

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS



TESIS DE GRADO

**ESTILOS PARENTALES DE CRIANZA Y SU INCIDENCIA EN LAS
HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE ENTRE 3 Y 5 AÑOS**

Tutora: Anabel Vanina Muñoz

Tesista: Belén Zuliani

Título a obtener: Licenciada en Psicología

Fecha: febrero 2026

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar descriptivamente la incidencia de los estilos parentales de crianza en las habilidades sociales en niños de entre 3 y 5 años del barrio Fisherton de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina. La muestra estuvo conformada por 25 madres y padres de niños en edad preescolar, quienes respondieron de manera voluntaria a los instrumentos administrados de forma virtual.

Para la evaluación de los estilos parentales de crianza se utilizó el Inventario de Estilos Parentales de Crianza en su adaptación argentina, el cual evalúa las dimensiones de apoyo, disciplina o seguimiento e inconsistencia. Asimismo, se administró la Escala de Habilidades Sociales correspondiente a cada grupo etario, que permite evaluar el repertorio de conductas sociales en niños pequeños. Los datos fueron analizados mediante estadísticos descriptivos, considerando medias, desviaciones estándar y rangos de puntuación.

Los resultados indicaron niveles elevados en las dimensiones de apoyo y disciplina/seguimiento, junto con bajos niveles de inconsistencia parental. En relación con las habilidades sociales, los niños evaluados presentaron, en general, puntajes elevados, observándose diferencias en los valores medios y en la variabilidad según la edad. Desde un análisis descriptivo, se evidenció una coherencia entre la presencia de prácticas parentales caracterizadas por el apoyo, la consistencia y el seguimiento, y un repertorio favorable de habilidades sociales en los niños.

Si bien el diseño del estudio no permite establecer relaciones causales ni asociaciones estadísticas, los hallazgos aportan evidencia descriptiva relevante sobre la relación entre estilos parentales de crianza y habilidades sociales en la infancia temprana, destacando la importancia del contexto familiar en el desarrollo social infantil.

Palabras Clave

Estilos parentales de crianza – Habilidades Sociales – Socialización primaria

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
Pregunta de Investigación.....	6
Objetivos.....	7
1. Objetivo general	7
2. Objetivos específicos.....	7
ESTADO DEL ARTE.....	8
MARCO TEÓRICO	13
1. Estilos Parentales de crianza.....	13
1.1 Tipos de Estilos Parentales de crianza	14
1.2 Dimensiones de los estilos parentales de crianza.....	15
2. Habilidades Sociales	17
2.1 Componentes de las Habilidades Sociales.....	19
2.1.1 Componentes conductuales.....	19
2.1.1.1 Componentes no verbales.....	19
2.1.1.2 Componentes paralingüísticos.....	21
2.1.1.3 Componentes verbales.....	23
2.1.2 Componentes cognitivos.....	23
2.1.3 Componentes fisiológicos.....	25
3. Socialización Primaria y desarrollo de las Habilidades Sociales.....	26
MARCO METODOLÓGICO.....	28
1. Tipo de estudio.....	28
2. Definición conceptual y operacional de las variables	28
2.1 Estilos parentales de crianza.....	28
2.2 Habilidades Sociales	28
3. Unidades de análisis.....	29
3.1 Población.....	29
3.2 Muestra.....	29
3.3 Tipo de muestreo.....	29
4. Técnicas, instrumentos y procedimiento.....	30
4.1 Técnicas.....	30
4.2 Instrumentos.....	30
4.2.1 Escala de Estilos parentales de crianza.....	30
4.2.2 Escala de Habilidades Sociales.....	30
4.2.3 Cuestionario Sociodemográfico.....	31

4.3 Procedimiento.....	31
5. Consideraciones éticas	31
ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	32
1. Caracterización de la muestra.....	32
2. Resultados de los Estilos Parentales de crianza.....	34
3. Resultados de la Escala de Habilidades Sociales.....	36
4. Relación entre los Estilos Parentales de crianza y las Habilidades Sociales.....	38
CONCLUSIÓN.....	40
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42
ANEXO.....	44
1. Estilo parental desde la perspectiva de los padres.....	44
2. Escala de Habilidades Sociales.....	47
2.1 Escala de Habilidades Sociales para niños de 3 años	47
2.2 Escala de Habilidades Sociales para niños de 4 años	48
2.3 Escala de Habilidades Sociales para niños de 5 años	49
3. Cuestionario Sociodemográfico.....	50
CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	51

Introducción

El desarrollo integral de los niños durante sus primeros años constituye un aspecto esencial para su bienestar presente y futuro. Es en la primera infancia cuando comienzan a construir las bases de sus competencias cognitivas, emocionales y sociales. Dentro de este proceso, el desarrollo de las habilidades sociales cobra especial relevancia, ya que les permite establecer vínculos saludables con sus pares y adultos, regular sus emociones y resolver conflictos interpersonales.

La socialización familiar ha sido tradicionalmente reconocida como un factor clave en el bienestar psicosocial de los hijos. Además, se la considera un constructo teórico central para comprender el desarrollo de comportamientos ajustados y adaptativos dentro del contexto social. A partir de las primeras interacciones con sus padres, los niños adquieren habilidades que influirán en su forma de relacionarse con los demás a lo largo de sus vidas. Desde el nacimiento los niños comienzan a desarrollar habilidades sociales: reconocer pautas, reglas, límites, comportamientos socialmente aceptables, etc. De ahí la importancia de la relación con sus familiares más cercanos, y el modo en que los padres o cuidadores se vinculan con ellos, es decir, el estilo parental que adoptan.

Según Darling y Steinberg (1993), el estilo parental es una combinación de actitudes hacia el hijo que son comunicadas y que, en su conjunto, crean un clima emocional en el que los padres actúan. Este concepto incluye tanto las conductas específicas, con objetivos bien definidos, mediante las cuales los progenitores desempeñan sus funciones parentales, como las conductas más generales, tales como gestos, cambios en los tonos de voz, o la expresión espontánea de sus emociones.

Los estilos de crianza que existen en las familias juegan un papel muy importante tanto en el desarrollo cognoscitivo como afectivo de los niños, ya que, de la forma de actuar de los padres, los hijos aprenderán comportamientos que los puedan beneficiar o perjudicar en su desarrollo integral (Díaz Reyes, 2013). Es decir, aprenderán habilidades sociales que influirán en su relación con los demás, tanto en la infancia como en etapas posteriores.

Siguiendo a Vicente Caballo, la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos a la situación mientras minimiza la probabilidad de

futuros problemas (Caballo, 2007). El autor resalta que se trata de una habilidad, porque es una conducta aprendida y no es un rasgo de personalidad.

Entre los tres y los cinco años, los niños atraviesan una etapa especialmente significativa para el desarrollo de sus habilidades sociales. Durante este tiempo, interactúan con distintas personas y contextos, lo que les permite construir una representación más compleja del entorno social. Esto suele estar dado por el ingreso al ámbito escolar, que amplía las oportunidades de interacción tanto con sus pares como con nuevos adultos. En este proceso, comienzan a identificar y comprender normas, límites y derechos propios, lo cual favorece tanto la afirmación de su individualidad como el reconocimiento de los otros. Para estas nuevas relaciones, los niños necesitan disponer de ciertas habilidades que les permitan resolver conflictos y relacionarse de la manera más adecuada con quienes los rodean.

En la actualidad, uno de los desafíos más visibles en el ámbito escolar es la dificultad que presentan algunos niños para establecer vínculos saludables, regular sus emociones y resolver conflictos de manera constructiva. Estas dificultades pueden manifestarse en problemas de convivencia, aislamiento social o conductas disruptivas que afectan tanto el bienestar individual como el clima grupal. En este marco, resulta de gran importancia indagar en los factores familiares que inciden en la adquisición de habilidades sociales en la primera infancia, ya que dichas competencias se constituyen como la base para una adaptación escolar y social adecuada.

Por otra parte, si bien existen numerosos estudios que abordan las habilidades sociales, la producción científica que articule esta variable con la forma en que los padres educan a sus hijos es todavía escasa, tanto a nivel internacional como nacional.

Este vacío limita la posibilidad de contar con marcos empíricos que fortalezcan la comprensión del desarrollo socioemocional en la primera infancia y el rol que juegan los estilos parentales de crianza en este aspecto.

En este sentido, la presente investigación busca explorar la relación entre los estilos de crianza y las habilidades sociales en niños de entre 3 y 5 años, particularmente del barrio Fisherton, ubicado al noroeste de la ciudad de Rosario, perteneciente al departamento homónimo, dentro de la provincia de Santa Fe, Argentina. El mismo es un barrio residencial que se destaca por sus calles arboladas y espacios verdes, así como por la presencia de viviendas unifamiliares de nivel socioeconómico medio y alto. Su diseño urbano combina zonas residenciales tranquilas con avenidas principales que facilitan el

acceso a servicios y comercios. Además, el barrio cuenta con diversos establecimientos educativos, centros de salud, clubes deportivos y comercios locales.

El estudio pretende aportar evidencia que enriquezca la comprensión teórica de la interacción entre ambas variables expuestas, contribuyendo a la producción científica en el ámbito de la Psicología Infantil. Es importante aclarar que el término *incidencia* en la presente investigación no implica relaciones causales ni asociaciones estadísticas. Por el contrario, el término se utiliza en términos descriptivos, en función del diseño metodológico adoptado.

Pregunta de investigación - problema

- ¿Cuál es la incidencia de los estilos parentales de crianza en las habilidades sociales en niños de entre 3 y 5 años?

Objetivos

Objetivo general:

- Describir la incidencia de los estilos parentales de crianza en las habilidades sociales en niños de entre 3 y 5 años.

Objetivos específicos:

- Identificar los estilos parentales de crianza.
- Determinar las habilidades sociales presentes en los niños.
- Establecer posibles relaciones entre los estilos parentales de crianza y el desarrollo de habilidades sociales.

Estado del arte

Para la construcción del presente Estado del Arte, se realizó una exhaustiva búsqueda en bases de datos como Redalyc, Scielo y Google Académico a partir de los conceptos de “estilos parentales de crianza” y “habilidades sociales en niños”. Se filtraron artículos de los últimos 10 años. Se incluyeron también artículos de más de 10 años de antigüedad que se destacan por su aporte a la investigación.

Si bien existen estudios empíricos que abordan la relación entre estilos parentales y variables socioemocionales, aquellos centrados específicamente en habilidades sociales en la primera infancia continúan siendo limitados, especialmente en contextos locales.

En el estudio de la influencia de las prácticas parentales sobre el desarrollo socioemocional infantil, resulta fundamental considerar la Teoría de la Aceptación-Rechazo Parental (PARTheory) propuesta por Rohner y Khaleque (2005), la cual constituye un marco referencial ampliamente utilizado en investigaciones posteriores. Esta teoría ha sido difundida en diversas publicaciones a lo largo del tiempo. Sin embargo, en el presente trabajo se toma como referencia la versión de 2005, por tratarse de la formulación teórica más completa y sistematizada disponible.

