



UNILA
Universidad Latina

UNIVERSIDAD LATINA

CAMPUS CUERNAVACA

**CON INCORPORACIÓN A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE
MÉXICO CON CLAVE 8344-25**

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE CRIANZA EN EL
DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL
NIÑO**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

QUE PRESENTA:

TANIA BEATRIZ ALVAREZ ORTIZ

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. AMADOR OCAMPO FLORES.

Revisores: Mtra. Carmen Márquez Flores.

Mtra. Olga Ma. Salinas Ávila.

CUERNAVACA, MORELOS.

MARZO DE 2020.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I. Dedicatoria

A mi madre María de Jesús Ortiz Carranza. Gracias mamá por ser la mujer más importante en mi vida, por tu incondicional apoyo y amor, por tu paciencia, tu entrega y por ser un pilar que sostiene gran parte de la mujer que soy ahora.

A mi padre Rubén Álvarez Álvarez. Gracias por creer en mí, por guiarme con tus consejos siempre permitiéndome crear mis propias experiencias, gracias por tu amor y por estar ahí, respaldando en todo momento mis decisiones. Sin duda alguna sin ti no lo habría logrado.

A mi hermana Rosa Elena Álvarez Ortiz. Por ser parte importante de lo que soy el día de hoy, por cuidarme e involucrarte desde siempre en mi formación, de ti aprendí a buscar siempre la perfección en cada trabajo o tarea a realizar, para brindar siempre lo mejor de mí

A mi hermano Ismael Álvarez Ortiz. Gracias por tu cariño y por acudir a mi cada que lo necesite pese a tener otras actividades. Gracias también por enseñarme a tomar la cosas con calma y disfrutar más de la vida.

A mi sobrino Luis Fernando Guadarrama Álvarez. Gracias por brindarme tu apoyo todas esas veces que ocupe un conejillo de indias para aplicar pruebas, pero sobre todo gracias por enseñarme a disfrutar de las pequeñas cosas de la vida, y por contagiarme esa determinación que tienes cuando algo te asombra.

A Génesis Daniela Bautista Pérez, por estar presente en todo el proceso de esta investigación, siempre paciente y mostrando emoción por mis aciertos y avances. Gracias por estarme alentando constantemente, brindándome tu apoyo incondicional y por hacerme sentir capaz de lograr lo que me proponga.

II. Agradecimientos

Agradezco principalmente a mi familia, por su infinito apoyo, amor y comprensión, por respaldar cada decisión tomada a lo largo de mi formación profesional y por estar siempre pendiente de mis necesidades para alcanzar la meta, sin duda alguna este logro también es de ustedes.

Agradezco también al profesor Amador Ocampo Flores, por haberme brindado la oportunidad de recurrir a su capacidad y conocimiento, por su constante apoyo y guía durante todo el proceso, por invertir su tiempo y paciencia para guiarme durante todo el desarrollo de este proyecto, por impulsarme y animarme constantemente para concluir la investigación.

A la Universidad Latina, por ser mi casa de estudio, por forjar mi formación profesional y por darme la oportunidad de conocer algunos docentes excepcionales que sin duda alguna me inspiraron a ser mejor persona y profesionista.

III. Índice

| | |
|---|------|
| I. Dedicatoria..... | I |
| II. Agradecimientos | II |
| III. Índice..... | III |
| Índice de tablas..... | V |
| Resumen..... | VII |
| Introducción..... | VIII |
| Capítulo I. Antecedentes de la investigación..... | 1 |
| 1.1 Antecedentes..... | 1 |
| 1.2 Planteamiento del problema..... | 3 |
| 1.3 Preguntas de investigación | 5 |
| 1.4 Hipótesis | 5 |
| 1.5 Objetivo general | 5 |
| 1.6 Objetivos específicos | 5 |
| 1.7 Justificación..... | 6 |
| Capítulo II. Marco teórico..... | 8 |
| 2.1 Desarrollo emocional y social del niño | 8 |
| 2.2 Estilos de crianza | 13 |
| 2.2.1 Antecedentes de los estilos de crianza..... | 13 |
| 2.2.2. Conceptualización de estilos de crianza..... | 17 |
| 2.2.3. Estilos de crianza..... | 20 |
| 2.2.4 Pruebas psicológicas para evaluar los estilos de crianza..... | 26 |
| 2.3 Inteligencia Emocional | 28 |
| 2.3.1 Antecedentes..... | 28 |
| 2.3.2. Conceptualización de Inteligencia emocional..... | 31 |
| 2.3.3 Modelos de inteligencia emocional | 34 |
| 2.3.4. Instrumentos de evaluación..... | 45 |
| 2.4 Estilos de crianza e Inteligencia emocional..... | 52 |
| Capítulo III. Metodología | 56 |
| 3.1 Tipo y diseño de investigación | 56 |
| 3.2. Técnica de la investigación | 56 |

