de normas de forma *equilibrada*. *Estilo permisivo*, con afecto explícito pero exceso de «dejar hacer» y relajación en el cumplimiento de normas.

La consistencia interna del instrumento presenta una alfa de Cronbach satisfactorio en el adulto (.96) y adecuado pero inferior en los hijos (.77). Las tablas 4 y 5 muestran, además, los datos de dicho coeficiente según situaciones y estilos educativos.

La validez de contenido (.82) y la validez de constructo (.83) han sido calculadas mediante el sistema de «juicio de expertos» (para información estadística más detallada ver Alonso y Román, 2003a).

Para reducir al máximo los sesgos y fuentes de error en las respuestas, tales como engaño consciente, deseabilidad social y estilo de tendencia, contrastamos la información de cada padre o madre, dando cada uno de ellos una doble información: su hipotética actuación y la del otro (ejemplo de ítem: *imagínate que tu hijo o hija se está vistiendo. Hoy estrena una camisa nueva y los botones tienen forma diferente y son un poco más pequeños que los habituales. Se queja y pide ayuda para abrocharles. ¿Qué harías?...*).

La escala para los hijos tiene la misma estructura que la de los adultos aunque adaptada y simplificada (ejemplo de ítem: *imagina que te estás vistiendo. Estrenas una camisa nueva y los botones son un poco más difíciles de abrochar. Te quejas y pides ayuda a papá, mamá o la persona por quien se le pregunte. ¿Qué crees que haría?...*), cuenta, además, con un soporte gráfico que facilita la comprensión a los niños de 3, 4 y 5 años (Alonso y Román, 2003a). Al igual que en la escala de los padres, la suma de las respuestas para cada situación y estilo corresponde a la valoración de las prácticas educativas familiares. La valoración del niño con respecto a las prácticas educativas familiares se hace de forma global, de tal manera que cuanto mayor sea la puntuación, mayor será el estilo equilibrado y permisivo, y cuanto menor sea la puntuación global, mayor será el estilo autoritario.

Procedimiento

Partimos de las situaciones interactivas familiares que los padres consideran más relevantes en la relación con sus hijos e hijas de tres, cuatro y cinco años (Alonso y Román, 1999). Las situaciones de interacción que las principales figuras de crianza consideran importantes son aquellas a las que otorgan mayor atención y, por tanto, será allí donde su intencionalidad educativa se verá mejor reflejada. Para ello diseñamos un protocolo de recogida de datos que fue utilizado en quinientas familias de diferentes barrios y niveles socioculturales de Valladolid. Una vez analizadas las respuestas, construimos el instrumento de medida a partir de ellas, y, tras los estudios piloto correspondientes, se aplicó de forma individual a cada niña, niño, padre y madre de la muestra. Se tuvo la precaución de utilizar un tiempo y espacio comunes (habitualmente el hogar familiar) para evitar la comunicación entre ellos.

La evaluación de la autoestima del niño, sin embargo, se hizo en dos tiempos y espacios diferentes: a) En el centro escolar: la autopercepción, de forma individual con cada niño y niña, y la heteropercepción a partir de la observación conductual de sus maestros. b) En el hogar familiar: la heterovaloración, a partir de la observación conductual de la familia, habitualmente las madres.

Tabla 4
Coeficiente alpha de Cronbach en cada situación

Situaciones	Alpha
S.1. Cuando inician algo nuevo	.86
S.2. Cuando hay ruptura de rutinas	.82
S.3. Cuando se van a la cama	.85
S.4. Cuando cuentan o muestran algo	.87
S.5. Cuando juegan	.87

Tabla 5
Coeficiente alpha de Cronbach según estilos

Estilos	Alpha
Autoritario	.85
Equilibrado	.87
Permisivo	.83

Resultados

Autoestima

Autopercepción: el nivel de autoestima de los niños estudiados es medio-alto. Las puntuaciones más bajas se encuentran en los ítems que se refieren a la autonomía personal, números 1 y 24, conjuntamente con los números 16 y 25, referidos a la colaboración en tareas de la casa y restricciones paternas, respectivamente. Las medias más altas se obtienen en los ítems números 6, 11 y 15, referidos al aspecto físico y posesiones, junto con los números 19 y 30, con respecto a la amistad y estado de ánimo.