La PARTheory se enfoca en la exploración de los correlatos universales del rechazo percibido por parte de los adultos significativos. El concepto de *síndrome de aceptación-rechazo parental* describe las consecuencias universales de dicho rechazo, postulando que el recuerdo que los adultos conservan acerca de la crianza recibida puede organizarse en dimensiones relativamente estables, como la calidez emocional, el rechazo y el control excesivo.

Tras más de cinco décadas de investigación intercultural, los autores implementaron diversos métodos combinando distintas estrategias de análisis y medición, con el objetivo de integrar resultados en contextos socioculturales y étnicos diversos. Entre ellos, realizaron entrevistas y observaciones, administraron autoinformes y emplearon métodos etnográficos.

Finalmente concluyeron que todos los niños, independientemente de su contexto sociocultural, necesitan una respuesta caracterizada por la aceptación, el afecto y la implicación emocional por parte de sus padres o figuras de apego. Cuando estas necesidades no son satisfechas, los niños tienden a desarrollar conductas hostiles o agresivas, dependencia excesiva o independencia extrema, así como dificultades en la

autoestima, la autoeficacia y la regulación emocional. Asimismo, adolescentes y adultos que se perciben como rechazados suelen presentar ansiedad, inseguridad, problemas de conducta, síntomas depresivos o afecto deprimido, e incluso consumo problemático de sustancias, entre otras dificultades.

Si bien esta teoría no aborda de manera directa los estilos parentales de crianza considerados en la presente investigación, resulta pertinente su inclusión debido a que pone el acento en la experiencia subjetiva de aceptación o rechazo parental y en su impacto en el desarrollo emocional y social de los individuos, aspectos estrechamente vinculados con el estudio de las prácticas de crianza.

Isaza Valencia y Henao López (2010) estudiaron la influencia de los estilos parentales en el desarrollo socioemocional infantil en niños de entre dos y tres años, en Medellín, Colombia. A partir de una revisión teórica y empírica, las autoras describieron cómo las prácticas de crianza modelan dimensiones centrales del funcionamiento psicológico del niño. Basándose en el modelo clásico de Baumrind (1971), diferenciaron el estilo autoritario (bajo afecto/comunicación y alta exigencia/control), equilibrado (alto afecto/comunicación y alta exigencia/control) y permisivo (poco control parental).

El estudio reveló que el estilo equilibrado se correlacionó directamente con cuatro habilidades sociales específicas, tales como las habilidades para hacer amigos, las habilidades conversacionales y aquellas vinculadas a la escolaridad de los niños. Esto sugiere que el estilo equilibrado podría ser el que integra los factores familiares que estimulan el desarrollo social. En contraste, el estilo autoritario, caracterizado por la búsqueda de respuestas inmediatas y la sanción ante fallas, sin considerar las necesidades del niño, se asoció a límites para el encuentro favorable con pares y adultos, generando en los niños pobres repertorios de interacción, lo que dificulta el inicio y mantenimiento de conversaciones, actividades escolares y de juego, e induce posturas sumisas ante figuras de autoridad.

En este sentido, concluyeron que las interacciones parentales basadas en el afecto, la comunicación y el acompañamiento favorecen el desarrollo integral del niño, reafirmando la necesidad de promover prácticas de crianza democráticas y sensibles.

Por su parte, Díaz Reyes (2013) desarrolló su tesis de grado abordando los estilos de crianza y su relación con las conductas agresivas en niños pertenecientes a una Escuela Primaria de Chupaca, Perú. Se propuso describir los estilos de crianza que guardan relación con las conductas agresivas de los niños. Para llegar a ellos realizó un diagnóstico

en la Institución sobre una muestra de 100 niños de entre 6 y 12 años considerados con mayores conductas agresivas, utilizando cuestionarios y observaciones directas.

Los resultados estadísticos concluyeron que el estilo de crianza que guarda relación con las conductas agresivas es el estilo autoritario. Este estilo se presenta en padres que no toman en cuenta las opiniones de sus hijos, no les dan muestras de cariño y los hijos no les cuentan sus problemas. En el polo opuesto se encuentra el estilo permisivo caracterizado por la ausencia de reglas de comportamiento en el hogar, la falta de refuerzo de conductas positivas y la nula sanción de las negativas, sumado al poco interés parental en la construcción de hábitos y valores.

Asimismo, Richaud et al. (2013) desarrollaron un estudio correlacional que examinó la relación entre los estilos parentales, la inestabilidad emocional y la agresividad en niños de 10 a 12 años, pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo en dos ciudades con culturas latinas: Paraná (Argentina) y Valencia (España). La muestra argentina incluyó aproximadamente un 30% de niños inmigrantes que residían en escuelas y asentamientos marginales. La metodología empleó análisis multigrupo con la intención de comprobar que los instrumentos utilizados para la medición daban cuenta de los mismos constructos psicológicos en ambos grupos culturales.

Los resultados ofrecieron un fuerte respaldo a la invarianza del modelo teórico estudiado entre Argentina y España. No obstante, los autores señalaron que, debido a su naturaleza correlacional, el estudio tiene limitaciones para explorar relaciones causales directas.

A través de esta investigación los autores han observado cómo se relacionan la aceptación, el control patológico y la negligencia con la inestabilidad emocional y la agresividad. Además, pudieron comprobar las formas en que los estilos parentales afectan al desarrollo de los niños, los cuales siguen un patrón que se mantiene a través de las clases sociales y las culturas analizadas. Concluyeron que siempre que el estilo parental es disfuncional, ya sea excesivamente controlador o indebidamente laxo, el niño tendrá un desarrollo emocional inadecuado y por ende dificultades en las relaciones psicosociales, cualquiera sea el contexto en que se desarrolle.

Por otro lado, Varela Nájera et al. (2014), se propusieron analizar el vínculo entre el fenómeno de crianza y las dificultades escolares de alumnos de sexto grado en una escuela primaria pública de Culiacán, Sinaloa, México. Su objetivo fue analizar las condiciones de la crianza que inciden en las dificultades escolares de los estudiantes y

que, por su carácter subjetivo, plantean limitantes a la labor educativa, basándose en la postura lacaniana de que el síntoma del niño surge como respuesta a lo que hay de sintomático en la estructura familiar.

Si bien este estudio no aborda las habilidades sociales, se considera pertinente para la presente investigación porque refleja la influencia de los estilos de crianza en todos los aspectos de la vida del niño. Los autores se enfocaron en analizar si había cierta relación con el desempeño escolar, y si había recurrencias entre los estilos de crianza.

Las técnicas de recolección de datos incluyeron entrevistas a profundidad con diez madres de familia, un cuestionario para la profesora, dispositivos grupales e individuales orientados psicoanalíticamente y observación participante. Los resultados identificaron seis tipos de conflictos familiares como violencia con alcoholismo, muerte de un familiar cercano, confrontaciones con la madre, y sobreprotección materna, entre otros, que modifican la crianza y se expresan en los alumnos como desinterés por la escuela, agresividad y bajo rendimiento escolar. Los autores concluyeron que un entorno familiar desfavorable, más allá de lo económico, condiciona la historia del niño y limita las posibilidades de aprendizaje y las respuestas adecuadas en el contexto escolar.

Por otra parte, mediante una revisión narrativa de la literatura, Losada et al. (2019) de la Pontificia Universidad Católica Argentina, se propusieron conocer la influencia de los estilos parentales sobre la autorregulación emocional en niños. La revisión incluyó trabajos de América Latina, Estados Unidos y Europa, enfocándose en identificar los factores protectores y de riesgo en esta relación.

El trabajo conceptualiza el estilo autoritativo (democrático) como aquel donde los padres son comunicativos, brindan explicaciones para las medidas disciplinarias y fomentan la expresión del niño, utilizando el control de manera racional y flexible. Respecto al desarrollo emocional, una de las principales capacidades regulatorias implica la transición de una regulación externa (donde el padre/madre es la guía principal) a una autorregulación iniciada por el propio infante. Se destaca que una crianza adecuada promueve la empatía y la asertividad, enseñando modos alternativos de respuesta ante situaciones desagradables, lo que favorece la autoestima y la autorregulación emocional del niño.

Las autoras concluyeron que los padres influyen en gran medida en la capacidad autorregulatoria del niño debido a que este primeramente aprende de las habilidades que utilizan sus cuidadores para regularse. Dicha influencia ejercida por los padres puede

tener mayores o menores riesgos para su desarrollo óptimo. Comprobaron que el estilo democrático, el cual fomenta un ambiente emocional seguro, con un adecuado afrontamiento de los conflictos, una comunicación afectiva y efectiva, ofrece mayores factores protectores para que el niño pueda desplegar su capacidad de autorregulación emocional de manera eficaz. Esto es porque el equilibrio entre el cariño y la puesta de límites propicia que el infante logre una regulación más independiente y autónoma, así como un desarrollo emocional integral.

Un estudio más reciente realizado en Apartadó, Colombia, examinó la relación entre pautas de crianza modernas y las habilidades sociales en niños de 3 a 5 años que son hijos únicos (Pacheco Marimon & Osorno Álvarez, 2021).

Los investigadores tuvieron en cuenta cuatro áreas: vinculares, formativas, protectoras y reflexivas. En relación con las habilidades sociales analizaron seis actitudes comportamentales: habilidades sociales básicas, hacer amigos, sentimientos y emociones, capacidad de afrontar y resolver problemas, habilidades conversacionales y la forma de relacionarse con los adultos. La muestra correspondió a 36 niños y 61 padres de familia, y utilizaron la Escala de parentalidad positiva y Escala de habilidades sociales. Los resultados de este estudio mostraron una relación inesperada entre las competencias parentales y las habilidades sociales de los niños.

Sorprendentemente, observaron que aquellos niños con habilidades sociales de nivel medio tienden a tener padres con competencias parentales óptimas, mientras que los niños con habilidades sociales altas pueden tener padres cuyas competencias se encuentran en cualquiera de los tres niveles evaluados: en riesgo, en monitoreo u óptimas. Además, hallaron que los padres de los niños que presentaron habilidades sociales altas en las seis áreas registraron competencias parentales protectoras en zona de monitoreo, lo que lleva a pensar que existen otros factores diferentes de las competencias parentales que pueden incidir en el desarrollo de las habilidades sociales de los menores.

En suma, si bien la literatura revisada da cuenta de investigaciones que abordan los estilos parentales y diversas dimensiones del desarrollo socioemocional, los estudios que analizan específicamente la relación entre estilos parentales de crianza y habilidades sociales en la primera infancia, particularmente en niños de entre 3 y 5 años y en contextos locales, continúan siendo limitados. Esto justifica la pertinencia del presente estudio.

Marco teórico

1. Estilos parentales de crianza

Según Darling y Steinberg (1993), el estilo parental puede entenderse como un conjunto de actitudes que los padres muestran hacia sus hijos y que, al transmitirse, generan un clima emocional en el que se desarrollan las relaciones familiares. Este estilo incluye tanto acciones concretas, pensadas para cumplir con tareas propias de la crianza, como comportamientos más generales y cotidianos, por ejemplo, los gestos, las variaciones en la voz o la manera espontánea de expresar emociones. Considerar estos elementos en conjunto permite comprender mejor cómo los padres influyen en la forma en que los niños aprenden a relacionarse y a desenvolverse emocionalmente.

