



Crianza y tiempo compartido: Impacto en la regulación emocional infantil

Clara Boned-Fustel¹, Pau García-Grau², Catalina P. Morales-Murillo^{2 *} y Dolores Grau-Sevilla²

¹ Escuela de doctorado, Universidad Católica de Valencia, Valencia (España)

² Campus Capacitas, Universidad Católica de Valencia, Valencia (España)

PALABRAS CLAVE

Nivel educativo parental
Desarrollo socioemocional
Primera infancia
Mediación

RESUMEN

Las experiencias de aprendizaje, el contexto familiar y las interacciones entre familias y niños y niñas son fundamentales en el desarrollo emocional infantil. Este estudio analizó la relación entre el nivel educativo de los padres y madres, sus actitudes de crianza y el tiempo compartido en familia, con la autorregulación emocional y las habilidades sociales de los infantes. Se trabajó con una muestra de 91 familias moreliananas (México), utilizando instrumentos validados. Los resultados mostraron que un mayor nivel educativo de padres y madres se asocia con un mejor desarrollo emocional y social en los niños y niñas, efecto que se ve mediado por las actitudes parentales y el tiempo que las madres dedican a sus hijos e hijas. Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar tanto factores educativos como la calidad del vínculo familiar.

Parenting and shared time: impact on children's emotional regulation

KEYWORDS

Parental education level
Socio-emotional development
Early childhood
Mediation

ABSTRACT

Learning experiences, the family context, and parent-child interactions are fundamental to children's emotional development. This study examined the relationship between parents' educational level, parenting attitudes, and shared family time with children's emotional regulation and social skills. The research was conducted with a sample of 91 Mexican families, using validated instruments. The results indicated that a higher parental educational level is associated with better emotional and social development in children, an effect mediated by parenting attitudes and the amount of time mothers spend with their children. These findings highlight the importance of considering both educational factors and the quality of family bonding.

Se define la regulación emocional (RE) como un proceso adaptativo que influye en la experiencia, intensidad, duración y expresión de las emociones a través del uso de estrategias de regulación funcional (McMahon et al., 2017). En los últimos años, la RE en la infancia se ha convertido en un foco de investigación importante (Kong y Yasmin, 2022), ya que los estudios han puesto de manifiesto que la desregulación de las emociones es un factor importante en la aparición de diversos trastornos emocionales en niños, niñas y adolescentes (Beauchaine y Cicchetti, 2019).

La regulación emocional y las habilidades sociales (HS) son fundamentales en el desarrollo infantil, puesto que juegan un papel fundamental en el bienestar psicológico y la adaptación social de los niños (Eisenberg, 2014). El desarrollo de habilidades para dar respuesta a demandas sociales, académicas y emocionales viene dado por la gestión emocional, la cual debe desarrollarse durante los primeros años de vida (Kawka y Molek-Winiarska, 2022). Estudios como los de Einsebég et al. (2010) señalan que el desarrollo de dichas habilidades es fundamental no solo para la regulación interna de las emociones,

* Autor de correspondencia: Catalina P. Morales-Murillo. Av. Ilustración, 2, 46100, Burjassot (Valencia), España. cp.morales@ucv.es

Cómo citar: Boned-Fustel, C., García-Grau, P., Morales-Murillo, C.P., y Grau-Sevilla, D. (2025). Crianza y tiempo compartido: Impacto en la regulación emocional infantil. *Psychology, Society & Education*, 17(3), 12-20. <https://doi.org/10.21071/psye.v17i3.18398>

Recibido: 4 de julio de 2025. Primera revisión: 19 de septiembre de 2025. Aceptado: 2 de octubre de 2025.

Psychology, Society & Education se publica bajo Licencia Creative Commons ([CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)).

ISSN 1989-709X | © 2025. Psy, Soc & Educ.



sino también para la interacción con los demás y el desarrollo de la identidad y personalidad. Además, las personas que cuentan con herramientas que favorecen el desarrollo de la RE y de HS tienden a evolucionar emocional y cognitivamente de forma saludable, lo que facilita la adaptación a diferentes entornos y desafíos (Jitaru et al., 2023).

El contexto familiar es el primer entorno en el que la persona se desarrolla, del que aprende y donde practica el despliegue de habilidades; por ello el estilo de crianza o el tiempo dedicado es fundamental para su vida emocional (Nasution et al., 2023). El tiempo dedicado a la interacción emocionalmente positiva, como el juego o el apoyo en momentos de frustración, refuerza los aprendizajes sobre cómo gestionar emociones complejas y contribuye al desarrollo de una RE adecuada. Asimismo, pasar poco tiempo y de baja calidad, o incluso con interacciones interrumpidas (por el uso del *smartphone* por parte del adulto) se asocia con mayores dificultades emocionales de los niños y niñas (Bodrožić Selak y Žulec Ivanković, 2024).

Morris et al. (2007) apuntan que las familias actúan como modelos para sus hijos e hijas, y que las reacciones emocionales frente a diversas situaciones y desafíos enseñan a los infantes a proceder emocionalmente. En esta línea, el *Tripartite Model* de Morris et al. (2007) ofrece un marco explicativo central para comprender cómo las familias moldean el desarrollo de la RE infantil. Este modelo plantea que la influencia parental opera a través de tres vías interrelacionadas: (1) las prácticas de socialización emocional, como el apoyo o la minimización ante las expresiones emocionales del infante; (2) el clima emocional familiar, que incluye el estilo de crianza, el nivel de afecto y la calidad de las relaciones dentro del hogar; y (3) la modelación, es decir, el aprendizaje vicario que los infantes realizan observando las expresiones y estrategias de regulación de sus padres y madres. Estas vías, en conjunto, permiten entender cómo las actitudes y conductas parentales configuran las habilidades de regulación y, por ende, la adaptación socioemocional de los hijos e hijas.