Heteropercepción: las puntuaciones medias correspondientes a la percepción de la familia son ligeramente más altas que las realizadas por las maestras de los niños en la escuela (valores comprendidos entre 15, como puntuación mínima, y 60 como máxima). Tanto en el instrumento aplicado en la escuela como en el aplicado dentro de la familia, la distribución de las medias en función de los ítems es similar, concentrándose en ambas las medias más altas en los ítems números 15, 2 y 8, referentes al orgullo sobre sus éxitos, expresión facial de alegría y autodescripción positiva. Y las más bajas en los ítems números 14 y 6, correspondientes a la tolerancia a la frustración y falta de asertividad.

Prácticas educativas familiares

Valoración de los padres: tanto en el padre como en la madre, la puntuación media más alta corresponde al estilo equilibrado, con gran diferencia de los otros dos estilos educativos, que resultan distribuidos de tal manera que la media más baja es la que corresponde al estilo autoritario y la intermedia al permisivo (Figura 1). Sin embargo, aunque ligeramente, hay una pequeña diferencia entre el padre y la madre, resultando las puntuaciones medias de la autopercepción del padre más elevadas en el estilo equilibrado y menos en el estilo autoritario.

Valoración de los hijos: tanto el padre como la madre tienen una media global similar que corresponde claramente al estilo equilibrado (Figura 2) (padre= 31,3; madre= 32,5). Teniendo en cuenta que la puntuación máxima del estilo equilibrado es 30, la del autoritario 15 y la del permisivo 45, hay una ligera tendencia de la madre hacia la permisividad comparativamente con la media del padre.

Estudio comparativo entre los estilos educativos familiares, las situaciones hipotéticas y los tipos de conflictos:

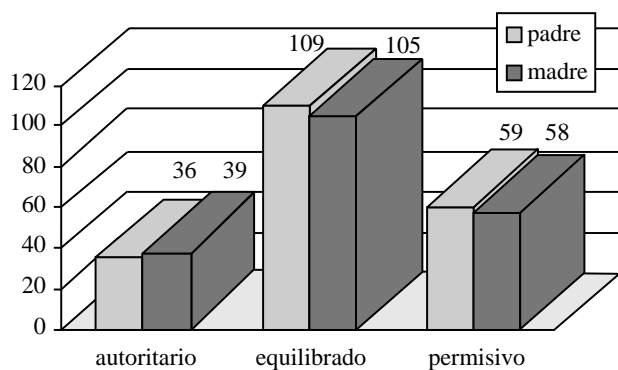


Figura 1. Percepción de padres y madres de lo que ellos creen que harían en cada estilo educativo familiar. Puntuación mínima 0 y máxima 150

- (1) **Estilo autoritario.** Es la situación «cuando se van a la cama» la que obtiene la media más alta, tanto en el padre como en la madre (media= 10). La media más baja recae en la situación, «cuando hay ruptura de rutinas» (media= 6).
- (2) **Estilo equilibrado.** Es la situación «cuando inician algo nuevo» la más alta en los dos (media= 22,9), padre y madre, pero es muy seguida también por la situación «cuando cuentan o muestran algo» (media= 22,7). La que obtiene la media más baja es la situación «cuando se van a la cama» (media= 20,8).
- (3) **Estilo permisivo.** La situación «cuando inician algo nuevo» es también la más alta (media= 15), aunque muy seguida de «cuando hay ruptura de rutinas» (media= 14), también en ambos padres. Las medias más bajas son las que corresponden a la situación «cuando juegan» (media=9), pero en la madre está, además, igualada con la que corresponde a la situación «cuando se van a la cama» (media= 9).