Resulta fundamental no confundir estilos parentales con conductas parentales. Para su adecuada comprensión, es necesario tomar en consideración diversas situaciones y contextos, y no pretender analizar el estilo parental a través de una sola conducta. En otras palabras, la observación de una práctica puntual no permite determinar un estilo de crianza, siendo indispensable una mirada más amplia e integradora.

Diana Baumrind (1966) fue pionera en el estudio de los estilos parentales de crianza, identificando tres estilos primarios: el estilo autoritario, el estilo permisivo y el estilo autoritativo. La autora conceptualizó estas prácticas a partir de dos ejes fundamentales: por un lado, el nivel de exigencia o control que los adultos ejercen sobre los niños, y por otro, el grado de sensibilidad y respuesta frente a sus necesidades, también denominado aceptación parental.

Posteriormente, las clasificaciones iniciales de los estilos parentales fueron revisadas y ampliadas por Maccoby y Martin (1983, citado en Minzi y Mesurado, 2022), quienes incorporaron un cuarto estilo parental: el negligente.

Cabe señalar, sin embargo, que los estilos parentales se configuran de manera progresiva y singular en función de la relación específica que cada progenitor establece con cada uno de sus hijos. En este sentido, las tipologías de estilos de crianza deben comprenderse como construcciones teóricas orientadas a explicar una realidad relacional compleja, atravesada por la dinámica cotidiana y el momento evolutivo particular de cada familia.

Desde esta perspectiva, los padres pueden manifestar un determinado estilo de crianza, entendido como una forma habitual de responder ante demandas o transgresiones

del hijo, que varía según la etapa del desarrollo en la que este se encuentre. Asimismo, es posible que un mismo progenitor adopte estilos parentales diferentes con cada uno de sus hijos, en función de las características individuales y de las respuestas que estos presentan. Cuando el niño convive con ambos padres, puede además verse expuesto a estilos de crianza disímiles, a lo que se suman las condiciones sociales y culturales que contextualizan y modulan las prácticas de crianza.

1.1 Tipos de estilos parentales de crianza

A partir de la teoría de Baumrind (1966) y de los aportes posteriores de Maccoby y Martin (1983, citados en Minzi y Mesurado, 2022), se distinguen cuatro estilos parentales de crianza, diferenciados en función de los niveles de exigencia, sensibilidad y autonomía promovidos por los padres.

Tabla 1. *Estilos parentales según niveles de exigencia, sensibilidad y autonomía*

Estilo	Exigencia	Sensibilidad	Autonomía
Permisivo	Baja	Alta	Alta
Autoritario	Alta	Baja	Baja
Autoritativo	Alta	Alta	Alta
Negligente	Baja	Baja	Baja

El estilo permisivo se caracteriza por una actitud no punitiva y abierta frente a los deseos, impulsos y acciones del niño. Los padres que adoptan este estilo suelen dialogar con él sobre decisiones familiares, explicar las reglas del hogar y hacer pocas demandas en cuanto a las responsabilidades o el comportamiento adecuado. Se muestran más como un recurso de apoyo que como una figura que moldee activamente su conducta. Tienden a permitir que el niño organice sus propias actividades, evitando el control excesivo y sin insistir en que cumpla normas externas. Prefieren la persuasión y el razonamiento antes que el uso de la autoridad directa.

Por otro lado, el estilo autoritario se caracteriza por el intento de moldear, controlar y evaluar el comportamiento y las actitudes del niño conforme a un estándar fijo de conducta, generalmente absoluto, con posibles fundamentos ideológicos o normativos formulado por una autoridad considerada superior. Este tipo de padre o madre valora la obediencia como una virtud y suele recurrir a medidas punitivas y firmes para frenar la voluntad propia del niño cuando sus acciones o creencias entran en conflicto con lo que

consideran un comportamiento correcto. Cree en mantener al niño en su lugar, restringir su autonomía y asignarle responsabilidades en el hogar para inculcar el respeto por el trabajo. Para ellos, preservar el orden y la estructura tradicional es imprescindible. No fomentan el diálogo ni el intercambio verbal, ya que piensan que el niño debe aceptar su palabra como la verdad.

El estilo autoritativo, también denominado “democrático”, se caracteriza por una orientación racional, basada en el diálogo para dirigir las actividades del niño. Los padres que adoptan este estilo fomentan el intercambio verbal, explican las razones detrás de sus decisiones y escuchan las objeciones del niño cuando este se resiste a cumplir con alguna norma. Valoran tanto la autonomía y la voluntad propia del niño como la conformidad disciplinada, ejerciendo un control firme en los momentos en que existe desacuerdo, pero sin imponer restricciones que limiten excesivamente al niño. Reconocen los intereses individuales y las particularidades de cada niño, afirmando sus cualidades presentes y estableciendo a la vez estándares para su conducta futura. Para lograr sus objetivos, utilizan una combinación equilibrada de razonamiento, autoridad y refuerzo, sin basar sus decisiones exclusivamente en el consenso del grupo ni en los deseos individuales del niño.

El estilo negligente, por último, se caracteriza por el poco compromiso y los bajos niveles tanto de calidez y exigencia paterna como de autonomía otorgada. En este estilo, al niño se le demanda poco, pero también se le brinda escaso apoyo emocional y supervisión. Hay tanto falta de normas como de afecto. El padre puede percibirse como indiferente a su hijo, así como emocionalmente no disponible.

En conjunto, los estilos parentales de crianza ofrecen un marco conceptual útil para comprender las distintas formas en que los padres ejercen la autoridad, brindan afecto y promueven la autonomía de sus hijos. Sin embargo, al tratarse de categorías amplias, estas tipologías no siempre logran dar cuenta de la variabilidad y singularidad de las prácticas de crianza en la vida cotidiana. En este sentido, el abordaje dimensional de los estilos parentales permite profundizar en el análisis de los componentes específicos que configuran la interacción parental, aspecto que se desarrollará en el apartado siguiente.

1.2 Dimensiones de los estilos parentales de crianza

Diversas investigaciones han señalado que los estilos parentales concebidos como categorías amplias no siempre resultan sencillos de interpretar, especialmente en estudios empíricos. En este sentido, se ha propuesto que la tipología clásica de estilos parentales

puede analizarse de manera más precisa a partir de un enfoque dimensional, el cual permite desagregar las prácticas de crianza en dimensiones de crianza (Darling y Steinberg, 1993, citados en Minzi & Mesurado, 2022).

Desde esta mirada, las dimensiones de los estilos parentales se estructuran principalmente en torno a dos ejes fundamentales propuestos originalmente por Baumrind: la aceptación y respuesta (responsiveness) y la exigencia y control (demandingness) (Baumrind, 1966, citado en Richaud et al., 2013). Estos ejes fueron posteriormente sistematizados por Maccoby y Martin (1983, citados en Minzi y Mesurado, 2022), consolidándose como el marco dimensional más utilizado en la investigación sobre crianza.

La dimensión de aceptación y respuesta se refiere al tono emocional de la relación parental y al grado en que los padres responden con sensibilidad a las necesidades de sus hijos, abarcando manifestaciones de afecto, calor, apoyo y diálogo (Maccoby & Martin, 1983, citado en Jorge & González, 2017). Desde la Teoría de la Aceptación-Rechazo Parental (PARTheory), esta dimensión se describe como un continuo de calidez que va desde la aceptación (cariño y cuidado) hasta el rechazo (hostilidad y negligencia) (Rohner & Khaleque, A. 2005).

La segunda dimensión, la exigencia y control, comprende las presiones que ejercen los padres para que los hijos se integren en la sociedad mediante la supervisión, el establecimiento de normas y la disciplina (Maccoby & Martin, 1983, citado en Jorge & González, 2017). Esta dimensión da cuenta del grado en que los adultos responsables establecen límites claros y expectativas respecto a la conducta infantil.

Asimismo, autores como Maccoby y Martin (1983) incorporaron la autonomía otorgada y su contraparte, la negligencia, entendidas como dimensiones críticas del desarrollo (Minzi & Mesurado, 2022; Richaud et al., 2013). Mientras que la autonomía adecuada promueve la independencia y la toma de decisiones, la autonomía extrema o negligencia se caracteriza por la falta de compromiso parental, ausencia de rutinas y una supervisión deficiente de las actividades del niño (Jorge & González, 2017).

Otra dimensión relevante identificada en la literatura es la inconsistencia parental, la cual refiere a la falta de estabilidad y coherencia en la aplicación de normas, límites y estrategias disciplinarias (Minzi & Mesurado, 2022; Power, 2002).

Desde este enfoque, Minzi y Mesurado (2022) retoman el modelo dimensional desarrollado por Slater y Power, el cual contempla once dimensiones de la crianza. Dentro de este modelo, los autores destacan tres dimensiones centrales: sensibilidad, inconsistencia y seguimiento a través de la disciplina, por considerarlas aspectos básicos de la interacción parental y especialmente relevantes para el análisis de las prácticas educativas cotidianas.

Estas dimensiones pueden vincularse conceptualmente con los ejes teóricos propuestos por Baumrind. En particular, la sensibilidad se asocia con la calidez y el afecto parental, el seguimiento o disciplina con el grado de exigencia y control ejercido por los adultos responsables, y la inconsistencia con la falta de coherencia en la aplicación de normas y pautas educativas (Minzi & Mesurado, 2022).

La combinación de estas variables, específicamente el cruce entre los niveles de respuesta y exigencia, permite clasificar los cuatro estilos clásicos de crianza: autoritativo o democrático (alta respuesta y alta demanda), autoritario (baja respuesta y alta demanda), permisivo (alta respuesta y baja demanda) y negligente (baja respuesta y baja demanda) (Baumrind, 1966; Jorge & González, 2017).

En este marco, dichas dimensiones constituyen la base conceptual del instrumento utilizado en la presente investigación para la evaluación de los estilos parentales de crianza.

2. Habilidades Sociales

Las habilidades sociales han sido conceptualizadas de diversas maneras por numerosos autores, dado su carácter amplio y complejo, lo que ha dado lugar a múltiples definiciones orientadas a precisar su alcance; no obstante, entre ellas puede identificarse un núcleo conceptual común.

Desde una perspectiva conductista, Libet y Lewinsohn (1973), citados en Feludero (2015), conciben la habilidad social como la capacidad para comportarse de manera que dicha conducta sea reforzada socialmente, así como para evitar comportamientos que generen castigo o indiferencia por parte de los demás.

Desde la Terapia Dialéctico Conductual (DBT), Linehan define la habilidad social como una capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que maximicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (efectividad en los objetivos), al tiempo que se maximizan las ganancias y se minimizan

las pérdidas en la relación con otras personas (efectividad en la relación), y se mantiene la propia integridad y el sentido de dominio personal (efectividad en el respeto a uno mismo) (Linehan, 1984, citado en Caballo, 2007, p. 4).

García Sáiz y Gil (1995), citados en Lacunza (2012), conciben a las habilidades sociales como conductas adquiridas que se expresan en contextos de interacción social y que están dirigidas al logro de diversos propósitos, requiriendo para ello una adecuación a las demandas propias de cada situación.