Algunas investigaciones como la de Denham et al. (2012) han demostrado que la comunicación familiar o el estilo de crianza, entre otros, tienen un impacto relevante en la formación de la RE y la salud psicológica general de los niños y niñas (Day et al., 2023). Estilos permisivos, autoritarios, o incluso negativos, caracterizados por una disciplina dura, junto con conductas controladoras y punitivas, pueden dificultar la adquisición de estas habilidades emocionales (Morris et al., 2007) y generar problemas de conducta (Goagoses et al., 2023; Rademacher et al., 2025).

Un mayor nivel educativo de los padres y madres se ha asociado positivamente con un mejor desarrollo emocional y un ambiente más enriquecedor (Erola et al., 2016; Horoz et al., 2022). Además, dichos padres y madres tienden a tener actitudes positivas hacia la crianza (Bornstein y Bradley, 2014; Smith y Johnson, 2023), por lo que el nivel educativo determina estilos parentales más positivos (Bornstein, 2021; Rademacher et al., 2025). Concretamente, el nivel educativo de las madres ha sido, en investigaciones como la de Duyile et al. (2025), un predictor del nivel de autorregulación emocional en la infancia. Además,

el tipo de actitud parental y su consistencia a lo largo de los años marcará la competencia emocional de niños y niñas (Grusec y Davidov, 2010). Comprender estas relaciones es fundamental para desarrollar intervenciones educativas efectivas para un desarrollo emocional saludable en la infancia (Baumrind, 1991; Belsky, 1984). A este respecto, modelos teóricos clásicos describen cómo las dimensiones de afecto y control parental configuran el desarrollo socioemocional infantil. Belsky (1984) y Baumrind (1991) subrayan que los estilos de crianza influyen de manera decisiva en la RE y la adaptación de los hijos e hijas. A partir de estas propuestas, Maccoby y Martin (1983) desarrollaron un modelo bidimensional que combina dichas dimensiones y da lugar a cuatro estilos parentales: autoritativo, autoritario, indulgente y negligente, proporcionando un marco de referencia clave para interpretar las prácticas de crianza y sus efectos sobre el desarrollo infantil.

Los estudios previos muestran la influencia directa sobre el desarrollo infantil del nivel educativo de los padres y madres sin profundizar en variables como las prácticas de crianza o el tiempo compartido con los niños y niñas (Usán et al., 2022). Mientras que se ha analizado cómo las actitudes parentales y el nivel educativo influyen en prácticas de crianza, los mecanismos específicos a través de los cuales estas prácticas impactan en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas no han recibido tanta atención (Rademacher et al., 2025).

Por otra parte, las características socioculturales de la región de Morelia, México, hacen que el estudio de la crianza en esta región sea de gran importancia. Concretamente, el rol predominante de la mujer en el cuidado y educación de los hijos e hijas suscita un gran interés por su potencial impacto sobre el desarrollo emocional de los niños y niñas del hogar. Además, características como las relaciones intergeneracionales y la participación de los abuelos y abuelas y otros familiares en la crianza también influyen en el desarrollo de la infancia (Osher et al., 2018). Factores como la pobreza y el acceso limitado a servicios de salud y educación influyen en las prácticas de crianza y en la capacidad de las familias para ofrecer un entorno emocionalmente estimulante (Martínez et al., 2017).

El presente estudio

Este estudio, basado en el modelo de Morris et al. (2007), pretende analizar la influencia del nivel educativo y del tiempo de interacción con el niño o niña en las actitudes de crianza y cómo ello predice la RE. Los objetivos específicos son: a) Describir la RE y HS de los infantes, así como las actitudes para la crianza (AC) en familias de Morelia, México; b) Analizar las diferencias en RE, HS y AC en función del nivel educativo de las familias; y c) Examinar la influencia del nivel educativo de sobre las dimensiones de RE de forma directa e indirecta a través del tiempo de interacción y las AC.

Basándonos en la evidencia, las hipótesis a testear en este estudio son: 1) El nivel educativo de los padres y madres se asocia positivamente con actitudes de crianza positivas (H1); 2) El tiempo de interacción con los hijos e hijas se asocia positivamente con la RE y las HS de los infantes (H2); y 3) El nivel

educativo de los padres y madres influye en la RE de los niños y niñas, tanto de manera directa como indirecta, mediado por el efecto del tiempo de interacción y de las AC (H3).

Método

Participantes

La investigación se llevó a cabo entre los meses de octubre y diciembre de 2023, periodo durante el cual se recogieron los datos de las 91 familias participantes de la región de Morelia, una zona rural de México. Existió un equilibrio entre el sexo de los participantes (49.5% niñas), la edad media de los niños fue de 56.9 meses (aproximadamente 4 años y 9 meses; $DT = 14.28$). La media de edad de los padres y madres fue de 35.5 años ($DT = 5.67$). A pesar de que la invitación a participar en el estudio fue extendida tanto a escuelas públicas como privadas, la participación fue mayoritariamente por parte de colegios privados (77%); esto se puede deber a la mayor autonomía de estas instituciones para decidir colaborar en investigaciones externas. El 93.4% de los infantes no presentaba diagnósticos clínicos, y del 5.5% con trastorno se especificó que tenía diagnóstico de retraso en el lenguaje y de trastorno del espectro autista (ver Tabla 1).

Procedimiento

Una vez obtenida la conformidad por parte del Comité de Ética de la Universidad Católica de Valencia, se procedió a la identificación de centros escolares en la ciudad de Morelia para su participación en la investigación. Se invitó a colegios de diferente tipología (públicos y privados) y localización (zonas

urbanas y rurales) durante los meses de septiembre a octubre de 2024. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, fundamentado en la posibilidad de acceso.