| | |
|--|----|
| 3.3. Muestra o sujetos | 57 |
| 3.4. Análisis de datos. | 57 |
| 3.5. Procedimiento | 58 |
| Capítulo IV. Resultados..... | 59 |
| 4.1 Datos sociodemográficos de los participantes. | 59 |
| 4.2 Puntajes del Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA. | 61 |
| 4.3 Puntajes del Cuestionario de Dimensión y Estilos de Crianza. | 69 |
| 4.4 Correlación de puntajes (Pearson)..... | 72 |
| Capítulo V: Discusión y recomendación. | 76 |
| Referencias bibliográficas: | 79 |

Índice de tablas.

| | | |
|-------|--|----|
| I. | Tabla N° 1 Sexo de los padres..... | 59 |
| II. | Gráfica N° 1 Edad de los padres..... | 59 |
| III. | Tabla N° 2 Sexo de los niños..... | 60 |
| IV. | Gráfica N° 2 Edad de los niños..... | 60 |
| V. | Tabla N° 3 Puntaje de inventario de inteligencia emocional BarOn ICE-NA..... | 61 |
| VI. | Gráfica N° 3 Distribución de puntaje total de cociente emocional de inventario de inteligencia emocional BarOn ICE-NA..... | 62 |
| VII. | Gráfica N° 4 Distribución de puntaje intrapersonal de Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA..... | 63 |
| VIII. | Gráfica N° 5 Distribución de puntaje interpersonal de inventario de inteligencia emocional BarOn ICE-NA..... | 64 |
| IX. | Gráfica N° 6 Distribución de puntaje de adaptabilidad de inventario de inteligencia emocional BarOn ICE-NA..... | 65 |
| X. | Gráfica N° 7 Distribución de puntaje de manejo de estrés de inventario de inteligencia emocional BarOn ICE-NA..... | 66 |
| XI. | Gráfica N° 8 Distribución de puntaje de manejo de estrés de Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA..... | 67 |
| XII. | Gráfica N° 9 Distribución de puntaje de impresión positiva de Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA..... | 68 |
| XIII. | Tabla N° 4 Puntaje de Cuestionario de Dimensión y Estilos de Crianza..... | 69 |
| XIV. | Gráfica N° 10 Distribución de estilo de crianza autoritario del cuestionario de Dimensión y Estilo de crianza..... | 69 |

| | | |
|--------|---|----|
| XV. | Gráfica N° 11 Distribución de de estilo de crianza democrático del Cuestionario de Dimensión y Estilos de crianza..... | 70 |
| XVI. | Gráfica N° 12 Distribución de de estilo de crianza permisivo del Cuestionario de Dimensión y Estilos de crianza..... | 71 |
| XVII. | Tabla N° 5 Correlación escalas del Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA..... | 73 |
| XVIII. | Tabla N° 6 Correlación de estilos de crianza con escalas del Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA..... | 74 |
| XIX. | Gráfica N° 13 Correlación de puntajes de estilo de crianza democrático del Cuestionario de Dimensión y Estilos de crianza con el total de cociente emociona | 75 |
| XX. | Gráfica N° 14 Correlación de puntajes de estilo de crianza autoritario del Cuestionario de Dimensión y Estilos de crianza con el total de cociente emociona | 75 |