Monjas Casares (2018) explica que las habilidades sociales no constituyen capacidades innatas, sino que se desarrollan progresivamente a lo largo del ciclo vital. Si bien ciertos factores biológicos pueden facilitar u obstaculizar las primeras interacciones con figuras significativas, el desarrollo de estas habilidades depende, en la mayoría de los casos, de los procesos de maduración y de las experiencias de aprendizaje. No obstante, dichas experiencias no siempre derivan en conductas socialmente adecuadas, especialmente en etapas evolutivas en las que la posibilidad de elegir el entorno social es limitada y coinciden importantes cambios a nivel físico, cognitivo y social.

Entre las definiciones más difundidas, se destaca la propuesta de Caballo (2007), quien sostiene que la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos a la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986, citado en Caballo, 2007, p. 6).

En conjunto, estas definiciones coinciden en concebir las habilidades sociales como repertorios conductuales aprendidos, que se expresan en contextos interpersonales y cuya función es permitir al individuo interactuar de manera eficaz y adaptativa, ajustándose a las demandas de la situación, favoreciendo el logro de objetivos personales y la calidad de las relaciones sociales.

Desde una perspectiva histórica, el estudio de las habilidades sociales ha atravesado distintos enfoques teóricos. Los modelos centrados en la personalidad inicialmente defendieron la idea de que dichas habilidades eran rasgos relativamente estables e innatos del individuo. Por el contrario, el modelo conductual planteó que las habilidades sociales son conductas aprendidas, adquiridas y modificables a través de la experiencia, el refuerzo y el modelado.

A partir de los planteamientos de Mischel (1973), se desarrolló una concepción interactiva, ya que se destaca la importancia tanto de las variables del entorno como de las características individuales, aunque no entendidas como “rasgos”, y de la interacción entre ambas en la determinación de la conducta. Las características individuales se entienden como sistemas cognitivo-afectivos activados de diferentes formas según las demandas del contexto.

En esta línea, Caballo (2007) propone un modelo integrador de las habilidades sociales, en el cual la manifestación de una conducta socialmente habilidosa depende de la interacción entre factores ambientales, variables personales y las condiciones específicas de la situación. Este enfoque permite comprender por qué una misma persona puede desplegar conductas socialmente competentes en ciertos contextos y no en otros.

2.1 Componentes de las Habilidades Sociales

Desde la perspectiva de Caballo (2007), las habilidades sociales constituyen un fenómeno complejo que requiere ser analizado en distintos niveles. El autor distingue entre un nivel molar, referido a habilidades generales y globales; un nivel molecular, centrado en componentes conductuales observables; y un nivel intermedio que integra ambos enfoques. Asimismo, reconoce la importancia de los componentes cognitivos en la actuación social, aunque señala que estos aún se encuentran en proceso de sistematización, mientras que los componentes fisiológicos han sido escasamente estudiados. En este sentido, Caballo propone la utilización conjunta de los enfoques molar y molecular como la estrategia más adecuada para la evaluación y el entrenamiento de las habilidades sociales.

2.1.1 Componentes conductuales

2.1.1.1 Componentes no verbales

La dimensión conductual incluye comportamientos observables que se manifiestan en las interacciones sociales y son los que más se han investigado históricamente.

Dentro del componente conductual de las habilidades sociales, los elementos no verbales cumplen un papel central en la regulación de la interacción interpersonal. Entre ellos, la mirada resulta fundamental para organizar los turnos de palabra y sincronizar la conversación. Un contacto visual excesivamente fijo puede ser interpretado como una

señal de hostilidad o dominancia, mientras que la evitación de la mirada suele asociarse a timidez, inseguridad o deseo de evitar el contacto social.

Asimismo, la expresión facial constituye otro componente relevante de la comunicación no verbal. A través del rostro se manifiestan emociones básicas como la alegría, la sorpresa, la tristeza, el miedo, la ira y el asco, las cuales permiten a los interlocutores inferir estados emocionales y ajustar su conducta en consecuencia. En particular, la sonrisa cumple diversas funciones sociales, ya que puede expresar agrado, facilitar la afiliación, reducir tensiones interpersonales o incluso actuar como un recurso para encubrir emociones negativas en determinadas situaciones sociales.

La postura corporal constituye otro elemento central de la comunicación no verbal, ya que expresa actitudes, disposiciones emocionales y formas de posicionamiento del individuo frente a los demás. Estas pueden clasificarse en posturas de acercamiento (inclinación hacia adelante), retirada (retroceder), expansión (orgullo o arrogancia) y contracción (depresión o timidez).

Por su parte, los gestos comprenden movimientos corporales que acompañan, refuerzan o, en algunos casos, contradicen el mensaje verbal, y cuyo significado se encuentra fuertemente influido por el contexto cultural. En este sentido, Ekman y Friesen (1974, citados en Caballo, 2007) sostienen que pueden distinguirse diferentes tipos de gestos: los emblemas, que poseen un significado convencional y pueden sustituir al lenguaje verbal (por ejemplo, saludar con la mano); los ilustradores, que acompañan el discurso y contribuyen a clarificar o enfatizar el contenido de lo expresado; y los adaptadores, que consisten en movimientos automáticos orientados a regular estados emocionales o niveles de tensión, como rascarse o manipular objetos.

Continuando con los elementos no verbales, las automanipulaciones se definen como conductas de autocontacto, es decir, acciones mediante las cuales la persona toca su propio cuerpo. Este tipo de comportamientos suele proporcionar indicios relativamente genuinos del estado emocional interno del sujeto, ya que pueden funcionar tanto como intentos de autorregulación emocional y búsqueda de bienestar, como expresiones de tensión o malestar en situaciones sociales.

Los asentimientos con la cabeza constituyen otro elemento relevante en la interacción interpersonal, dado que cumplen una función de refuerzo social que facilita la continuidad del discurso del interlocutor. Este tipo de conductas suele indicar acuerdo, interés o buena disposición, y se ha observado de manera transversal en diversas culturas,

incluso en personas ciegas de nacimiento, lo que sugiere la posible existencia de un componente innato en su expresión.

La orientación corporal refiere al grado en que el cuerpo de un individuo — particularmente los hombros y las piernas— se dirige hacia la persona con la que interactúa. Una orientación directa, cara a cara, suele asociarse con actitudes más positivas, mayor implicación en la interacción y niveles superiores de intimidad, además de funcionar como un indicador del estatus relativo entre los participantes.

En cuanto a los movimientos de las piernas y los pies, diversas investigaciones señalan que estas partes del cuerpo tienden a escapar en mayor medida al control consciente, por lo que pueden reflejar con mayor fidelidad el estado emocional del individuo. Conductas como las oscilaciones rítmicas de las piernas suelen interpretarse como señales de impaciencia, aburrimiento o deseo de abandonar la situación social.

Los movimientos nerviosos de las manos, si bien presentan una baja frecuencia de aparición en algunos estudios empíricos, han sido asociados a estados emocionales de ansiedad, inseguridad o nerviosismo. Dentro de la clasificación gestual, estos comportamientos suelen considerarse autoadaptadores, especialmente cuando consisten en acciones repetitivas como frotarse o rascarse en contextos de tensión social.

Finalmente, la apariencia personal comprende el aspecto externo del individuo, incluyendo la vestimenta, las características físicas, el peinado y el cuidado de las manos, y desempeña un papel central en la formación de la impresión inicial en los contextos interpersonales. La apariencia constituye una forma de comunicación deliberada, a través de la cual las personas intentan influir en la conducta de los demás y definir el modo en que desean ser percibidas y tratadas. En este sentido, el atractivo físico ha sido identificado como un predictor relevante del éxito en las interacciones sociales y de la frecuencia de establecimiento de vínculos interpersonales.

2.1.1.2 Componentes paralingüísticos

Los componentes paralingüísticos se refieren al "cómo" se dice algo en oposición al "qué" se dice. Estos raramente se emplean aislados. El significado transmitido es normalmente el resultado de una combinación de señales vocales y conducta verbal y es evaluado dentro de un contexto o una situación determinados (Caballo, 2007).

Dentro de estos componentes, la voz constituye el principal vehículo de la comunicación vocal, y sus variaciones pueden modificar de forma sustancial el impacto

del mensaje. El volumen cumple la función básica de garantizar que el mensaje llegue a quien escucha. Un volumen bajo suele asociarse con sumisión, tristeza o falta de confianza, mientras que un volumen excesivamente alto puede transmitir seguridad y dominio, aunque también agresividad. El tono de voz, por su parte, se vincula estrechamente con la expresión emocional: los tonos ascendentes suelen evaluarse de manera positiva, mientras que los descendentes se relacionan con estados depresivos. Asimismo, la claridad en la dicción resulta fundamental para una comunicación eficaz, ya que la articulación deficiente o el arrastre de palabras puede generar rechazo o interpretarse como desinterés o tristeza. La velocidad del habla también aporta información relevante; hablar demasiado lento puede provocar impaciencia y asociarse con aburrimiento, mientras que una velocidad excesiva dificulta la comprensión y suele vincularse con estados de excitación o sorpresa. El timbre vocal, entendido como la cualidad o resonancia de la voz, contribuye a la impresión global del hablante, pudiendo transmitir monotonía, madurez o sofisticación. Finalmente, la inflexión permite otorgar matices al discurso, evitar la monotonía y regular los turnos de palabra, diferenciando, por ejemplo, afirmaciones de preguntas.

Otro componente relevante es el tiempo de habla, que se refiere a la duración y frecuencia con la que una persona interviene en la conversación. De acuerdo con los estudios realizados por Caballo y Buela (1988a, 1989, citados en Caballo, 2007), el tiempo de habla, junto con la conducta visual, se destaca como uno de los indicadores más estrechamente asociados a la competencia social general, permitiendo además discriminar con mayor claridad entre individuos con niveles altos y bajos de habilidad social. Los sujetos socialmente competentes suelen mantener un equilibrio en la duración de sus intervenciones, mientras que hablar muy poco puede asociarse con inhibición, y hablar en exceso puede percibirse como una conducta dominante o poco considerada. En este sentido, el número de palabras utilizadas funciona como un indicador cuantitativo de la fluidez y la capacidad de respuesta en la interacción social.

Asimismo, las perturbaciones del habla constituyen alteraciones en la emisión verbal que pueden generar una impresión de inseguridad, ansiedad o incompetencia social. Los silencios prolongados durante la conversación suelen interpretarse de manera negativa, especialmente cuando superan algunos segundos, ya que pueden indicar pasividad o malestar. Del mismo modo, el uso excesivo de muletillas, vacilaciones o repeticiones disminuye la calidad del intercambio comunicativo y transmite falta de seguridad en el discurso.

Finalmente, la fluidez del habla se relaciona con la ausencia de perturbaciones excesivas y con un ritmo adecuado que incluye pausas breves y funcionales. Un estilo de habla fluido favorece conversaciones más dinámicas e interesantes y se asocia con una mayor percepción de competencia y persuasión social por parte del interlocutor.