Tras la aceptación por parte del equipo directivo y la firma de los consentimientos informados de los maestros participantes los cuestionarios se distribuyeron electrónicamente a las familias, con 15 días de plazo para responder anónimamente. En caso de dificultad con la tecnología, se proporcionaron versiones impresas. El tiempo aproximado de cumplimentación fue de 16 minutos. La ratio de retorno exacta no pudo determinarse, ya que los investigadores desconocían el número total de familias contactadas por los centros educativos.

Instrumentos

En cuanto a los cuestionarios, se incluyeron los siguientes instrumentos para evaluar las variables de interés:

Cuestionario sociodemográfico: se incluyeron variables a analizar relativas al parentesco, sexo y edad de niños y niñas, así como de padres y madres. También se recogió el máximo nivel educativo de los progenitores y se puntuó el tiempo de interacción diaria con los niños y niñas en una escala de cinco puntos (1 = *Muy poco tiempo* a 5 = *Casi todo el tiempo*).

El *Cuestionario de Actitudes para la Crianza en Edades Tempranas* (Hembacher y Frank, 2020) fue utilizado para evaluar las actitudes parentales en la crianza, incluyendo el afecto/apego, la promoción del aprendizaje y la implementación de reglas y respeto. Este instrumento evalúa cómo los progenitores muestran cariño, implicación y normas claras hacia los infantes, promoviendo un entorno favorable para su desarrollo socioemocional y cognitivo. Consta de 24 ítems agrupados en

Tabla 1

Características de los participantes

| Variable | Categoría | N | % |
|---------------------|-------------------------|----|------|
| Tipo de colegio | Privado | 70 | 76.9 |
| | Público | 21 | 23.1 |
| Parentesco | Madre | 75 | 82.4 |
| | Padre | 16 | 17.6 |
| Nivel educativo | Sin graduado escolar | 12 | 13.2 |
| | Estudios secundarios/FP | 12 | 13.2 |
| | Graduado universitario | 23 | 25.3 |
| | FP superior | 13 | 14.3 |
| | Máster | 29 | 31.9 |
| | Doctorado | 2 | 2.2 |
| Sexo del infante | Niña | 45 | 49.5 |
| | Niño | 46 | 50.5 |
| Diagnóstico | No | 85 | 93.4 |
| | Sí | 5 | 5.5 |
| Tipo de diagnóstico | TEA | 2 | 40 |
| | Retraso en el lenguaje | 2 | 40 |
| | NC | 1 | 20 |

tres dimensiones de ocho ítems cada una (afecto y apego, aprendizaje temprano y reglas y respeto). Además, se permite obtener una puntuación global de AC. Se responde mediante una escala Likert de siete puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo* a 7 = *Totalmente de acuerdo*). Un ejemplo de ítem es: “Yo dedico tiempo a hablar con mi hijo/a sobre sus actividades diarias para fomentar su aprendizaje”. Para el presente estudio se utilizó la puntuación global de AC. La versión original mostró una alta fiabilidad ($\alpha = .9$) y, en esta muestra, los valores de consistencia fueron $\omega = .91$ y alfa ordinal = .9, respaldando su solidez.

La escala *Emotion Regulation Checklist* (ERC; Shields & Cicchetti, 1997), adaptada en España por Lucas-Molina et al. (2022) a partir de la versión traducida de Riquelme (2013), fue empleada para evaluar la autorregulación emocional infantil, entendida como la capacidad de los niños y niñas para gestionar sus emociones de manera adaptativa, regulando tanto la intensidad como la expresión de respuestas emocionales ante diferentes situaciones. La escala consta de 24 ítems distribuidos en dos subescalas: regulación emocional (RE; con 16 ítems) y habilidad/negatividad (LN; con ocho ítems). Se responde mediante una escala Likert de cuatro puntos (1 = *Nunca* a 4 = *Casi siempre*). La subescala RE mide la habilidad del niño o niña para controlar y modular emociones, mientras que la subescala LN evalúa la frecuencia e intensidad de respuestas emocionales negativas o inestables. Un ejemplo de ítem de la subescala RE es: “Mi hijo/a puede calmarse solo cuando está molesto”, mientras que un ejemplo de ítem de LN es: “Mi hijo/a se enfada fácilmente sin razón aparente”. La fiabilidad de esta escala originalmente ha sido robusta ($\alpha = .83\text{-.96}$) y, en nuestra muestra, presentó una consistencia aceptable (alfa ordinal = .74; $\omega = .72$).

Finalmente, el *Cuestionario de Habilidades de Interacción Social* (Monjas, 1995) fue utilizado para evaluar las habilidades interpersonales de los infantes (su capacidad de establecer, mantener y regular interacciones sociales de manera adecuada con sus pares y adultos). Consta de 60 ítems organizados en seis subescalas de 10 ítems cada una y miden distintas dimensiones del comportamiento social, como la cooperación, la comunicación, asertividad y la resolución de conflictos. Se responde mediante una escala Likert de cinco puntos (1 = *Nunca* a 4 = *Siempre*). Un ejemplo de ítem es: “Mi hijo/a comparte sus juguetes con otros niños/as sin que se lo pidan”. La escala ha mostrado una alta fiabilidad en varias versiones ($\alpha = .72\text{-.98}$) y, en esta investigación, presentó valores de consistencia interna de alfa ordinal = .98 y $\omega = .98$, confirmando su buen desempeño y solidez para evaluar competencias sociales en la infancia.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos con SPSS v.25 y se evaluó la consistencia interna y fiabilidad de las escalas mediante alfa ordinal y ω de McDonald, utilizando el software R y JASP (JASP Team, 2024). Dado el carácter ordinal de los datos, se analizó la consistencia interna de las escalas de estilo de crianza, tiempo compartido y RE infantil. El coeficiente ω , más preciso que el alfa de Cronbach en distribuciones no normales, confirmó la fiabilidad de las mediciones, siendo valores cercanos a 1 indi-