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación que existe entre los estilos de crianza y el desarrollo de la inteligencia emocional del niño, a través de un estudio cuantitativo correlacional, no experimental transversal. La muestra estuvo conformada por niños del 3° año de primaria cuyas edades oscilaron entre 8 y 9 años, seleccionándose a 15 alumnos y 15 padres de familia a través de un muestreo no probalístico por racimo. Los Instrumentos de medición utilizados fueron Parent-Child Relationship Inventory (PeRI, Geral, 1994) para determinar el estilo de crianza que predomina en los padres y el Emotional Quotient Inventory: Youth-Version (EQ-I:YV, 1997) (Bar-On) para medir los índices de inteligencia emocional en los niños. Se concluyó que existe una correlación negativa importante en los coeficientes de adaptabilidad y estado de ánimo (componentes de la inteligencia emocional) en relación al estilo de crianza autoritario y permisivo. Por otro lado, aunque no se encontraron correlaciones significativas en los coeficientes de la inteligencia emocional con relacional al estilo de crianza democrático sí se observó que pese a no obtener puntajes sobresalientes, el estilo de crianza democrático permite un mejor ajuste en la inteligencia emocional.

Palabras clave: inteligencia emocional, estilos de crianza, niños.

Introducción

En el primer apartado del presente estudio se encuentra una recopilación de los antecedentes que hay en cuanto a las investigaciones sobre la relación que existe entre los estilos de crianza y el desarrollo de la inteligencia emocional, así mismo, también se menciona sobre la problemática ocasionada por un desarrollo emocional precario y cómo éste afecta en varias esferas sociales y contextos en los que el niño se desenvuelve.

Por otro lado se plantea los objetivos de la investigación que de manera general es analizar y explicar la trascendencia e influencia que tienen los estilos de crianza en el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños entre 8 y 9 años. Así mismo, se plantea la hipótesis de que existe una correlación importante entre los estilos de crianza y el desarrollo de la inteligencia emocional y que además el estilo que más predomina en la población es el autoritario.

Posteriormente, en el apartado dos se hace una amplia recopilación de aspectos teóricos de la inteligencia emocional y los estilos de crianza, además se conceptualiza y se describen los diferentes modelos que se desprenden de cada una de las variables, también se describen las distintas pruebas que evalúan a cada una.

En el tercer apartado, se detalla la metodología utilizada en la investigación y de acuerdo a ésta se describe cómo se llevó a cabo el proceso para poder obtener los resultados sobre los estilos de crianza y los índices de inteligencia emocional.

Finalmente, los últimos dos apartados corresponden a la presentación de los resultados obtenidos, se explica de qué forma se correlación y cuál es su significancia. Posteriormente, en relación a los resultados se retoman las investigaciones anteriormente consultadas para comparar los hallazgos y respaldar o contrastar los hallazgos obtenidos en la presente investigación, así mismo se hacen recomendaciones para futuras investigaciones tomando en cuenta las limitaciones que tuvo la presente investigación.

Capítulo I. Antecedentes de la investigación.

1.1 Antecedentes.

La inteligencia emocional ha sido un área poco estudiada, aunque recientemente ha tenido un auge en el campo de la investigación, debido a la relevancia que se le ha dado al estudio de las emociones y al impacto que estas generan en la forma de relacionarse con el entorno y con otras personas.

Ahora bien, los primeros años de vida resultan cruciales en el desarrollo afectivo y desarrollo social, en este sentido, la familia juega un papel esencial al ser el primer núcleo de convivencia. Es en este grupo donde el niño aprende de sus padres las interacciones emocionales y la regulación de estas mismas.

Goleman (1996) menciona que la vida familiar es la cuna en la que el individuo comienza a sentirse él mismo y en donde se aprende la forma en la que los otros reaccionan ante los sentimientos. Es el espacio donde se aprende a pensar en sí mismo, en los propios sentimientos y en las posibles respuestas ante determinadas situaciones.

Debido a esto, se ha buscado establecer la relación que existe entre los estilos de crianza empleados por los padres y el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños. Algunos autores como Páez, Fernández, Campos, et. al. (2006) han vinculado de forma positiva la inteligencia emocional y apego seguro, así como los vínculos parentales cálidos. Encontraron que las personas que evaluaron satisfactoriamente su vida, recuerdan una relación más cálida y menos sobreprotectora con sus padres en la infancia y percibieron mayor expresividad emocional en su vida familiar. Estos autores añaden que el apego seguro, los vínculos cálidos y la alta inteligencia emocional se asocian a maneras de afrontamiento más adaptativas y a una mejor salud mental, por lo que se puede deducir que el sentirse estimado, respetado y aceptado favorece la ejecución de conductas adaptativas y en resultado el número de actos antisociales se verían disminuidos.