2.1.1.3 Componentes verbales

Los componentes verbales de las habilidades sociales se refieren al contenido explícito del mensaje y a la forma en que el habla se emplea para propósitos diversos, tales como comunicar ideas, describir sentimientos o argumentar (Caballo, 2007). Estos elementos incluyen no solo lo que se dice, sino también la función que cumplen las verbalizaciones dentro del intercambio interpersonal.

Entre los componentes verbales más relevantes se encuentran las peticiones de nueva conducta, las preguntas, las alabanzas, los refuerzos verbales y la autorrevelación. Las peticiones permiten influir en la conducta del otro de manera directa y socialmente aceptable, mientras que las preguntas, tanto abiertas como cerradas, favorecen la continuidad del intercambio y el interés mutuo. Las alabanzas, el contenido de aprecio y los refuerzos verbales cumplen una función fundamental en el fortalecimiento de los vínculos sociales, ya que incrementan la probabilidad de conductas positivas y contribuyen a generar climas interpersonales agradables. Por su parte, la autorrevelación, cuando es gradual y adecuada, facilita la intimidad y la confianza en la relación.

Asimismo, otros componentes verbales cumplen un rol regulador y adaptativo dentro de la interacción social. Las manifestaciones empáticas, el contenido de acuerdo o desacuerdo, las expresiones en primera persona y la claridad del mensaje permiten expresar opiniones, emociones o límites respetando al interlocutor y reduciendo la probabilidad de conflicto. Elementos como el humor, la atención personal, la variedad temática y la formalidad contribuyen a ajustar la comunicación a las características del contexto social y cultural. En conjunto, estos componentes verbales reflejan la capacidad del individuo para comunicarse de forma eficaz, flexible y socialmente competente, constituyendo un eje central en el desarrollo y mantenimiento de las habilidades sociales.

2.1.2 Componentes cognitivos

La dimensión personal o cognitiva hace referencia a las variables internas que median o determinan la conducta. Si bien los ambientes sociales ejercen una influencia significativa sobre esta, las personas no actúan como receptores pasivos de dichas

influencias, sino como agentes activos que seleccionan determinadas situaciones, evitan otras y participan de un proceso recíproco de interacción entre la persona y el contexto (Caballo, 2007).

En este sentido, la percepción del ambiente de comunicación constituye un aspecto central del funcionamiento social. Los contextos sociales, formales o informales, públicos o privados, familiares o desconocidos, presentan características que afectan la profundidad, flexibilidad y espontaneidad de la interacción. Variables como la percepción de calidez, privacidad, familiaridad, restricción o distancia influyen en las expectativas del individuo y modulan su conducta comunicativa. De este modo, un mismo entorno puede facilitar o inhibir la interacción social dependiendo de la interpretación cognitiva que el sujeto realice de la situación (Caballo, 2007).

Estas percepciones no son homogéneas, sino que se ven influenciadas por factores individuales y socioculturales, tales como la edad, el sexo y la pertenencia cultural. Las diferencias en la forma de percibir e interpretar las situaciones sociales contribuyen a explicar variaciones en la conducta interpersonal y, en algunos casos, la presencia de dificultades o desajustes en el desempeño social. Desde esta perspectiva, las interpretaciones cognitivas adquieren especial relevancia en la comprensión de conductas socialmente no habilidosas y en el diseño de intervenciones orientadas a modificar percepciones distorsionadas o disfuncionales.

Aquí se incluyen los esquemas cognitivos, las expectativas de autoeficacia, las expectativas positivas o negativas sobre las posibles consecuencias de la conducta social y la autoestima y autoverbalizaciones.

En relación con los esquemas cognitivos, estos constituyen marcos organizadores de la experiencia que permiten al individuo interpretar las situaciones sociales a partir de aprendizajes previos. Dichos esquemas orientan la atención, la memoria y la interpretación de los estímulos sociales, influyendo en la forma en que se comprenden las conductas propias y ajenas. Cuando estos esquemas son rígidos o distorsionados, pueden dar lugar a interpretaciones sesgadas de la realidad social, favoreciendo respuestas poco adaptativas o inhibidas en la interacción interpersonal (Caballo, 2007).

En cuanto a las expectativas, estas son entendidas como las anticipaciones que realiza el individuo acerca de los resultados de su conducta. En particular, las expectativas de autoeficacia refieren al grado de confianza que una persona posee respecto de su capacidad para desempeñarse eficazmente en situaciones sociales específicas. Una baja

percepción de autoeficacia puede limitar la iniciativa social y favorecer la evitación de determinadas interacciones, aun cuando el sujeto disponga de los recursos conductuales necesarios. De manera complementaria, las expectativas positivas o negativas sobre las posibles consecuencias de la conducta influyen en la selección y ejecución de respuestas sociales, pudiendo facilitar o inhibir la manifestación de conductas socialmente habilidosas.

Asimismo, la autoestima desempeña un papel central en el funcionamiento social, en tanto implica la valoración que el individuo realiza de sí mismo y de su competencia personal. Una autoestima baja suele asociarse con mayor inseguridad, temor a la evaluación negativa y dificultades para afirmarse en situaciones interpersonales. En este marco, las autoverbalizaciones, especialmente aquellas de carácter negativo, constituyen un elemento cognitivo relevante, ya que actúan como diálogos internos que acompañan y modulan la conducta social. La presencia frecuente de pensamientos autocríticos o descalificadores puede interferir en el desempeño social, incrementando la ansiedad y reduciendo la eficacia de las respuestas interpersonales (Caballo y Buela, 1989, citados en Caballo, 2007).

2.1.3 Componentes fisiológicos

La dimensión fisiológica incluye variables como la frecuencia cardíaca, la presión arterial, el ritmo respiratorio y las respuestas electrodérmicas, las cuales reflejan el nivel de activación emocional del individuo ante situaciones sociales. Estas respuestas suelen asociarse a estados de ansiedad, tensión o nerviosismo que pueden emerger frente a demandas interpersonales percibidas como amenazantes, tales como hablar en público, iniciar una conversación o expresar desacuerdo.

Si bien dichas reacciones fisiológicas no determinan por sí mismas la conducta social, pueden influir en el desempeño interpersonal al interferir con la claridad cognitiva, la fluidez verbal y el control conductual, especialmente cuando el nivel de activación resulta excesivo. En este sentido, una activación fisiológica elevada puede favorecer conductas de evitación, inhibición o respuestas desorganizadas, mientras que niveles moderados de activación pueden facilitar la atención y la participación social.

No obstante, a pesar de su relevancia para comprender la vivencia subjetiva del individuo durante la interacción social, la investigación empírica sobre estos componentes es relativamente limitada y su evaluación sistemática no suele ocupar un

lugar central en los estudios ni en la intervención en habilidades sociales, en comparación con los aspectos conductuales y cognitivos (Caballo, 2007).

Debido a que el instrumento aplicado en este estudio evalúa principalmente manifestaciones conductuales de las habilidades sociales, el énfasis teórico se sitúa en esta dimensión, sin desconocer la influencia de los factores cognitivos, emocionales y situacionales en su desarrollo y expresión.

Por otro lado, si bien las habilidades sociales pueden analizarse desde distintos niveles de complejidad, en el caso de la infancia resulta especialmente pertinente centrarse en conductas sociales básicas, observables y funcionales, que constituyen los primeros repertorios de interacción interpersonal. Tal como señalan los enfoques conductuales y evolutivos, estas habilidades iniciales sientan las bases para el desarrollo posterior de competencias sociales más complejas y se adquieren progresivamente a través de la experiencia cotidiana y la socialización temprana. En este sentido, la evaluación de las habilidades sociales en niños debe atender al nivel evolutivo, priorizando aquellas conductas que resultan esperables y significativas para su contexto relacional inmediato.

3. Socialización primaria y desarrollo de las Habilidades Sociales

La niñez es sin duda un período crítico para el desarrollo de las habilidades sociales (Caballo, 1993). El aprendizaje y la práctica de estas habilidades se inician desde el nacimiento mediante el proceso de socialización, el cual está determinado por la interrelación de factores biológicos, cognitivos y emocionales (Lacunza & Contini de González, 2009).

Si bien Caballo (2007) propone una clasificación tripartita de los componentes de las habilidades sociales con fines de evaluación e intervención, otros autores destacan también la dimensión emocional como parte complementaria del comportamiento social ya que el afecto se expresa a través de lo conductual, la expresión de sentimientos, y se registra internamente a través de las respuestas fisiológicas como la ansiedad o la activación emocional.

Lacunza y Contini de González (2009), señalan que el período comprendido entre los tres y los cinco años correspondiente a la niñez temprana o etapa preescolar, es fundamental para el desarrollo de las capacidades sociales. Durante esta etapa, el niño vivencia y registra situaciones que le permiten organizar su mundo social e internalizar

normas y prohibiciones, lo que conduce a la adquisición de la competencia social. Además, se produce una transición desde el juego paralelo hacia un juego más interactivo y cooperativo, lo cual exige mayores habilidades de comunicación, negociación y regulación emocional. Es una tarea evolutiva esencial que el niño adquiera capacidades para relacionarse adecuadamente con pares y adultos, ya que la capacidad para hacer nuevas amistades a esta edad es predictora del funcionamiento social posterior.

Alrededor de los tres años, el niño puede comprender la mente de los otros y desarrollar la empatía, un avance cognitivo fundamental para las habilidades sociales. Además, la expresión y comprensión de estados emocionales propios y ajenos se encuentra estrechamente ligada a la calidad de las relaciones interpersonales.

El modelo de Caballo, al considerar la dimensión situacional como determinante de la conducta habilidosa, permite enlazar directamente el entorno social con la adquisición de habilidades sociales, destacando especialmente el contexto familiar como ámbito primario de socialización. La adquisición de estas habilidades depende de recursos externos vinculados a la interacción con adultos, particularmente los estilos de crianza y los sistemas de valores asociados a la cultura parental. La familia proporciona los primeros modelos de interacción y constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje de normas, valores y formas de relación.

Los niños aprenden habilidades sociales observando a sus padres y cuidadores en la interacción cotidiana, tanto con ellos mismos como con otras personas. Las conductas verbales así como las no verbales pueden aprenderse de esta manera. La enseñanza directa es otro vehículo importante para el aprendizaje. Expresiones como: «Di lo siento», «No hables con la boca llena»>, etc., moldean la conducta social. También las respuestas sociales pueden ser reforzadas o castigadas, lo que provoca que aumenten y se pulan ciertas conductas, y disminuyan o desaparezcan otras (Caballo, 1987).

En este sentido, los estilos parentales de crianza, entendidos como patrones relativamente estables de prácticas y actitudes parentales, desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales en la infancia temprana. De allí surge el interés por analizar descriptivamente la relación entre ambas variables en la presente investigación.

Marco metodológico

1. Tipo de estudio

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y con un diseño no experimental descriptivo, dado que no se intervinieron las variables de manera intencional, limitándose a la observación y análisis del fenómeno en su entorno natural. Las posibles relaciones entre las variables fueron abordadas exclusivamente desde un análisis descriptivo y comparativo de tendencias generales, sin realizar pruebas estadísticas de asociación. Asimismo, se adoptó un diseño transversal, puesto que la recolección de datos se realizó en un único momento, sin requerir un seguimiento longitudinal de la muestra.