cativos de excelente consistencia. Se aplicaron correlaciones de Pearson para explorar relaciones lineales entre las variables cuantitativas, y análisis de varianza (ANOVA) para identificar diferencias según el nivel educativo de los padres y madres en RE, LN y HS. Se calcularon tamaños del efecto mediante eta cuadrada parcial ($\eta^2_p < 0.15$ como pequeño, $.15 > \eta^2_p < 0.25$ como mediano, $\eta^2_p > 0.37$ como grande; Goss-Sampson, 2020), y se realizaron análisis post-hoc con corrección de Bonferroni para mayor precisión. Para el modelo de mediación, se empleó el estimador Diagonally Weighted Least Squares (DWLS), recomendado para datos ordinales con coeficientes estandarizados para facilitar la comparación de efectos directos e indirectos (Kline, 2023). Estos métodos garantizaron un análisis robusto, válido y confiable de las relaciones entre las variables.

Resultados

Para dar respuesta al primer objetivo, describir la RE y HS de los niños y niñas, así como las actitudes para la crianza en familias de Morelia, México, se analizaron las puntuaciones de AC, RE y HS reportadas por las familias participantes. Las HS mostraron un promedio medio-alto de 3.75 sobre 5 ($DT = 0.71$), mientras que las actitudes hacia la crianza tuvieron una media de 5.76 sobre 7 ($DT = 0.9$), indicando percepciones positivas con variabilidad moderada. En cuanto a la RE, el índice global fue de 2.4 sobre 4 ($DT = 0.27$), reflejando un nivel bajo-moderado y respuestas poco dispersas. La dimensión específica de RE tuvo una media de $M = 3.29$ ($DT = 0.43$), lo que indica una capacidad moderada, mientras que la LN registró una media más baja ($M = 1.93$, $DT = 0.52$), como consecuencia de la formulación inversa de los ítems. En conjunto, los datos reflejan una tendencia favorable en HS y actitudes, junto con una estabilidad emocional general.

En cuanto al segundo objetivo, relativo a analizar las puntuaciones según el nivel educativo de las familias, se recodificó esta variable en tres grupos: hasta estudios secundarios, educación superior y formación de postgrado. Las comparaciones realizadas mostraron diferencias estadísticamente significativas en RE [$F(2, 89) = 17.871, p < .001, \eta^2_p = 0.29$], al igual que en LN [$F(2, 89) = 20.943, p < .001, \eta^2_p = 0.32$] y en HS [$F(2, 89) = 4.181, p = .018, \eta^2_p = 0.09$], lo que evidencia un impacto claro del nivel educativo sobre estas variables. Los análisis post hoc con corrección de Bonferroni indicaron que quienes tenían estudios secundarios puntuaban más bajo en RE que los grupos con educación superior ($M_{Dif} = -0.53, p < .001, d = -1.46$) y postgrado ($M_{Dif} = -0.45, p < .001, d = -1.37$), con tamaños del efecto grandes. En LN, el grupo con estudios secundarios mostró puntuaciones más elevadas (más negativas) que los de nivel universitario ($M_{Dif} = 0.70, p < .001, d = 1.61$) y postgrado ($M_{Dif} = 0.62, p < .001, d = 1.43$). En cuanto a HS, solo se encontraron diferencias significativas entre los grupos de secundaria y postgrado ($M_{Dif} = -0.54, p = .015, d = -0.77$), con tamaños del efecto moderados a grandes. No hubo diferencias significativas entre educación superior y postgrado en ninguna de las variables.

Para abordar el tercer objetivo, examinar la influencia del nivel educativo parental sobre las dimensiones de RE de los infantes a

través del tiempo de interacción y las actitudes para la crianza, se analizó el rol mediador de las HS y el tiempo de interacción en la relación entre actitudes, nivel educativo y las dimensiones de RE y LN. Los análisis de correlación mostraron que RE y LN están negativamente correlacionadas ($r = -0.63, p < .001$), lo que indica que, a mayor RE, menor LN. Las HS se correlacionaron positivamente con RE ($r = 0.48, p < .001$) y negativamente con LN ($r = -0.59, p < .001$). El nivel educativo también mostró correlaciones positivas con RE ($r = 0.46, p < .001$) y negativas con LN ($r = -0.47, p < .001$), indicando que un mayor nivel educativo se asocia con mejores resultados emocionales. Las actitudes hacia la crianza (AC) se correlacionaron positivamente con RE ($r = 0.51, p < .001$) y negativamente con LN ($r = -0.48, p < .001$), y con mayores niveles educativos ($r = 0.42, p < .001$).

El tiempo que el padre pasa con su hijo e hija mostró correlaciones débiles a moderadas, siendo negativamente correlacionado con LN ($r = -0.25, p = .029$) y positivamente con las HS ($r = 0.34, p = .002$) y el nivel educativo ($r = 0.32, p = .004$). No hubo correlación significativa con las actitudes. El tiempo que la madre pasa con su hijo e hija mostró correlaciones más fuertes, especialmente con RE ($r = 0.48, p < .001$) y el nivel educativo ($r = 0.37, p < .001$). También estuvo positivamente correlacionado con HS ($r = 0.31, p = .003$) y negativamente con LN ($r = -0.54, p < .001$), sugiriendo que un mayor tiempo de interacción madre-infante favorece una mejor RE y un menor nivel de inestabilidad emocional.