En la percepción infantil aunque las medias son muy igualadas, las más altas, y, por lo tanto, percibidas como más permisivas, son las de la situación «cuando inician algo nuevo» (media= 6,5) y las de la puntuación más baja, y por lo tanto percibida como más autoritaria, es la referente a *cuando se van a la cama* (media= 5,7).

Comparando conflictos y situaciones vemos que los hijos consideran, en los tres tipos de conflictos, más autoritarios a los dos en la transgresión de normas (Figura 2), lo cual coincide con los padres, pero con respecto a la mayor permisividad hay diferencias: en el conflicto externo consideran a los dos más permisivos *cuando inician algo nuevo*. En el conflicto interno, sin embargo, ven a la madre más permisiva *cuando inician algo nuevo* y al padre *cuando cuentan o muestran algo*. En la transgresión de normas ven a los dos más permisivos *cuando inician algo nuevo*.

La valoración que realizan los niños, tanto del padre como de la madre, en cada una de las situaciones muestra, por lo tanto, que en la transgresión de normas es donde los perciben menos permisivos y más autoritarios. Sin embargo, no hay la misma coincidencia en los otros dos conflictos, donde normalmente se van alternando o simultaneando la mayor permisividad en las diferentes situaciones. Sí hay acuerdo, sin embargo, entre padres e hijos en la situación del juego, donde también ellos conceden más permisividad a la madre.

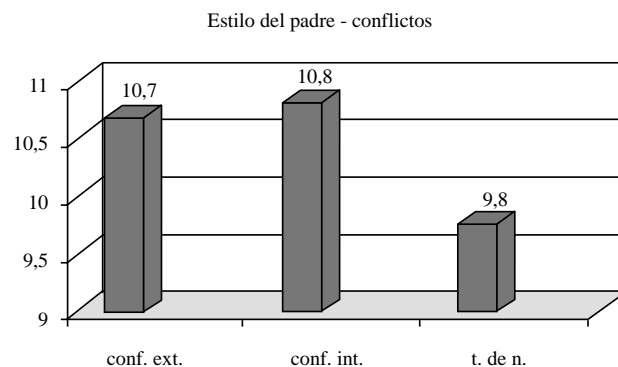


Figura 2. Percepción del hijo sobre el estilo educativo del padre en los tres tipos de conflicto. Puntuación mínima 5 y máxima 15

Verificación de hipótesis

Los datos parecen avalar la hipótesis 1.^a: *a mayor grado de autoestima de los niños, valorado por las maestras, corresponderá un mayor grado de autoestima, valorado por los padres*, siendo ésta la interrelación más fuerte encontrada. La evidencia empírica apoya también la hipótesis 2.^a: *a mayor grado de autoestima, autovalueado por el niño, corresponderá un mayor grado de autoestima, valorado por padres y maestras*, con alta relación entre las distintas medidas del nivel de autoestima, tanto en la valoración realizada por la familia como por la de la escuela (Tabla 6).

No hemos podido confirmar la tercera y cuarta hipótesis: *a mayor frecuencia de uso del estilo educativo familiar equilibrado corresponderá un mayor grado de autoestima en los hijos, y a mayor frecuencia de uso del estilo educativo familiar autoritario corresponderá un menor grado de autoestima en los hijos*. Al obtener unos resultados excesivamente homogéneos y discriminar muy poco en los diferentes instrumentos de medida y participantes implicados. No obstante, hemos encontrado una relación entre el estilo educativo del padre y el nivel de autoestima en la percepción que tienen los hijos de las estrategias disciplinares del padre y su propia autopercepción. Los resultados de las correlaciones y los análisis de regresión indican que cuanto más elevada es la autoestima, menor es el autoritarismo y mayores los estilos equilibrado y permisivo.