A su vez, en un estudio realizado por Fainsilver & Hunter (2007) observaron que las madres con poca aceptación y expresión emocional, pueden favorecer sintomatología depresiva en sus hijos.

También Eisenberg y Fabes (1994, 2002) encontraron que las reacciones punitivas ante las emociones de los niños están asociadas al desarrollo de estrategias inapropiadas de regulación emocional y a bajos niveles de competencias socioemocionales.

Asimismo Ramírez, Ferrando y Sainz (2015) en su investigación sobre la influencia de los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de los niños, mencionaron que los estilos de crianza impactan principalmente en el manejo de estrés y el estado de ánimo de los niños, obteniendo niveles más altos de inteligencia emocional cuando los padres y madres tienden al estilo democrático. Esto lo realizaron a través de tres cuestionarios para padres (Cuestionario de características sociodemográficas, cuestionario de inteligencia emocional de Bar-On (1997) y la adaptación del cuestionario de estilos de parentales de Robinson, Mandlco, Olsen y Hart (1995) y una prueba de habilidad para los niños (Prueba de habilidad PERCEVAL de Mestre et. al. 2011).

Por su parte Ruvalcaba, Gallegos, Robles, et. al. (2012) realizaron una investigación sobre la inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de los padres y encontraron que existe una sólida relación entre la inteligencia emocional percibida y la comunicación de tipo afectiva entre padres e hijos que predomina más en el estilo de crianza democrático contraria a la comunicación basada en la crítica y el rechazo, la cual se encuentra asociada con estilos parentales menos eficientes como el permisivo o el autoritario. Esto a través de cuatro instrumentos (Encuesta sociodemográfica, Trait Meta Mood Scale (TMMS24: Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Versión en Castellano adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), Escala de Normas y Exigencias, versión para padres (ENE-P; Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999), Escala de Afecto versión para padres (EA-P; Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)).

Si bien es cierto, la inteligencia emocional ganó popularidad en los últimos años, también es una realidad que no se ha explorado a fondo debido a que hasta la fecha son pocas las investigaciones realizadas sobre el desarrollo de la misma y el impacto que tiene a la hora de relacionarse con sus congéneres; las investigaciones se ha centrado más en buscar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el desempeño escolar o entre la inteligencia emocional de los padres y la elección de estilo de crianza, restando importancia al verdadero origen, que es el desarrollo de esta inteligencia en los primeros años de vida.

También resulta importante resaltar el hecho de que gran parte de las investigaciones sobre inteligencia emocional son de otros países, especialmente de España, en México es escaso el material sobre la inteligencia emocional y apenas se comienza a buscar la relación o el impacto que esta genera en la vida de las personas.

1.2 Planteamiento del problema.

Los seres humanos son sociables por naturaleza, desde pequeños buscan establecer relación con otros individuos y su primer contacto con los otros es la familia, por ello, este grupo social es de gran relevancia pues a través de él se aprende la manera de relacionarse con los otros y con el mundo.

Sin embargo, la familia es diversa en muchos sentidos, desde su estructura y jerarquización hasta la manera de educar y disciplinar a los hijos. Así pues, las herramientas empleadas por los padres para cubrir estas funciones tienen un impacto en la forma en que los niños aprenden a relacionarse con los otros, así como en la regulación de sus propias emociones y en el comportamiento que presenten en otros contextos.

Desafortunadamente, desde hace algunos años en México, se han incrementado los casos de niños que presentan conductas violentas y/o agresivas con sus compañeros e incluso con figuras de autoridad como maestros o los propios padres.

Sobre este fenómeno habla Laura Toribio (2018), en un artículo periodístico donde asegura que de acuerdo con la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia de 2013 del INEGI el 32.2% de los niños, niñas y adolescentes de entre 12 y 18 años que asiste a la escuela declaró haber sufrido acoso escolar o bullying, lo que se traduce en un millón 360 mil 533 estudiantes.

También menciona que entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México se encuentra en la posición número 11 con los más altos niveles de acoso escolar por encima de países como Chile y Estados Unidos.

Sin embargo esta situación no es el único problema que actualmente se encuentra afectando a los niños y jóvenes de México, pues existen otros fenómenos que han tomado gran relevancia en los últimos tiempos como lo es el cutting y el suicidio.