Tras valorar la relación lineal, se exploró el efecto predictivo del nivel educativo sobre la RE y las HS, así como el rol moderador del tiempo de interacción madre-niño/a y las AC. Las familias participantes reportaron que, en términos de interacción con sus hijos e hijas, las madres ($M = 4.25; DT = 1.04$) pasaban más tiempo de interacción que los padres ($M = 3.37; DT = 1.41$).

Se muestra en la tabla 2 que los efectos directos mostraron que el nivel educativo tiene un impacto significativo en RE, con una asociación positiva ($\beta = 0.22, p = .005$), sugiriendo que un mayor nivel educativo mejora la RE. Además, se encontró una relación negativa y significativa entre el nivel educativo y LN ($\beta = -0.23, p = .008$), indicando que un nivel educativo más alto está asociado con menores puntuaciones de LN. Sin embargo, el nivel educativo no explicó las HS ($p = .147$).

En los efectos indirectos, se encontró que el nivel educativo influye en las variables dependientes a través de los mediadores del tiempo de interacción madre-infante y las AC. El efecto indirecto del nivel educativo sobre la RE fue significativo tanto a través del tiempo madre-infante ($\beta = 0.12, p = .022$) como de las AC ($\beta = 0.14, p = .005$). Además, el nivel educativo impactó negativamente la LN a través de ambos mediadores: mayor tiempo madre-infante ($\beta = -0.14, p = .015$) y mejores actitudes ($\beta = -0.1, p = .032$). También se observó un efecto indirecto relevante del nivel educativo sobre las HS a través de las AC ($\beta = 0.09, p = .045$), a pesar de que el efecto directo (nivel edu-

Tabla 2
Efectos directos, indirectos y totales del modelo de mediación

| Ruta / Efecto | β | EE | z | p | IC _{95%} Inf | IC _{95%} Sup |
|-----------------------------------|---------|------|--------|--------|--------------------------|--------------------------|
| <i>Efectos directos</i> | | | | | | |
| N. Educativo → RE | 0.22 | 0.08 | 2.799 | .005 | 0.07 | 0.37 |
| N. Educativo → LN | -0.23 | 0.09 | -2.648 | .008 | -0.41 | -0.06 |
| N. Educativo → HS | 0.16 | 0.11 | 1.45 | .147 | -0.06 | 0.38 |
| <i>Efectos indirectos</i> | | | | | | |
| N. Edu. → Tiempo → RE | 0.12 | 0.05 | 2.283 | .022 | 0.02 | 0.2 |
| N. Edu. → Actitudes → RE | 0.14 | 0.05 | 2.777 | .005 | 0.04 | 0.23 |
| N. Edu. → Tiempo → LN | -0.14 | 0.06 | -2.439 | .015 | -0.26 | -0.03 |
| N. Edu. → Actitudes → LN | -0.1 | 0.05 | -2.142 | .032 | -0.20 | -0.01 |
| N. Edu. → Tiempo → HS | 0.06 | 0.06 | 1.102 | .271 | -0.05 | 0.17 |
| N. Edu → Actitudes → HS | 0.09 | 0.05 | 2.009 | .045 | 0.002 | 0.18 |
| <i>Efectos totales</i> | | | | | | |
| N. Edu. → RE | 0.46 | 0.09 | 5.266 | < .001 | 0.29 | 0.63 |
| N. Edu. → LN | -0.48 | 0.12 | -4.533 | < .001 | -0.68 | -0.27 |
| N. Edu. → HS | 0.31 | 0.12 | 2.98 | .003 | 0.11 | 0.52 |
| <i>Efectos totales indirectos</i> | | | | | | |
| N. Edu. → RE (Indirecto) | 0.24 | 0.07 | 3.46 | < .001 | 0.11 | 0.38 |
| N. Edu. → LN (Indirecto) | -0.24 | 0.08 | -3.099 | .002 | -0.4 | -0.09 |
| N. Edu. → HS (Indirecto) | 0.15 | 0.07 | 2.299 | .021 | 0.02 | 0.28 |

Nota. N. Edu = Nivel educativo; RE = Regulación emocional; LN = Labilidad Negativa; HS Habilidades sociales; Tiempo = Tiempo de interacción madre-infante; EE = Error estándar; IC = Intervalo de confianza.

cativo sobre HS) no era relevante ($p > .05$), indicando que mejores actitudes favorecen mejores HS. Este resultado sugiere que las AC actúan como mediador completo en este caso.

Los efectos totales e indirectos del nivel educativo sobre la RE y las HS fueron significativos. El nivel educativo mostró una influencia positiva sobre RE ($\beta = 0.46, p < .001$) y HS ($\beta = 0.31, p = .003$), indicando que a medida que aumenta el nivel educativo, también lo hacen estos resultados. En contraste, el efecto total sobre la LN fue negativo y significativo ($\beta = -0.48, p < .001$), lo que indica que, a mayor nivel educativo, menor LN.

En cuanto a los efectos indirectos totales, el nivel educativo también influyó significativamente en los tres resultados, con un efecto positivo y significativo en RE ($\beta = 0.24, p < .001$) y HS ($\beta = 0.15, p = .021$), y un efecto negativo en LN ($\beta = -0.24, p = .002$). Estos resultados subrayan la importancia de las variables mediadoras, que complementan el efecto directo del nivel educativo. Los coeficientes de ruta destacan algunas relaciones relevantes, especialmente el efecto positivo de las AC en el tiempo de interacción madre-infante ($\beta = 0.33, p = .002$) y la influencia del tiempo de interacción materno en la RE ($\beta = 0.37, p < .001$). Estos resultados apuntan a que tanto el tiempo que la madre dedica al niño o niña como las actitudes son fundamentales para mejorar la RE de manera aislada. Además, el nivel educativo tiene una influencia positiva sobre el tiempo de la madre con su hijo e hija ($\beta = 0.4, p < .001$) y las AC ($\beta = 0.42, p < .001$), lo que indica que un mayor nivel educativo facilita estos factores, contribuyendo indirectamente a los resultados observados.