2. Definición conceptual y operacional de la variable:

Variables

Las variables del presente estudio son los estilos parentales de crianza y las habilidades sociales.

2.1 Estilos parentales de crianza

- Definición conceptual: conjunto de actitudes que los padres muestran hacia sus hijos y que, al transmitirse, generan un clima emocional en el que se desarrollan las relaciones familiares (Darling & Steinberg, 1993).

- Definición operacional: Se evaluó mediante la Escala de Estilo Parental desde la Perspectiva de los Padres, adaptación argentina del *Parenting Dimensions Inventory* (Power, 2002). El cuestionario incluye 13 ítems con formato Likert de 6 puntos. Evalúa tres dimensiones:

- Apoyo/Cuidado
- Inconsistencia
- Seguimiento/Disciplina

2.2 Habilidades Sociales

- Definición conceptual: La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y

que generalmente resuelve los problemas inmediatos a la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1987).

- Definición operacional: se evaluó mediante la Escala de Habilidades Sociales en Niños Preescolares (Lacunza & Contini, 2009). Se aplicaron las versiones correspondientes a 3, 4 y 5 años.

- La versión para 3 años posee 12 ítems ($\alpha = .72$).

- La de 4 años incluye 12 ítems ($\alpha = .77$).

- La de 5 años incluye 15 ítems ($\alpha = .85$).

Las opciones de respuesta son: Nunca, Algunas veces y Frecuentemente.

3. Unidades de análisis

3.1 Población: está conformada por todos los padres, madres o tutores de niños de entre tres y cinco años.

3.2 Muestra: está formada por 25 madres o padres de niños de entre tres y cinco años, que viven en el barrio Fisherton de la ciudad de Rosario.

3.3 Tipo de muestreo: se aplicó la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que la muestra está compuesta por los casos disponibles a los cuales se pudo tener acceso.

Técnicas, instrumentos y procedimientos

1. Técnicas

La administración de dos Escalas y un cuestionario sociodemográfico permitieron obtener los datos necesarios para la presente investigación. Estas son:

- Escala de Estilo parental desde la perspectiva de los padres
- Escala de Habilidades Sociales
- Cuestionario sociodemográfico realizado para los fines de la presente investigación

2. Instrumentos

1. Escala de Estilo Parental desde la Perspectiva de los Padres (Adaptación argentina del Inventario de Estilos Parentales de Power)

Para evaluar los estilos parentales desde la perspectiva de los padres, se administró la adaptación argentina del Inventario de Dimensiones Parentales (Parenting Dimensions Inventory, PDI), desarrollado originalmente por Power (2002). Este instrumento, en formato de autoinforme, permite explorar diversas actitudes y comportamientos de los padres hacia sus hijos a través de once dimensiones.

El PDI fue diseñado inicialmente como una versión extensa que posteriormente fue sometida a estudios empíricos destinados a identificar las escalas con mayor validez y confiabilidad (Power, 2002). La versión abreviada del instrumento (PDI-S; Power, 2002) conserva los ítems más representativos y confiables del cuestionario original, pudiendo aplicarse a padres de niños de entre 3 y 12 años. Esta versión evalúa tres dimensiones principales: Apoyo/Cuidado, Inconsistencia y Seguimiento a través de la disciplina/control, presentando una consistencia interna de .87.

El cuestionario está compuesto por 13 ítems, que se responden mediante una escala Likert de seis puntos, que va desde 1 (“No me describe para nada”) hasta 6 (“Me describe bien”).

2. Escala de Habilidades Sociales

La Escala de Habilidades Sociales en niños preescolares fue desarrollada y validada en Argentina con el propósito de evaluar las competencias sociales en niños de 3 a 5 años, a partir de la percepción de sus padres o cuidadores.

El instrumento cuenta con protocolos específicos para cada edad, elaborados en función de las características evolutivas propias de cada etapa del desarrollo. Se compone de ítems con tres opciones de respuesta, cuyo puntaje total permite discriminar niveles altos o bajos de habilidades sociales.

La escala para 3 años está compuesta por 12 ítems (fiabilidad global de .72) al igual que la de 4 años (fiabilidad global de .77). La de 5 años tiene 15 ítems (fiabilidad global de .85).

3. Cuestionario sociodemográfico

Los participantes completaron el cuestionario de elaboración propia, en donde se solicitaron datos tales como edad, profesión, grupo de convivencia y rol que cumple ante el hijo (madre, padre, otro).

Procedimiento

Se contactó a cada participante explicándole el objetivo de la investigación y los requisitos para participar. Se dejó en claro la confidencialidad y voluntariedad del estudio.

Posteriormente, se les enviaron los enlaces de los formularios de Google, aclarando que la investigadora quedaba a disposición para cualquier consulta.

En los formularios se encontraba en primer lugar el consentimiento informado, tanto en la primera Escala como en la segunda. El cuestionario sociodemográfico se incluyó en la Escala de los Estilos Parentales de crianza. Al haber enviado los instrumentos a través de Google Forms, la administración resultó ágil y sencilla.

Consideraciones Éticas:

La aplicación de los instrumentos se realizó tras obtener el consentimiento informado de los participantes, asegurando que la información recopilada sería anónima, y utilizada exclusivamente con fines de esta investigación. Todos los individuos que participaron aceptaron voluntariamente formar parte del estudio.

Análisis de los datos e interpretación de los resultados

1. Caracterización de la muestra

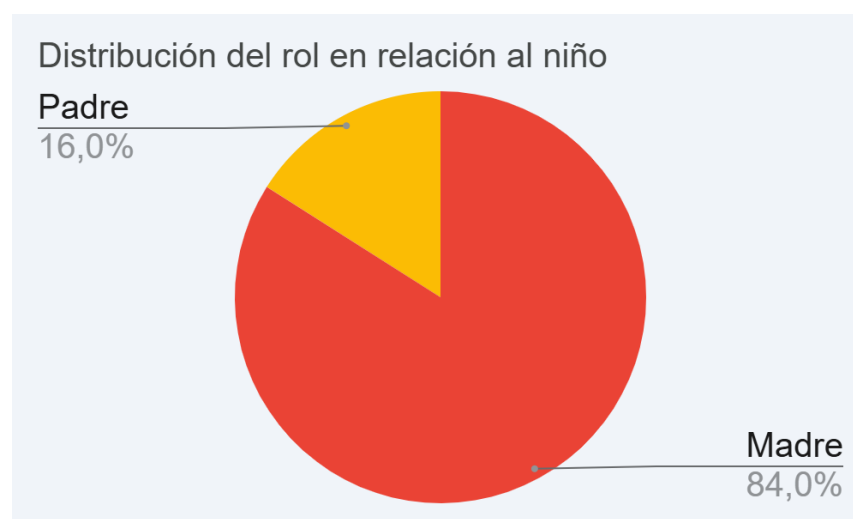
A continuación, se realizará el análisis de cada una de las variables. Posteriormente se analizarán posibles relaciones entre ambas.

La muestra estuvo conformada por 25 madres o padres de niños de entre tres y cinco años, que viven en el barrio Fisherton de la ciudad de Rosario.

Como se muestra en la **Figura 1**, el 84% de la muestra estuvo compuesta por madres, y el 16% por padres.

Figura 1

Distribución del rol en relación al Niño



Nota. Elaboración propia.

De las 25 personas que conformaron la muestra, 4 se identificaron como padres y 21 se identificaron como madres. Dos de estas eran amas de casa, es decir, no realizaban trabajos externos al hogar. Los 23 restantes eran profesionales que ejercían en áreas como Salud, Educación, Construcción y Comercio.

A continuación, se describirán las características de los niños cuyos padres respondieron los instrumentos.

Tabla 2*Características sociodemográficas de los niños*

SEXO DEL NIÑO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Femenino	14	56
Masculino	11	44
EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
3 AÑOS	11	44
4 AÑOS	8	32
5 AÑOS	6	24
TOTAL	25	100

En la Tabla 2 se puede observar el total de los niños, siendo un 56% mujeres y un 44% varones. Con respecto a las edades, el porcentaje más alto se da en los 3 años, con un 44% del total de la muestra, siguiendo por los niños de 4 años que conforman el 32% de la muestra, y por último los niños de 5 años que pertenecen al 24% restante. El 100% de los niños asiste al Jardín de Infantes.

Tabla 3*Grupo de convivencia*

GRUPO DE CONVIVENCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ambos padres	23	92
Padre	1	4
Madre	1	4

Como se observa en la tabla 3, el 92% de los niños vive con sus dos progenitores, mientras que el 8% restante convive solamente con uno de los dos.

2. Resultados de la Escala de Estilos parentales de crianza

En la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las dimensiones de estilos parentales de crianza. Dado que se trata de una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 6, se consideró como media teórica el valor 3,5, el cual fue utilizado como criterio de referencia para la interpretación de los resultados.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de estilos parentales de crianza

Dimensión	M	DE
Apoyo	4,79	1,20
Disciplina/Seguimiento	4,71	0,69
Inconsistencia	2,94	1,21

Nota. M = media; DE = desviación estándar. Escala Likert de 1 a 6. En la dimensión Inconsistencia, valores más elevados indican mayor grado de inconsistencia parental.

Los resultados indican que la dimensión Apoyo presentó una media elevada ($M = 4,79$, $DE = 1,20$), claramente superior a la media teórica de la escala. Este valor sugiere una alta presencia de conductas parentales caracterizadas por la expresión de afecto, disponibilidad emocional y acompañamiento hacia los hijos. Sin embargo, la desviación estándar relativamente elevada indica una cierta heterogeneidad en las respuestas, lo que sugiere diferencias interindividuales en el nivel de apoyo percibido dentro de la muestra.

Por su parte, la dimensión Disciplina/Seguimiento también presentó una media elevada ($M = 4,71$, $DE = 0,69$), situándose por encima de la media teórica y evidenciando, además, una dispersión menor en las puntuaciones. Este resultado indica que las prácticas vinculadas al establecimiento de normas, supervisión y seguimiento de las conductas de los hijos tienden a ser relativamente homogéneas entre los participantes, reflejando un patrón consistente de control y organización parental.

En contraposición, la dimensión Inconsistencia, obtuvo una media de 2,94 ($DE = 1,21$), valor inferior a la media teórica, lo que sugiere una baja presencia de conductas parentales inconsistentes en la muestra. Este resultado indicaría que, en general, los padres y madres presentan conductas relativamente estables y predecibles en la aplicación de normas y límites. Sin embargo, la desviación estándar elevada señala la existencia de

variabilidad entre los participantes, lo cual podría indicar que, aunque el promedio sea bajo, algunos casos presentan niveles más altos de inconsistencia.

El análisis conjunto de las dimensiones permite observar un perfil caracterizado por altos niveles de apoyo y disciplina, junto con bajos niveles de inconsistencia, lo que sugiere la presencia de prácticas parentales estructuradas y relativamente coherentes. No obstante, dado que la adaptación argentina del instrumento no cuenta con baremos normativos ni puntos de corte establecidos, los resultados deben interpretarse de manera descriptiva, utilizando la media teórica como referencia y priorizando la comparación interna entre las dimensiones evaluadas.