Las percepciones del hijo correlacionan positivamente con el estilo equilibrado en ambos padres y en todas las mediciones realizadas (padre: $r = .290$ $p = .00$; madre: $r = .141$; $p = .03$). La auto-percepción del niño en la exploración del autoconcepto correlaciona positivamente con las puntuaciones del estilo educativo familiar del padre ($r = .142$; $p = .00$). El estilo permisivo percibido por la madre sobre sí misma y la valoración de la escuela sobre el nivel de autoestima del niño correlacionan negativamente ($r = -.125$; $p = .04$). Igualmente correlaciona de forma negativa el estilo autoritario y el estilo equilibrado en sus diferentes percepciones en padres y madres, tanto al valorarse a sí mismos como al hacerlo con el otro (padre: $r = -.263$, $p = .00$; madre: $r = -.321$, $p = .00$).

Los análisis de regresión nos indican que se relacionan de forma positiva el autoconcepto y el estilo educativo equilibrado del padre percibido por los hijos e hijas: autoconcepto niño = $99,450 + 361$ estilo educativo del padre percibido por el hijo.

Todas las demás variables tienen influencia muy pequeña y no significativa.

Hemos podido comprobar que (quinta y sexta hipótesis) *a mayor nivel sociocultural corresponderá una mayor frecuencia de uso del estilo educativo familiar equilibrado, y a menor nivel so-*

	Autoestima visto desde sí mismo	Autoestima visto desde la familia	Autoestima visto desde la escuela
Autoestima visto desde sí mismo	1,000	0,312	0,442
Autoestima visto desde la familia	0,312	1,000	0,717
Autoestima visto desde la escuela	0,442	0,717	1,000

ciocultural corresponderá una mayor frecuencia de uso del estilo educativo familiar autoritario. La correlación negativa entre el nivel de estudios del padre y la madre en el estilo permisivo familiar (padre: $r = -.200$; $p = .001$) (madre: $r = -.181$; $p = .004$).

La relación entre la edad de los padres y la permisividad en el estilo educativo familiar no se encuentra entre las correlaciones significativas relativas a la hipótesis 7.^a: *a mayor edad de los padres, mayor permisividad en el estilo educativo familiar*.

En las comparaciones de medias hemos podido ver que, efectivamente, aunque con valores muy semejantes, se aproximan a lo esperado en la hipótesis 8.^a: *en la resolución de los conflictos de transgresión de normas los padres utilizarán con mayor frecuencia el estilo educativo autoritario*: al analizar los estilos en función de los distintos tipos de conflictos, en el estilo autoritario, aunque muy poco autopercebido y con valores muy homogéneos, es en la transgresión de normas donde encontramos la media más elevada y en el conflicto interno la que menos (Figura 3). Presenta, además, un alto nivel de concordancia entre padre, madre e hijo (madre: 12,6; padre: 13,2; hijo: 9,8; es decir, la valoración global más autoritaria, tal como se observa en la Figura 3).

Aunque no con un nivel de concordancia tan elevado e igualándose en algunas ocasiones al conflicto externo, también parece confirmarse la hipótesis 9.^a: *en la resolución de los conflictos internos los padres utilizarán con mayor frecuencia el estilo educativo permisivo* (madre: conflicto interno en el estilo autoritario = 12,1; en el permisivo = 20) (padre: en el estilo autoritario = 12,8; en el permisivo = 21) (hijo: 10,8, es decir, la valoración global más permisiva). Aumenta mucho su puntuación con respecto al estilo autoritario. La transgresión de normas, en cambio, está en último lugar, tanto en el padre como en la madre. En la percepción infantil las puntuaciones más altas, es decir, las más permisivas, aunque de forma muy igualada con el externo, es el conflicto interno el considerado con mayor frecuencia de permisividad en la familia.

Discusión

Teniendo en cuenta la edad de los niños es comprensible y coherente con la explicación evolutiva que lo menos valorado desde la observación de los adultos que más los conocen sea la tolerancia a la frustración, ya que es un aprendizaje que aún no está consolidado, como afirman Villa y Auzmendi (1999).