Globalmente, el modelo explicó el 40% de la varianza de la RE y el 42% de la de LN, lo que indica una capacidad considerable para explicar los cambios en estas variables. En cuanto a las HS, el modelo explicó el 17.2% de la varianza, con porcentajes similares para el tiempo de interacción madre-infante (16.3%) y las AC (17.3%), lo que sugiere una capacidad explicativa satisfactoria en el contexto del estudio.

Discusión

Los resultados de este estudio respaldan y amplían la literatura existente sobre el papel del entorno familiar en el desarrollo emocional infantil. En primer lugar, se encontró una relación positiva entre el nivel educativo parental y la RE de los infantes, mediada por las AC y el tiempo de interacción madre-infante. Estos hallazgos se alinean con investigaciones previas que han señalado que padres y madres con mayor nivel educativo tienden a mostrar actitudes de crianza más empáticas y menos coercitivas (Usán et al., 2022), lo cual se asocia con una mayor capacidad de RE y menor LN en hijos e hijas (Erola et al., 2016).

Este patrón confirma que los entornos parentales cálidos, caracterizados por apoyo emocional y estructura, promueven una mayor estabilidad emocional en la infancia. Asimismo, se observó que las actitudes positivas hacia la crianza están asociadas con mayores niveles de RE y menores niveles de LN, en línea con hallazgos recientes (Smith y Johnson, 2023). Estos hallazgos se alinean con los modelos teóricos descritos en la introducción, particularmente con las propuestas de Belsky (1984) y Baumrind (1991), que destacan la influencia de los estí-

los parentales sobre el desarrollo socioemocional infantil. Asimismo, el modelo bidimensional de Maccoby y Martin (1983), que combina las dimensiones de afecto y control, ayuda a explicar cómo las actitudes de crianza empáticas y menos coercitivas favorecen la RE en la infancia.

Cabe destacar que existe un debate en la literatura sobre cuál estilo parental es óptimo para favorecer el desarrollo socioemocional de los hijos e hijas; por ejemplo, estudios clásicos defienden que el estilo autoritativo (alto afecto y alta imposición) es el más beneficioso para el ajuste psicosocial de los infantes (Steinberg et al., 1994; Steinberg, 2001). Sin embargo, investigaciones posteriores muestran que este estilo no es universalmente óptimo; en minorías étnicas de Estados Unidos y en países árabes, el estilo autoritario (alta imposición y bajo afecto) se asocia con mejores resultados, mientras que, en contextos europeos y latinoamericanos, el estilo indulgente (alto afecto y baja imposición) es el más beneficioso (Alcaide et al., 2023; Chao, 2001; Dwairy y Achoui, 2006; García et al., 2024). Por lo tanto, aunque los estilos parentales proporcionan un marco útil para entender la influencia de la crianza en el desarrollo infantil, su valoración debe contextualizarse, considerando que el estilo óptimo puede variar según el grupo social y cultural al que pertenezcan las familias.

En este marco, el afecto refleja la implicación y expresión de amor hacia el infante, mientras que la imposición se refiere al control y supervisión de la conducta del infante (Lamborn et al., 1991; Martínez et al., 2021). Asimismo, Darling y Steinberg (1993) proponen un modelo integrador que enfatiza cómo el estilo parental actúa como un contexto que modera la relación entre las prácticas de crianza y el desarrollo del infante. Estudios recientes también resaltan que las actitudes cálidas y consistentes tienen efectos duraderos sobre la competencia emocional en la infancia (Grusec y Davidov, 2010).

El rol mediador del tiempo de interacción madre-infante fue otro hallazgo relevante. Se encontró que media significativamente la relación entre el nivel educativo y el desarrollo emocional del infante. Las madres con mayor nivel educativo tienden a mostrar mayor responsividad y sensibilidad en la interacción, y ello genera mejores habilidades emocionales y de autorregulación, siendo un predictor relevante (Duyile et al., 2025).

En cuanto a las HS infantiles, se observó un perfil medio-alto en general, y su relación con la RE fue positiva, mientras que con la LN fue negativa. Esto sugiere que el desarrollo de HS puede ser un factor protector frente a la inestabilidad emocional. Estas relaciones coinciden con estudios previos que destacan el papel regulador de las HS en contextos emocionales desafiantes (Eisenberg, 2014; Kawka y Molek-Winiarska, 2022). Por tanto, los resultados evidencian que el nivel educativo parental no impacta directamente las HS del niño y niña, pero sí influye sobre su RE y estabilidad emocional, especialmente cuando se media por AC positivas y una mayor interacción madre-infante.

Limitaciones

El presente estudio no está exento de limitaciones. En primer lugar, se centró en el tiempo de interacción y su impacto

directo e indirecto sobre los factores de RE, sin embargo, no se controló la calidad de dichas interacciones. Futuros estudios podrían explorar cómo esta dimensión cualitativa modula el efecto del nivel educativo parental sobre la RE. Aun así, los hallazgos amplían el conocimiento sobre la influencia del nivel educativo y ofrecen una aproximación novedosa al considerar las actitudes parentales y el tiempo compartido como factores mediadores. Los datos recabados en la región de Morelia apoyan evidencia valiosa para comprender las dinámicas familiares en contextos culturales específicos. Esta investigación no representa la totalidad de la población de Morelia y, por lo tanto, este estudio debe considerarse como una investigación piloto, y exploratorio de las relaciones entre variables parentales y desarrollo emocional infantil. Futuros estudios podrían considerar validar estos resultados con muestras más representativas de otras regiones y proponer estudios longitudinales para conocer si existe realmente un efecto predictivo. Estos resultados, sin embargo, refuerzan la necesidad de diseñar políticas públicas que proporcionen recursos para fomentar estrategias de crianza emocionalmente positivas.