Los resultados anteriormente descriptos pueden ser leídos a la luz de lo propuesto por Baumrind, que sostiene que aquellos padres con mayor presencia de conductas de apoyo y seguimiento y bajos niveles de inconsistencia se acercan a un estilo parental autoritativo o democrático. Según esta autora, dicho estilo se define por una combinación equilibrada entre control y afecto, en la cual los padres establecen normas claras y firmes, al tiempo que fomentan el diálogo, la autonomía y la expresión de las necesidades del niño.

En este sentido, los altos puntajes en la dimensión Apoyo podrían asociarse con la orientación racional y el intercambio verbal que caracterizan al estilo autoritativo, mientras que los elevados niveles de Disciplina/Seguimiento reflejarían la presencia de límites consistentes y expectativas claras respecto a la conducta infantil. Asimismo, los bajos niveles de Inconsistencia observados en la muestra sugieren una aplicación relativamente estable de las normas parentales, lo cual resulta coherente con la previsibilidad y coherencia que Baumrind considera fundamentales para este estilo de crianza.

No obstante, dado que el instrumento utilizado no permite clasificar de manera categórica a los participantes dentro de un estilo parental específico, estos resultados deben interpretarse como la presencia de tendencias o rasgos compatibles con el estilo autoritativo, más que como una adscripción directa a dicho estilo.

3. Resultados de la Escala de Habilidades sociales

En las Tablas 5, 6 y 7 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a la Escala de Habilidades Sociales administrada a niños de 3, 4 y 5 años, respectivamente. Cabe señalar que puntajes más elevados en la escala indican un mayor repertorio de habilidades sociales.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de la escala de habilidades sociales – niños de 3 años

Variable	M	DE	Mín	Máx
Habilidades Sociales	33,42	2,15	31	36

Nota. Puntajes más altos indican mayor repertorio de habilidades sociales.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de la escala de habilidades sociales – niños de 4 años

Variable	M	DE	Mín	Máx
Habilidades Sociales	32,35	3,28	26	36

Nota. Puntajes más altos indican mayor repertorio de habilidades sociales.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de la escala de habilidades sociales – niños de 5 años

Variable	M	DE	Mín	Máx
Habilidades Sociales	37,17	4,67	29	43

Nota. Puntajes más altos indican mayor repertorio de habilidades sociales.

En la Tabla 5 se presentan los resultados correspondientes a la escala de habilidades sociales administrada a niños de 3 años. El puntaje medio obtenido fue de $M = 33,42$ ($DE = 2,15$), con valores que oscilaron entre 31 y 36 puntos. Estos resultados indican un nivel elevado de habilidades sociales en este grupo etario, así como una baja dispersión de los puntajes, lo que sugiere una relativa homogeneidad en el repertorio social de los niños evaluados. Este patrón podría vincularse con la adquisición de habilidades sociales básicas propias de esta etapa del desarrollo, tales como el inicio de la interacción con pares, la imitación y las primeras conductas cooperativas.

En relación con los niños de 4 años, los resultados descriptivos (Tabla 6) muestran una media de $M = 32,35$ ($DE = 3,28$), con puntajes mínimos y máximos de 26 y 36 respectivamente. Si bien el promedio continúa indicando un repertorio social favorable,

la mayor desviación estándar registrada en este grupo sugiere una mayor variabilidad en el desempeño en habilidades sociales. Este aumento en la dispersión podría reflejar diferencias individuales en los ritmos de desarrollo social, así como la influencia de diversos contextos familiares y educativos en esta etapa, caracterizada por una ampliación de las demandas sociales y una mayor complejidad en las interacciones.

Finalmente, en el grupo de niños de 5 años (Tabla 7), se observó un puntaje medio de $M = 37,17$ ($DE = 4,67$), con un rango que fue de 29 a 43 puntos. Estos resultados sugieren no solo un mayor desarrollo del repertorio de habilidades sociales, sino también una marcada heterogeneidad, lo que podría asociarse a trayectorias de desarrollo diferenciadas y a la consolidación progresiva de habilidades sociales más complejas, como la negociación, el autocontrol y la resolución de conflictos interpersonales.

En conjunto, el análisis descriptivo de los resultados permite observar una tendencia general hacia un aumento del repertorio de habilidades sociales con la edad, acompañada de una mayor variabilidad interindividual en los grupos de mayor edad. A medida que los niños crecen, su repertorio social crece y se vuelve más complejo y rico. Esto se evidencia en las diferencias entre las habilidades sociales de niños de 3 y 4 años: estos últimos presentan mayor variabilidad, reflejada en la dispersión de los puntajes. Este patrón se intensifica en el grupo de niños de 5 años, en el que se observa un mayor promedio junto con un rango más amplio de puntajes, indicando la presencia de una gran variedad de habilidades sociales: algunos han desarrollado competencias sociales más sofisticadas y otros se encuentran en procesos de consolidación de estas mismas habilidades.

Los resultados anteriormente descriptos son consistentes con lo expuesto por Caballo (2007). La variabilidad reflejada en los resultados de los niños de cuatro y cinco años, podría relacionarse con la creciente interacción con los pares y con adultos externos a la familia, al ingresar al ámbito preescolar. Caballo sostiene que el desarrollo de las habilidades sociales tiene una estrecha relación con el contexto. En este sentido, el desarrollo de un repertorio social adecuado no se entiende como una característica aislada del niño, sino como el resultado de su participación en contextos de interacción significativos. La familia, en tanto primer espacio de socialización, ofrece modelos de interacción, pautas normativas y oportunidades de intercambio que permiten a los niños internalizar formas adecuadas de relación con los otros.

En la muestra analizada, la presencia de estilos parentales caracterizados por altos niveles de apoyo y disciplina consistente configura un entorno familiar que actúa como facilitador del aprendizaje social.

Lacunza y Contini de González (2009), explican que en la etapa preescolar, los niños amplían progresivamente sus oportunidades de interacción con pares y adultos, lo que favorece el desarrollo de un repertorio social más diverso y flexible. Esta expansión de contextos de relación impulsa la aparición de conductas de cooperación, intercambio verbal y manejo de conflictos, permitiendo que cada niño despliegue habilidades sociales adaptadas a distintas situaciones y compañeros.

En este sentido, podría considerarse que el desarrollo de habilidades sociales favorece el desempeño del niño en nuevos ámbitos preescolares; al mismo tiempo, la participación en estos contextos, con interacciones variadas con pares y adultos, potencia la adquisición y consolidación de competencias sociales más complejas. Este proceso refleja la naturaleza bidireccional entre el desarrollo del repertorio social y la exposición a entornos sociales diversificados, tal como propone el modelo situacional de Caballo.

4. Relación entre estilos parentales de crianza y Habilidades Sociales

Con el objetivo de explorar la relación entre los estilos parentales de crianza y las habilidades sociales de los niños, se realizó un análisis descriptivo de los puntajes obtenidos en ambas escalas. Dado el carácter descriptivo de la investigación, los resultados se interpretaron a partir de la comparación de tendencias generales entre las dimensiones evaluadas.

Los resultados descriptivos obtenidos sugieren una coherencia entre los estilos parentales de crianza predominantes en la muestra y el repertorio de habilidades sociales observado en los niños. En particular, los niveles elevados en las dimensiones Apoyo y Disciplina/Seguimiento, junto con bajos niveles de Inconsistencia parental, se corresponden con puntajes generalmente altos en la escala de habilidades sociales en los distintos grupos etarios.

Al analizar de manera descriptiva las dimensiones que componen los estilos parentales de crianza, la dimensión Apoyo, que presentó valores elevados en la muestra, se vincula con mayores niveles de habilidades sociales en los niños evaluados. Este patrón se manifiesta en los distintos grupos etarios, cuyos puntajes medios reflejan un repertorio

social favorable en contextos parentales caracterizados por la presencia de conductas de acompañamiento, contención y disponibilidad por parte de los adultos responsables.

En relación con la Disciplina o Seguimiento, los resultados descriptivos muestran que niveles altos de esta dimensión coexisten con puntajes elevados en habilidades sociales. La presencia de normas claras y un seguimiento consistente de las conductas infantiles podría funcionar como un marco organizador que promueve la internalización de reglas sociales, facilitando conductas como el respeto de turnos, la cooperación y la resolución adecuada de conflictos en contextos interpersonales.

Por el contrario, los bajos niveles de Inconsistencia parental se asocian descriptivamente con mayores niveles de habilidades sociales. La escasa presencia de prácticas contradictorias o imprevisibles podría contribuir a un entorno predecible y seguro, condición que diversos autores señalan como fundamental para el desarrollo socioemocional infantil.

Si bien el diseño del estudio no permite establecer relaciones causales ni asociaciones estadísticas, los resultados descriptivos sugieren una coherencia entre los estilos parentales predominantes en la muestra y el repertorio de habilidades sociales observado en los niños.

Conclusión

La presente investigación tuvo como objetivo general describir la incidencia de los estilos parentales de crianza en las habilidades sociales en niños de entre 3 y 5 años. Para ello, se identificaron los estilos parentales predominantes, se determinaron las habilidades sociales presentes en los niños y se exploró descriptivamente la relación entre ambas variables.

Se utilizó la Escala de estilos parentales de crianza de Minzi y Mesurado, la Escala de Habilidades Sociales de Lacunza, y un cuestionario sociodemográfico diseñado específicamente para esta investigación. El tipo de estudio fue descriptivo, no experimental. La muestra se seleccionó según la conveniencia, y estuvo compuesta por 25 padres o madres de niños de entre 3 y 5 años del barrio Fisherton de la ciudad de Rosario.

Los resultados indican que la mayoría de los padres mostraron altos niveles de apoyo y seguimiento, y bajos niveles de inconsistencia, lo que se aproxima a un estilo democrático o autoritativo de crianza. Este estilo, caracterizado por la comunicación abierta y bidireccional, la promoción de la autonomía combinada con límites claros, y la consideración de los intereses individuales del niño, coincide con lo planteado por Caballo (2007), quien destaca que el contexto familiar funciona como espacio privilegiado para el aprendizaje de normas, valores y conductas adaptativas. Este hallazgo sugiere que la presencia de modelos consistentes de interacción y pautas normativas claras facilita la internalización de habilidades sociales en la infancia temprana.

En relación con las habilidades sociales, se observaron puntajes elevados en todos los grupos etarios, con una variabilidad mayor en los niños de 5 años. Este hallazgo refleja la progresiva complejidad de las interacciones sociales a medida que los niños se exponen a contextos más variados, como el Jardín de Infantes y las relaciones con pares y otros adultos, lo que promueve el desarrollo de conductas de cooperación, comunicación efectiva, negociación y regulación emocional. Este resultado pone de manifiesto la interacción dinámica entre factores situacionales y personales en el desarrollo socioemocional, y respalda la idea de que no solo el entorno familiar, sino también los nuevos contextos sociales, son determinantes en la adquisición y refinamiento de las habilidades sociales.