Resulta interesante observar también cómo los niños captan sus limitaciones a la hora de valorarse con respecto a la autonomía, coincidiendo con lo que encontramos en padres y maestras. O al

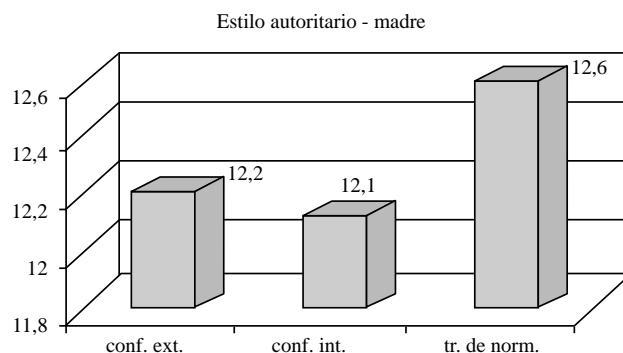


Figura 3. Percepción de la madre del estilo autoritario en los tres tipos de conflictos. Puntuación mínima 0 y máxima 50

iniciar el conocimiento de uno mismo y de los otros a través de rasgos externos, tal como perciben ellos en sus estimaciones al valorar por encima de todo el aspecto físico, tal como contemplan algunos autores como Rosenberg, Schooler, Schoenback y Rosenberg (1995).

No nos sorprende que sea superior la valoración de la familia que la de la escuela, en primer lugar porque la fuerte vinculación emocional puede restar objetividad, y en segundo lugar porque muchas de las familias de la muestra era la primera vez que reflexionaban sobre estas cuestiones —aspecto que, por otra parte, consideramos muy importante cuando utilizamos este tipo de instrumentos con las familias—. Las maestras, en cambio, están más habituadas a observarlo de forma cotidiana y a manejar la terminología con soltura.

Los resultados encontrados coinciden con los de Villa y Auzmendi (1999), compartimos su argumentación al considerar que en estas edades tan tempranas el autoconcepto está en proceso de emergencia y, por lo tanto, los diferentes aspectos que lo componen no están tan claramente marcados como en edades más avanzadas. No obstante, incluso a estas edades, hay conductas claramente asociadas con la alta o baja autoestima, tal como hemos visto en los resultados de la heteropercepción de la autoestima a través de su expresión conductual. Sin embargo, además de comprobar la coherencia y ajuste con los planteamientos teóricos, también debemos constatar la posibilidad de un fuerte sesgo con respecto a la deseabilidad social y la elección de las últimas opciones que coinciden en ser las últimas leídas al niño.

Al haber utilizado un «muestreo intencional», la información que recogemos avala la idea de unas teorías implícitas (Rodrigo, 1985) derivadas de unas metas educativas, coincidentes en este caso con la influencia sociocultural fundamentalmente, ya que se trata de valoraciones homogéneas en todos los implicados (padres, madres e hijos) de un mismo grupo cultural, que han sido uniformemente ajustadas al estilo educativo más plausible dentro de su cultura: nivel sociocultural medio alto de la cultura española y fundamentalmente urbana. Resultados que, además, son coincidentes con los obtenidos en la encuesta realizada por el Ministerio de Asuntos Sociales (1994). Argumento que justifica el fuerte efecto de deseabilidad social encontrado y la falta de discriminación consecuente que nos ha contaminado presumiblemente el estudio comparativo y, por tanto, la verificación de la tercera y cuarta hipótesis.

A pesar de estos hallazgos y debido a la escasa discriminación de los datos en el estudio de contrastes, quisimos conocer de forma más cualitativa las interacciones entre padres e hijos y la percepción de unos y otros observándolos separadamente. Gracias a ello vimos que ambos padres coinciden en utilizar diferentes estrategias educativas en función del tipo de conflicto y de la situación en la que se encuentren sus hijos, tal como es planteado por otros autores (Grusec y Kuczynski, 1980; Hoffman, 1994; Ceballos, Rodrigo y Janssens, 1999 y 2001), es decir, son más estrictos en las transgresiones de normas y mucho más permisivos y tolerantes en los conflictos internos y externos.