Al respecto de eso, la Organización Mundial de la Salud (OMS), menciona que el suicidio es la segunda causa principal de defunción en el grupo etario de 15 a 29 años, y aunque los factores asociados al suicidio son muchos, no se puede negar la relación e importancia que tiene la inteligencia emocional en el reconocimiento y control de las emociones experimentadas en diversos contextos y situaciones que vuelven a la persona vulnerable o propensa a cometer suicidio.

Es por ello que se vuelve indispensable el estudio de la inteligencia emocional desde edades tempranas, pues de esta manera se logrará que desde pequeños los seres humanos aprendan a identificar tanto sus propias emociones como las de aquellos con quienes se relacionan, facilitando así el desarrollo de la empatía y disminuyendo posibles conductas negativas en la forma de relacionarse e interactuar con el mundo.

1.3 Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el estilo de crianza que predomina en los padres de familia del grupo de 3º B de la escuela primaria “Tierra y Libertad”?
2. ¿Existen diferentes niveles de inteligencia emocional en los niños del grupo de 3º B de la escuela primaria “Tierra y Libertad”?
3. ¿Influyen los estilos de crianza en el desarrollo de la inteligencia emocional de los hijos?

1.4 Hipótesis

1. El estilo de crianza que más predomina dentro de la población de padres de familia es el estilo autoritario.
2. Existe una relación entre los estilos de crianza empleados y el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños.
3. El estilo de crianza democrático es el que mayores beneficios socioemocionales acarrea para el niño.

1.5 Objetivo general

Explicar la trascendencia e influencia que tienen los estilos de crianza en el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños entre 8 y 9 años.

1.6 Objetivos específicos

- Determinar qué relación existe entre los estilos de crianza y el desarrollo de la inteligencia emocional en niños entre 8 y 9 años de 3º B que asisten a la primaria “Tierra y Libertad”
- Identificar qué estilos de crianza predomina en los padres de familia de los alumnos de 3ºB que asisten a la primaria “Tierra y Libertad”
- Exponer la relevancia que tiene la inteligencia emocional del niño en la manera de relacionarse con otros y con el mundo.

1.7 Justificación

El motivo de la presente investigación nace de la necesidad de generar conciencia sobre la importancia del correcto desarrollo de la inteligencia emocional del niño desde edades tempranas debido a que ésta tiene un enorme impacto en la forma en la que aprenderá a relacionarse con su entorno y con los demás.

Cada vez es más común encontrarse con noticias respecto a niños que han sufrido bullying en las escuelas, sobre niños que han atacado a otro compañero terminando en tragedia e incluso sobre niños que presentan conductas muy violentas y disfuncionales no solo con sus iguales sino con figuras de autoridad como lo son padres e incluso maestros. Todas estas situaciones nos indican que hay un componente que está afectando la forma en que los niños aprenden a relacionarse, esto debido a que desde temprana edad comienzan a tener dificultades para identificar sus propias emociones y la manera de autorregularse para reaccionar de forma adecuada ante situaciones que les pueden generar enojo o frustración.

Otro factor importante en estas situaciones es la familia, pues al ser el primer grupo donde se aprende a relacionarse con los otros, la forma en que se cría a los niños, juega un papel esencial, debido a que es justamente aquí donde se aprende la forma de reaccionar ante ciertas circunstancias o estímulos y si la forma de relacionarse dentro de la misma no es la adecuada, este patrón tiende a repetirse fuera de ella.

Así pues, al generar la crianza un gran impacto en el desarrollo emocional, se puede converger que ésta afecta directamente la salud mental de los niños, debido a que dependiendo del estilo de crianza que predomine dentro de la familia se pueden presentar niveles mayores o menores en cuanto a depresión y ansiedad, lo cual puede acarrear problemas no sólo para relacionarse con otros o en presentar conductas disruptivas sino en cuanto a poner en riesgo su propia vida.

Por todo lo anterior, se puede aseverar que la presente investigación resulta útil, ya que, los datos obtenidos de ésta, beneficiarán a la comunidad circundante, maestros, padres de familia, estudiantes, estrategias escolares y a la comunidad científica. Esto debido a que a través de los resultados obtenidos se puede tomar la información necesaria para planear y elaborar alternativas que orienten a los padres a optar por una crianza positiva que genere mejores niveles de desarrollo de la inteligencia emocional, lo cual no solo permitirá una mejor relación con los hijos sino que además permitirá mejorar la convivencia de los niños con sus iguales dentro de la escuela, disminuyendo el índice de conductas disruptivas presentadas.