El análisis descriptivo evidencia una coherencia general entre los estilos parentales predominantes y las habilidades sociales observadas, sugiriendo que prácticas

consistentes, con presencia de apoyo y seguimiento, y baja inconsistencia, se asocian con un desarrollo social más favorable en la infancia temprana. Sin embargo, los resultados deben interpretarse con cautela, dado que el diseño descriptivo no permite establecer relaciones causales ni asociaciones estadísticas entre las variables.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos del presente trabajo aportan evidencia descriptiva relevante sobre la relación entre estilos parentales de crianza y habilidades sociales en la infancia, y destacan la importancia de continuar investigando estas variables mediante diseños que permitan profundizar en su vínculo y alcance. Futuros estudios podrían ampliar el tamaño muestral, incorporar diseños correlacionales o longitudinales, y considerar otras variables contextuales, como el ámbito escolar o el nivel socioeconómico, con el fin de profundizar en la comprensión del desarrollo de las habilidades sociales en la infancia temprana.

Referencias bibliográficas

- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1970). Socialization and instrumental competence in young children. *Children*, 26(2), 104-119.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Caballo, V. E. (1987). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández-Ballesteros & J. A. Carrobes (Comps.), *Evaluación conductual: Metodología y aplicaciones* (3.^a ed., pp. 553–595). Pirámide.
- Caballo, V. E. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales. (7.^a ed.). Siglo XXI de España Editores.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Díaz Reyes, M. (2013). *Estilos de crianza y su relación con las conductas agresivas de los niños de la I. E. 30073 Yauyo - Chupaca* [Tesis de grado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional UNCP. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/1745>
- Feludero, S. R. (2015). *El aprendizaje de las habilidades sociales, en niños en situación de riesgo social* (Trabajo final de licenciatura). Universidad Abierta Interamericana. <https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC120602.pdf>
- Gil Rodríguez, F., León Rubio, J. M., & Jarana Expósito, L. (1995). *Habilidades sociales y salud*. Pirámide. ISBN 84-368-0926-2
- Isaza Valencia, L., & Henao López, G. C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1051–1076.
- Jorge, E., & González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39–66. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>.
- Lacunza, A. B., & Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57–66. Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga.
- Lacunza, A. B. (2012). *Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica*. *Psicobate*, 12, 63–84. <https://doi.org/10.18682/pd.v12i0.367>

- Losada, A. V., Caronello, M. T., & Estévez, P. (2019). Estilos parentales y Autorregulación Emocional Infantil Estudio de revisión narrativa de la literatura. *Estilos parentales y Autorregulación Emocional Infantil Estudio de revisión narrativa de la literatura*, (11), 11–28.
- Minzi, M. P., & Mesurado, B. (2022). Estilo parental desde la perspectiva de los padres: Adaptación argentina del Inventario de Estilos Parentales de Power. *Interdisciplinaria*, 39(1). <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.1.19>.
- Mischel, W. (1973). *Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality*. *Psychological Review*, 80(4), 252–283. <https://doi.org/10.1037/h0035002>
- Monjas Casares, M. I. (2018). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS): Para niños y niñas en edad escolar* (11.^a ed.). Editorial CEPE. ISBN 978-84-7869-233-0
- Pacheco Marimon, M., & Osorno Álvarez, G. Y. (2021). Incidencia de competencias parentales en el desarrollo de habilidades sociales en hijos únicos. *Interdisciplinaria*, 38(1), 101–116. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.7>.
- Richaud, M. C., Lemos, V. N., & Vargas Rubilar, J. (2013). Argentine culture and parenting styles. En H. Selin (Ed.), *Parenting across cultures*. Springer.
- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Mesurado, B., Samper-García, P., Lemos, V., & Tur, A. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España. *Ansiedad y Estrés*, 19(1), 43–69.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33(3), 299–334. <https://doi.org/10.1525/eth.2005.33.3.299>.
- Varela Nájera, C., Urtusuastegui Ibarra, M. A., & Santoyo Pereda, P. del C. (2014). El fenómeno de crianza y sus efectos en el contexto escolar. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (19), 120–147.

Anexo

1. Estilo parental desde la perspectiva de los padres

Estimado/a padre/madre:

Estoy llevando adelante una investigación en el marco de la realización de la tesis final de la carrera de Licenciatura en Psicología, cuyo objetivo es conocer los estilos parentales de crianza y su relación con las habilidades sociales en niños de entre 3 y 5 años.

La participación es **voluntaria y confidencial**. Los datos serán utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

El cuestionario consta de dos partes: información general sobre usted y su familia y 13 ítems que se responden según una escala Likert de seis puntos.

Puede seleccionar cualquier número según la siguiente escala:

1 = No me describe para nada

2 = Me describe muy poco

3 = Me describe algo

4 = Me describe moderadamente bien

5 = Me describe bien

6 = Me describe muy bien

Por favor, responda con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Si tuviera más de un hijo entre 3 y 5 años, al completar el formulario solamente debe pensar en uno de ellos ya que todos los ítems apuntan a identificar cómo es su relación con ese hijo en particular.

		No me describe para nada	Me describe muy poco	Me describe algo	Me describe moderadamente bien	Me describe bien	Me describe muy bien
1	Animo a mi hijo(a) para que me cuente sobre su día (ej. que me cuente que hizo en el jardín, que me muestre sus dibujos, etc.).	1	2	3	4	5	6
2	Cuando tengo que corregir a mi hijo(a) lo	1	2	3	4	5	6

	hago sin importar el tiempo que me demande.						
3	En ocasiones pasa tanto tiempo entre el mal comportamiento de mi hijo(a) y el momento de tomar una medida disciplinaria que mejor lo dejo pasar.	1	2	3	4	5	6
4	Mi hijo(a) y yo compartimos momentos especiales (ej. tenemos momentos para jugar juntos en casa o en una plaza, etc.)	1	2	3	4	5	6
5	En ocasiones simplemente siento que no tengo la energía para hacer que mi hijo(a) se comporte como debe.	1	2	3	4	5	6
6	Cuando he decidido hacer frente al mal comportamiento de mi hijo(a), continúo con mi decisión.	1	2	3	4	5	6
7	Animo a mi hijo(a) para que sea curioso(a), a que explore y que haga preguntas.	1	2	3	4	5	6
8	Mi hijo(a) logra que lo(a) deje en paz fácilmente (si puedo sostener el límite o cedo cuando mi hijo/a no obedece a lo que le pido o digo).	1	2	3	4	5	6
9	Me parece interesante y educativo pasar largas horas con mi hijo/a	1	2	3	4	5	6

10	Me aseguro de que mi hijo/a sepa que valoro lo que intenta hacer (ej. felicitarlo/a por obedecer cuando tiene que irse a la cama, guardar los juguetes, etcétera).	1	2	3	4	5	6
11	Creo que cuando se establece una regla en la familia, se debe de seguir estrictamente sin excepciones.	1	2	3	4	5	6
12	Le digo con mucha frecuencia a mi hijo/a que lo/a quiero y lo/la animo para que él/ella también exprese sus sentimientos.	1	2	3	4	5	6
13	Mi hijo/a consigue que cambie de opinión con respecto a un pedido suyo aunque antes me hubiera negado.	1	2	3	4	5	6

2. Escala de Habilidades Sociales

2.1 Escala de Habilidades Sociales para niños de 3 años

Escala de Habilidades Sociales	Opciones de Respuesta		
	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente
1. Sonríe y/o saluda a las personas que conoce (familiares, vecinos)			
2. Puede decir su nombre cuando se lo preguntan			
3. Comparte algún alimento, juguete u otra pertenencia con un niño que conoce			
4. En sus relaciones con otros niños dice “gracias”			
5. Menciona una aprobación cuando un niño hace algo de su agrado			
6. Se acerca a otros niños del mismo sexo para iniciar juegos o conversar			
7. Se adapta a los juegos y/o actividades que otros niños ya están haciendo			
8. Se queja si un niño le hace algo desagradable			
9. Dice “gracias” en sus relaciones con sus padres			
10. Menciona halagos para sus padres o a alguno de ellos			

11. Puede responder a una pregunta sencilla de un adulto			
12. Pregunta a los adultos sobre el porqué de algunas situaciones			

2.2 Escala de Habilidades Sociales para niños de 4 años

Escala de habilidades sociales	Opciones de respuesta		
	Nunca	Algunas veces	Frecuente Mente
1. Sonríe y responde cuando las personas le hablan			
2. Saluda cuando ingresa a un lugar conocido			
3. Se presenta espontáneamente a otros niños			
4. Pregunta a otros niños si puede ayudarlos en actividades			
5. Menciona una aprobación cuando otros niños hacen algo de su agrado			
6. Se acerca a otros niños del mismo sexo (los mira, sonríe y/o habla)			
7. Intenta comprender las actividades que están realizando otros niños (“¿Qué estas haciendo?”)			
8. Puede preguntar o responder a otros niños con frases cortas			
9. Es amable con sus padres y otros adultos conocidos			
10. Menciona halagos para sus padres o a alguno de ellos			

11. Puede responder a una pregunta sencilla de un adulto			
12. Pregunta a los adultos sobre el porqué de algunas situaciones			

2.3 Escala de Habilidades Sociales para niños de 5 años

Escala de Habilidades Sociales	Opciones de respuesta		
	Nunca	Algunas veces	Frecuente mente
1. Sonríe y responde a otras personas cuando es oportuno			
2. Saluda y se despide de las personas de un lugar conocido			
3. Se presenta espontáneamente a otros niños y adultos			
4. Hace “pequeños favores” a otros niños			
5. Con otros niños muestra conductas de cortesía (utiliza frases como: “por favor”, “gracias”, “perdón”)			
6. Suele ser uno de los primeros en acercarse a otros niños que no conoce			
7. Se une al juego de otros niños			
8. Ayuda a un amigo cuando está en dificultades			
9. Ayuda a otros niños en actividades y juegos			

10. Inicia una conversación simple con otros niños			
11. Cuando abandona a un grupo de niños los saluda cordialmente			
12. Se une al diálogo y/o actividades que mantienen otros niños			
13. Participa activamente en actividades y conversaciones con otros niños			
14. Es amable con los adultos conocidos			
15. Menciona halagos para sus padres u otros adultos conocidos			

3. Cuestionario sociodemográfico

1. Por favor, indique su rol en relación al niño:

Madre

Padre

2. Edad

3. Profesión/ocupación

4. ¿Cómo está conformado su grupo de convivencia? Aclarar parentesco y edades.
Incluir, si hubiera, a los hijos que no comparten la vivienda con usted.

5. Edad del hijo sobre el que responde:

3 años

4 años

5 años

6. Sexo del hijo

Femenino

Masculino

Otro

7. ¿Asiste al Jardín de Infantes?

Sí

No

Consentimiento informado

Estimado/a participante:

Usted está invitado/a a participar en un estudio que tiene como objetivo analizar la relación entre los estilos parentales de crianza y el desarrollo de habilidades sociales en niños de entre 3 y 5 años. Su participación es completamente voluntaria y puede retirarse en cualquier momento sin necesidad de dar explicaciones.

La información que proporcione será anónima y se utilizará únicamente con fines académicos. La participación consistirá en responder dos cuestionarios que tomarán aproximadamente 5 minutos.

Acepto participar voluntariamente y que se utilicen mis respuestas con fines académicos de forma anónima _____