Comprobamos, para terminar, por tanto, que, a pesar del alto nivel de concordancia ante el estilo educativo familiar entre padres, madres e hijos, en un grupo sociocultural medio alto, predominantemente equilibrado, la percepción infantil discrepa con res-

pecto a la de sus padres cuando se analiza en función de las distintas situaciones y sus diferentes tipos de conflictos. Con respecto a la percepción que tienen de los padres, los hijos, observamos, además del alto nivel de acuerdo con ellos, ciertas diferencias con respecto al padre y a la madre que ha llamado nuestra atención: los niños conceden más permisividad a los padres en los conflictos internos, cuando en nuestra cultura suele ser la madre en estas edades la que adopta un rol más empático con sus hijos pequeños. ¿Es una valoración cultural distorsionada? ¿Es una inadecuada expresión del mensaje conductual de la madre? ¿Es debido a una diferencia de expectativas y exigencias del hijo hacia la figura del padre y de la madre en este tipo de conflicto y en estas edades? Es en las situaciones de juego donde conceden más permisividad a la madre, y resulta curioso observar que son puntuaciones coincidentes con las de los padres. ¿Hay sesgo situacional? ¿Qué ocurriría si se plantearan ejemplos de situaciones interactivas de juego con el padre en lugar de con otros niños y en el momento del televisor o los deportes? ¿En el tipo de ejemplos planteados suele ser la madre la que adopta un papel más protagonista, y es por ello por lo que se le valora de forma más benévola?

Consideramos, pues, que este trabajo aporta evidencia empírica importante en el estudio de la relación entre los estilos educativos familiares y la autoestima del niño pequeño, así como en el análisis del determinismo recíproco de la relación entre padres e hijos. Nuestros resultados parecen ser congruentes con los obtenidos por otros autores en los escasos trabajos anteriores y muestran la variabilidad de la actuación parental, la importancia de la atribución intencional en la percepción infantil, las características contextuales y la relevancia de la bidireccionalidad en las situaciones interactivas (Siegel y Barclay, 1985; Kochanska, 1991; Grusec y Goodnow, 1994; Rodrigo y Palacios, 1998). Contribuye además a valorar la necesidad de estudiar los primeros entornos sociales como fuertes predictores de la incipiente configuración del autoconcepto y del nivel de autoestima del niño pequeño.

Creemos, por lo tanto, que contribuye no solo a completar indicios anteriores, sino que también evidencia la importancia de un análisis pormenorizado y riguroso sobre los posibles acuerdos y discrepancias entre la percepción infantil y adulta en las prácticas educativas familiares gracias a la «sensibilidad» de las PEF, instrumento de medida elaborado específicamente para este trabajo (Alonso y Román, 2003a).

Además son muchas las puertas que abre, como sugerencias de futuras investigaciones; entre todas ellas podemos citar el análisis minucioso de la legibilidad de los mensajes parentales desde la atribución infantil, la comparación entre diferentes tipos de núcleos familiares (monoparentales, biparentales, adoptivos) o en familias con factores de riesgo (situación de crisis, hijos con problemas...) en estudios intra e interfamiliares.

Todo ello nos conduce a un aspecto prioritario: su utilidad. Nos interesa preferentemente la posibilidad de generar caminos que propicien programas de asesoramiento familiar y pautas que faciliten la adecuación entre las primeras figuras de crianza y los niños pequeños. Es por esto que confiamos que el estudio haya aportado no solo evidencia empírica, sino también el eslabón que permita su explotación tanto en el ámbito de la prevención como en el de la intervención.