Capítulo II. Marco teórico.

2.1 Desarrollo emocional y social del niño

El desarrollo integral infantil suele definirse a través de los cambios que los niños atraviesan en los aspectos físico, cognitivo, emocional y social. Estos cambios le permiten al menor adaptarse a su entorno de forma autónoma y plena.

Uno de los ámbitos a desarrollar es la formación de la personalidad el cual se debe abordar en el marco de las relaciones interpersonales. Durante los primeros años de la infancia, el contexto en el que la mayoría de los niños crecen es la familia, conforme van avanzando comienzan a ser partícipes en nuevos contextos y grupos sociales, lo cual implica nuevas fuentes de influencia en el desarrollo de la personalidad. De acuerdo con Palacios & Hidalgo (2013) la escuela y la familia se convierten en los dos contextos más influyentes en la configuración de la personalidad infantil; esto debido a que a través de las interacciones que establecen con las personas (padres, maestros y compañeros de clase) van diversificando sus relaciones y enriqueciendo sus experiencias sociales lo cual permite consolidar o modificar muchos aspectos del desarrollo sociopersonal que había empezado a configurarse en sus primeros años de vida.

A partir de los 6 años y hasta la adolescencia varios autores describen esta etapa como más tranquila y sosegada en el plano afectivo; una etapa en la que los niños continúan construyendo su personalidad pero cuya tarea principal ahora consiste en consolidar aspectos del desarrollo sociopersonal que se habían definido en los años anteriores.

En la teoría psicosocial de Erikson, 1980 (citado en Palacios & Hidalgo, 2013), en esta etapa los niños van a dedicarse a aprender todo lo necesario para incorporarse algunos años más tarde, como miembros adultos y activos a su grupo social. La escuela cobra especial relevancia como contexto de influencia en el que los niños se relacionan con adultos diferentes a los padres y con los compañeros, lo cual sirve como punto de referencia para los procesos de comparación social.

Las descripciones clásicas sobre el desarrollo de la personalidad durante estos años (6 años a adolescencia) indican una mayor concentración de niños en el ámbito de la adaptación social, de nuevas tareas intelectuales y relacionales. Parece como si dieran por sentado que las bases de la personalidad están ya formadas como consecuencia de las experiencias habidas en los años anteriores, aunque recalcan que no debe entenderse como que no se vayan a producir modificaciones, sino como que los cambios que se produzcan partirán siempre de los cimientos ya contruidos (Palacio & Hidalgo, 2013).

De acuerdo con Delgado & Contreras (2008) entre los 6 y los 12 años se producen cambios significativos en el desarrollo social y emocional del niño. Esos avances se traducen en una mejor y más realista comprensión de las emociones, una integración más cabal y profunda de los rasgos personales y unas amistades más sólidas e íntimas que las de la primera infancia.

Erikson, 1963 (citado en Delgado & Contreras, 2008) definió la etapa escolar como la etapa de la laboriosidad frente a la inferioridad. Según Erikson, los escolares procuran por todos los medios aprender las habilidades que son valoradas en su cultura; el objetivo de este período es ganarse el respeto y la consideración de adultos e iguales, y para ello el niño debe desempeñar con éxito las tareas que son relevantes en cada cultura, lo que se conoce como ser productivo. La exposición a un clima más exigente por parte de padres, profesores e iguales, unida a la mayor sensibilidad a las críticas, hace que la percepción de eficacia sea un aspecto relevante en el ámbito emocional del niño. El escolar se expone a nuevos contextos sociales y en cada uno de ellos evalúa su desempeño; si el balance final es negativo la autoestima se verá y ello podrá tener consecuencias para el futuro si las circunstancias, o la percepción de las mismas no varía.

En el desarrollo emocional, al final de la primera infancia y en los meses siguientes, el niño empieza a comprender y experimentar emociones más complejas como el orgullo, la vergüenza o la culpa, y comienzan a observarse los primeros indicios de comprensión y control emocional. A lo largo del resto de la infancia y

hasta la adolescencia, el niño tiene que comprender la existencia de emociones contradictorias, conocer y adoptar las normas de expresión (Delgado & Contreras, 2008).