Implicaciones prácticas

La principal implicación de este estudio es la necesidad de identificar estrategias alternativas que promuevan la RE infantil, especialmente en comunidades con recursos limitados. Las intervenciones deben centrarse en reducir las brechas sociales en la infancia sin depender exclusivamente del nivel educativo familiar, promoviendo factores que, según los hallazgos de este estudio, pueden mediar y potenciar su influencia, como las actitudes hacia la crianza.

Una de las vías más prometedoras es el diseño de programas comunitarios de apoyo basados en la crianza positiva. Estos programas pueden centrarse en enseñar habilidades de comunicación emocional, autocontrol y empatía en contextos accesibles, especialmente para familias con menor formación académica. Al fortalecer las competencias parentales y fomentar interacciones de calidad, se puede reducir la labilidad emocional infantil y favorecer su autorregulación (Bodrožić Selak y Žulec Ivanković, 2024).

Las escuelas y centros comunitarios también juegan un papel esencial. La implementación de programas socioemocionales en entornos escolares permite a los infantes desarrollar habilidades interpersonales y emocionales, aun cuando sus hogares presentan limitaciones educativas. La inclusión de módulos de educación socioemocional, como los propuestos por la SEP en México, puede brindar herramientas para gestionar emociones desde etapas tempranas.

Otro hallazgo relevante es la importancia del tiempo de interacción madre-hijos/as. En contextos con recursos limitados se recomienda implementar programas que sensibilicen sobre la calidad de estas interacciones, proporcionando herramientas prácticas para fortalecer los vínculos afectivos y potenciar el impacto de ese tiempo en el desarrollo emocional infantil. Capacitar a las madres sobre cómo aprovechar las rutinas

diarias puede tener un efecto significativo, incluso cuando el tiempo disponible sea limitado.

Finalmente, los resultados del estudio pueden orientar políticas locales como inversión en programas educativos para familias, así como en intervenciones de fortalecimiento familiar, o campañas de sensibilización comunitaria sobre la importancia de la educación parental en el desarrollo infantil, incentivando la búsqueda de recursos y la conexión de la familia con servicios educativos y socio-sanitarios para impulsar el desarrollo emocional desde una perspectiva integral (Sonsuphap et al., 2024). Talleres como *Incredible Years* y *Triple P* (Webster-Stratton y Reid, 2018) han mostrado eficacia en contextos similares y podrían adaptarse a la realidad sociocultural de Morelia.

Conclusiones

En conjunto, los hallazgos de este estudio confirman que el nivel educativo parental, las AC y el tiempo de interacción madre-infantes constituyen factores decisivos para el desarrollo emocional infantil, en particular para favorecer la RE y reducir la LN. Estos resultados respaldan modelos teóricos que subrayan la influencia del estilo de crianza, pero también invitan a considerar la variabilidad cultural en la definición del “estilo óptimo”. En términos aplicados, los datos refuerzan la necesidad de programas de intervención familiar y educativa que potencien las competencias parentales y la interacción cotidiana que fortalezca el bienestar socioemocional de los niños y niñas incluso en contextos con recursos limitados.

Declaración de responsabilidad

Conceptualización: C. B.-F., D. G.-S.

Curación y análisis: P. G.-G., C. M.-M.

Financiación: P. G.-G., C. M.-M.

Metodología: D. G.-S., P. G.-G., C. M.-M.

Recursos: C. B.-F.

Software: P. G.-G.

Supervisión: P. G.-G.

Redacción – Borrador original: C. B.-F., P. G.-G., C. M.-M., D. G.-S.

Redacción – Revisión y edición: C. B.-F., P. G.-G., C. M.-M., D. G.-S.

Financiación

Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, (Proyectos de Generación de Conocimiento, 2021-2023), ID. PID2022-142309OB-I00, Capacitas-UCV.

Agradecimientos

Se agradece a la escuela de Doctorado-UCV, a las familias y a los centros educativos participantes por su colaboración en este estudio.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Disponibilidad de datos

Los datos de este estudio están disponibles a solicitud del autor de correspondencia.