Referencias

- Alonso García, J. y Román Sánchez, J.M. (1999). *Situaciones hipotéticas familiares relevantes en la educación de los hijos de 3 a 6 años*. Actas del III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela.
- Alonso García, J. (2002). *Prácticas educativas familiares y autoconcepto. Estudio con niños y niñas de 3, 4 y 5 años*. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Tesis doctoral.
- Alonso García, J. y Román Sánchez, J.M. (2003a). *PEF: escalas de identificación de «prácticas educativas familiares»*. Madrid: Editorial Cepe.
- Alonso García, J. y Román Sánchez, J.M. (2003b). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Baldwin, A.L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19 (3), 127-136.
- Baumrind, D. y Black, A.E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38 (2), 291-329.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Bersabé, R., Fuentes, M.J. y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13, 678-684.
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in young children. En M.T. Greenberg, D. Cicchetti y E.M. Cummings (Eds.): *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 87-118). Chicago: University of Chicago.
- Ceballos, E.M., Janssens, J.M. y Rodrigo, M.J. (1999). Do children's perceptions and attributions mediate the effects of mother's child-rearing actions? *Journal of Family Psychology*, 13 (4), 508-522.
- Ceballos, E.M., Janssens, J.M. y Rodrigo, M.J. (2001). Reasoning and action complexity: Sources and consequences on maternal child-rearing behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (1), 50-59.
- Cicchetti, D., Rogosch, F.A., Toth, S.L. and Spagnola, M. (1997). Affect, cognition and emergence of self-knowledge in the toddler offspring of depressed mothers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, 338-362.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.A., Álvarez, L., González-Pumariaga, S., Rocas, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- Grusec, J.E. y Kuczynski, L. (1980). Direction of effect in socialization: a comparison of the parent's versus the child's behavior as determinants of disciplinary techniques. *Developmental Psychology*, 16 (1), 1-19.
- Grusec, J.E. y Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Haltiwaner, J. y Harter, S. (1988). *The behavioral rating scale of presented self-esteem in young children*. Denver: University of Denver.
- Hoffman, M.L. (1994). Discipline and internalization. *Development Psychology*, 30 (1), 26-28.
- Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development*, 62, 1.379-1.392.
- Kochanska, G. (1993). Toward synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 325-347.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L. y Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1.049-1.065.
- Lewin, K. (1940). The background of conflict in marriage. En G. Lewin (Comp.): *Resolving social conflicts* (pp. 23-38). Nueva York: Harper.
- López Larrosa, S. (2002). El faces II en la evaluación de la cohesión y la adaptabilidad familiar. *Psicothema*, 14, 159-166.
- Maccoby, E.E. y Martín, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En P.H. Mussen y E.M. Hetherington (Eds.): *Handbook of child psychology: socialization, personality and social development* (pp. 1-102) (vol. IV.). New York: J. Wiley.
- Ministerio de Asuntos Sociales (1994). *Relaciones padres/hijos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Musitu, G., Román, J.M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G. y García, J.F. (2001). ESPA 29. *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G. y García, J.F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Rodrigo, M.J. y Triana, B. (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teoría implícita de los padres. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 165-172.
- Rodrigo, M.J. (1985). Las teorías implícitas como esquemas de conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 145-170.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Román, J.M., Sánchez, S. y Secadas, F. (1997). *Desarrollo de habilidades en niños pequeños*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenback, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Siegal, M. y Barclay, M.S. (1985). Children's evaluations of father's socialization behavior. *Developmental Psychology*, 21 (6), 1.090-1.096.
- Solís-Cámara, R.P., Díaz, M., Medina, Y., Barranco J.L., Montejano, H. y Tiscareño, A. (2002). Estructura factorial y propiedades de la escala de comportamientos para madres y padres con niños pequeños (ECMP). *Psicothema*, 14 (3), 637-642.
- Villa, A. y Auzmendi, E. (1999). *Desarrollo y evaluación del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao: Editorial Mensajero.