Durante esta etapa del desarrollo emocional, se presentan emociones contradictorias (sentimientos negativos y positivos al mismo tiempo) dando lugar a lo que se conoce como ambivalencia emocional que de acuerdo con Harris, 1989 (Citado en Delgado & Contreras, 2008) el reconocimiento consciente de la ambivalencia es un logro difícil para los niños y se tardan bastante en conseguirlo. Así, aunque se puede observar la expresión de las emociones contradictorias en niños de incluso de un años de edad, el reconocimiento explícito de esta ambivalencia no suele producirse antes de los 7-8 años.

La evolución de la comprensión emocional depende estrechamente de los progresos que van teniendo lugar en el ámbito cognitivo y, en este sentido, es necesario que el niño alcance un cierto nivel de complejidad cognitiva para que pueda tomar conciencia de la ambivalencia emocional. Por otro lado, la experiencia social es igualmente necesaria para la comprensión de la ambivalencia; el contexto social es el encargado de proporcionar al niño la oportunidad de experimentar en sí mismo las diversas emociones, así como de observar esas emociones en los demás. En este aspecto los adultos juegan un papel importante en el desarrollo, debido a que en la medida que ayuden al niño a interpretar los distintos estados emocionales y a conocer sus causas, están promoviendo nuevos avances en el desarrollo de la comprensión emocional.

Así mismo, el desarrollo emocional durante la infancia implica avanzar en el control y regulación de las propias emociones. Durante los primeros años, los adultos tratan de regular y modificar los estados emocionales del bebé, haciendo que sepa adaptarse y afrontar distintas situaciones con unas implicaciones emocionales reguladas y manejables. A medida que los niños se hacen mayores, este control externo de las propias emociones tiene que ir transformándose en un proceso de autocontrol, mediante el que el niño aprende a evaluar, regular y

modificar si es necesario, sus propios estados emocionales (Delgado & Contreras, 2008).

A partir de los 6 años de edad, los niños parecen diferenciar de forma clara entre la experiencia emocional interior y la expresión externa de las emociones, siendo capaces de ocultar los sentimientos propios a los demás mediante la modificación de la expresión conductual externa. Además, a esta edad, también son conscientes de que alterar la apariencia externa no implica la modificación del estado emocional interno.

De acuerdo con Delgado & Contreras (2008), existen estrategias de regulación emocional entre las cuales se encuentran:

1. La distracción. Los niños menores de seis años recurren con frecuencia a la distracción conductual, que supone contrarrestar la emoción con un cambio de actividad. En cambio, hacia los ocho años, los niños advierten que lo verdaderamente importante es “no pensar”, “no tener en la mente”, el acontecimiento que provoca la emoción indeseada, lo cual se conoce como distracción cognitiva que consiste sencillamente en redirigir la atención internamente.
2. La reinterpretación. Es un recurso útil para controlar emociones negativas, en especial, las desencadenadas por factores incontrolables. La reinterpretación exige considerar un problema desde distintas perspectivas por lo que no es habitual antes de los ocho años.
3. La búsqueda de apoyo social. Es una estrategia de afrontamiento común. Lógicamente, cuando más pequeños son los niños más necesitan de protección y soporte de sus padres. De hecho, el sistema de apego, se entiende por la búsqueda del adulto en las situaciones de riesgo. Sin embargo, a medida que aumenta la edad, también lo hace la

independencia y, los niños entre 8 y 10 años, a diferencia de los más pequeños, busquen el apoyo de los iguales.

4. La selección de un contexto afín. En la edad que nos ocupa los niños desarrollan su red social, sus amistades, y en este empeño es común que traten de rodearse de compañeros y contextos afines a uno mismo, lo que disminuye la probabilidad de asumir riesgos y desajustes emocionales.

La capacidad de afrontamiento de situaciones y emociones adversas es una habilidad relacionada, no sólo con la competencia emocional, sino también con la competencia social. Muchos autores señalan que los niños capaces de tutelar su actividad emocional tienen más interacciones positivas, afrontan mejor la frustración, son capaces de retrasar la satisfacción y muestran más conductas prosociales. Alternativamente, quienes abusan de las estrategias menos constructivas como la agresión, o el dar rienda suelta a la emoción suelen puntuar negativamente en aspectos relacionados con la competencia social y tener mayores índices de rechazo.