Referencias

- Alcaide, M., Garcia, O. F., Queiroz, P., y Garcia, F. (2023). Parental socialization based on warmth and strictness among adolescents and young adults: Which parenting dimension is related to greater adjustment? *Sage Open*, 14(4), 1-17. <https://doi.org/10.1177/21582440241289684>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Beauchaine T. P., y Cicchetti, D. (2019). Emotion dysregulation and emerging psychopathology: A transdiagnostic, transdisciplinary perspective. *Development and Psychopathology*, 31(3), 799-804. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000671>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Bodrožić Selak, M., Merkaš, M., y Žulec Ivanković, A. (2024). Distracted parenting: How do parents' emotional regulation and problematic smartphone use contribute to the interruptions of parent-child interactions.? *Human Technology*, 20(3), 577-591. <https://doi.org/10.14254/1795-6889.2024.20-3.8>
- Bornstein, M. H. (Ed.). (2019). *Handbook of parenting: Volume 1: Children and parenting* (3rd ed.). Routledge.
- Bornstein, M. H., y Bradley, R. H. (2014). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Routledge.
- Darling, N., y 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>
- Day, K., Devine, D., Shin, E., Smith, C., y Dunsmore, J. (2023). Predicting preschool children's self-regulation from positive emotion: The moderating role of parental positive emotion socialization. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 53-63. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.07.011>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E. K., Levitas, J., Sawyer, K., y Auerbach-Major, S. (2012). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Social Development*, 21(2), 313-330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.00533>
- Duyile, B. E., LoCasale-Crouch, J., NeSmith, T. B., Turnbull, K. L., Colson, E., Corwin, M. J., Cubides Mateus, M., Forbes, E., Geller, N., Heeren, T., Hauck, F. R., Jarowski, B., Kellams, A., Kerr, S., y Moon, R. Y. (2025). Maternal education and child self-regulation: Do maternal self-regulation and responsiveness mediate the association? *Academic Pediatrics*, 25(1), Artículo 102484. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2024.03.012>
- Dwairy, M., y Achoui, M. (2006). Introduction to three cross-regional research studies on parenting styles, individuation, and mental health in Arab societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 221-229. <https://doi.org/10.1177/0022022106286921>
- Eisenberg, N. (2014). *Altruistic emotion, cognition, and behavior (PLE: Emotion)*. Psychology Press.
- Erola, J., Eklund, J., y Pulkki-Råback, L. (2016). The role of parenting and family structure in the development of emotional regulation: A longitudinal study. *Child Development*, 87(6), 1711-1725.
- Garcia, O. F., Alcaide, M., Musitu-Ferrer, D., Pons-Benavent, L., y Garcia, F. (2024). Parental socialization based on warmth and strictness among adolescents and young adults: Which parenting dimension is related to greater adjustment? *Sage Open*, 14(4), 1-17. <https://doi.org/10.1177/21582440241289684>
- Goagoses, N., Bolz, T., Eilts, J., y Eilts, J. (2023). Parenting dimensions/ styles and emotion dysregulation in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *Current Psychology*, 42, 18798-18822. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03037-7>
- Goss-Sampson, M. A. (2020). *Statistical analysis in JASP*. University of Greenwich, 59.
- Grusec, J. E., y Davidov, M. (2010). Integrating different approaches to parenting: The case of induction. *Child Development Perspectives*, 4(2), 75-82. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x>
- Hembacher, E., y Frank, M. C. (2020). The Early Parenting Attitudes Questionnaire: Measuring intuitive theories of parenting and child development. *Collabra: Psychology*, 6(1), Artículo 16. <https://doi.org/10.1525/collabra.190>
- Horoz, N., Buil, J., Koot, S., Van Lenthe, F., Houweling, T., Koot, H., y Van Lier, P. (2022). Children's behavioral and emotional problems and peer relationships across elementary school: Associations with individual- and school-level parental education. *Journal of School Psychology*, 93, 119-137. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.06.005>
- JASP Team (2024). *JASP (Version 0.19.1)*. JASP.
- Jitaru, O., Bobu, R., y Bostan, C. (2023). Social and emotional skills in adapting students to the academic environment. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensională*, 15(1), 590-605. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/713>
- Kawka, T., y Molek-Winiarska, D. (2022). Reducing work-related stress through soft-skills training intervention in the mining industry. *Human Factors*, 66, 1633-1649. <https://doi.org/10.1177/00187208221139020>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modelling* (5th ed.). Guilford Publications.
- Kong, C., y Yasmin, F. (2022). Impact of parenting style on early childhood learning: mediating role of parental self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, Artículo 928629. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928629>
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065. <https://doi.org/10.2307/1131151>
- Lucas-Molina, B., Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Gorri-Z-Plumed, A. B., Giménez-García, C., y Sarmento-Henrique, R. (2022). Spanish validation of the Emotion Regulation Checklist (ERC) in preschool and elementary children: Relationship with emotion knowledge. *Social Development*, 31(3), 513-529. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/sode.12585>
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). Wiley.
- Martinez, I., Murgui, S., Garcia, O. F., y Garcia, F. (2021). Parenting and adolescent adjustment: The mediational role of family self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*, 30(5), 1184-1197. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01937-z>
- Martinez Licona, J. F., García Rodrigo, M. I., y Collazo Martínez, J. C. (2017). Modelos parentales en el contexto urbano: un estudio

- exploratorio. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 54-66.
- McMahon, T., Chacko, T., y Naragon-Gainey, K. (2017). The structure of common emotion regulation strategies: A meta-analytic examination. *Psychological Bulletin*, 143, 384-427. <https://doi.org/10.1037/bul0000093>
- Monjas, R. (1995). *Cuestionario de Habilidades de Interacción Social*. Dwarf Grupo Editorial.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., y Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Nasution, F., Ningsih, K. P., Nasution, T. M. S., y Dewi, D. K. (2023). Psikologi perkembangan anak usia dini. *Jurnal Bintang Pendidikan Indonesia*, 2(1), 117-126. <https://doi.org/10.55606/jubpi.v2i1.2490>
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., y Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6-36. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>
- Rademacher, A., Zumbach, J., y Koglin, U. (2025). Parenting style and child aggressive behavior from preschool to elementary school: The mediating effect of emotion dysregulation. *Early Childhood Education Journal*, 53, 63-72. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01560-1>
- Riquelme, E. (2013). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).
- Shields, A., y Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Smith, J. A., y Johnson, B. L. (2023). El impacto de las actitudes parentales positivas en el desarrollo emocional infantil: Un estudio longitudinal. *Revista de Desarrollo Infantil*, 15(2), 45-62.
- Sonsuphap, R., Rafiyya, A., Limna, P., Kraiwaniit, T., Snongtaweepon, T., y Kasrisom, A. (2024). Early childhood social-emotional development: An impact on a developing country. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(5), 3081-3089. <http://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.29462>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., y Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754-770. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x>
- Usán, P., Quílez-Robres, A., y Salavera, C. (2022). Exploring the effect of parental styles on social skills: The mediating role of affects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), Article 3295. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063295>
- Webster-Stratton, C., y Reid, M. J. (2018). The Incredible Years parents, teachers, and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. En J. R. Weisz y A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (3rd ed., 122-141). The Guilford Press.