La edad es un factor que influye en los recursos de interpretación y control de la emoción, sin embargo, es imposible hablar de emociones sin aludir también al temperamento y a la socialización de las emociones por parte de la familia, los iguales o los profesores.

Sarni et al., 2006 (citado en Delgado & Contreras 2008) presenta el temperamento como las disposiciones que caracterizan un estilo de respuesta, y que se miden en parámetros como la reactividad, la intensidad, la latencia, o la duración de las respuestas emocionales. Suele admitirse que estas disposiciones temperamentales tienen un soporte bio-fisiológico y cierta base genética. Son muchos los estudios que encuentran relación entre un temperamento difícil (marcado por la alta reactividad, la dificultad para adaptarse a los cambios y la

manifestación de respuestas muy intensas) y problemas de conducta, que suelen incluir problemas de atención y una mayor tendencia a la cólera y la agresividad.

Sin embargo, las disposiciones temperamentales pueden ser guiadas por el contexto social y educativo. En general los estudios encuentran que un estilo parental dominado por la expresión negativa, la persistencia de conflicto en la pareja, la falta de seguridad aportada a los hijos son factores que, de forma reiterada, se han asociado, entre otros aspectos negativos, con un desarrollo insuficiente de estrategias de regulación emocional y con sesgos en la interpretación de las expresiones ajenas.

2.2 Estilos de crianza

2.2.1 Antecedentes de los estilos de crianza.

La familia es una de las instituciones sociales de mayor trascendencia en la vida del ser humano, en este grupo de personas donde el individuo se desarrolla y a través del cual se consolida una serie de actitudes y comportamientos definidos como personalidad y/o carácter. Este primer grupo social se vuelve una herramienta a través de la cual el individuo aprende a relacionarse con otros y a desenvolverse en un contexto específico.

Autores como Flaquer, 1998 (citado en Gallego, A. 2012), definen a la familia como “un grupo humano cuya razón de ser es la procreación, la crianza y la socialización de los hijos”, lo cual se encuentra alejado de la realidad de las familias modernas en cierta parte, debido a que en la actualidad se sabe que existen uniones de pareja con hijos adoptivos o bien sin hijos y estos grupos son cobijados bajo el concepto de familia por organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.

Sin embargo, Flaquer, 1998 (citado en Gallego, A. 2012), refiere un punto medular en una de las funciones primordiales de la familia que es la crianza y la socialización de los hijos, siendo prácticas que han existido desde siempre y que con el paso del tiempo han presentado modificaciones a lo largo de la historia.

En Grecia, específicamente en Atenas, la patria potestad conllevaba el poder de disposición sobre la vida y la muerte del hijo, así como casi todos los aspectos de su persona. En Esparta, la comunidad tenía predominio sobre la familia y era un consejo de ancianos quien decidía sobre la suerte del recién nacido. El niño era considerado como un proyecto de adulto, al cual le faltaban diversas cualidades que había que desarrollar para llegar a ser persona o ciudadano completo; se le percibía como un ser totalmente moldeable y con grandes carencias en la voluntad y el carácter, al que era necesario enseñarle el dominio de la razón. Aquí Platón, 1997 (citado en González, M. 2011) proponía una instrucción equilibrada entre mimos y dureza, así como la enseñanza a través del juego.

De acuerdo con González (2011), en Roma el niño se encuentra sometido a la potestad del pater – que es el único integrante de la familia con plena capacidad de obrar-, pues es considerado un ser vulnerable y sin uso de razón durante los primeros años que necesita protección. En el Cristianismo, la iglesia era encargada de la educación religiosa y seglar; el principal objetivo era preparar a los niños para servir a Dios, a la iglesia y a sus representantes con un sometimiento completo a la autoridad de la iglesia. En general, la tradición judeo-cristiana gira en torno al concepto “pecado original” que conlleva la idea del niño como ser perverso y corrupto que debe ser socializado, redimido mediante la disciplina y el castigo.

Por San Agustín (1964) (citado en González, M. 2011) se conocen también algunas de las prácticas de crianza de la Antigüedad, como la utilización de azotes como método de enseñanza y su aceptación por parte de los adultos. Con respecto a la Alta Edad Media, donde de acuerdo con De Mause, 1982 (citado en González, M. 2011) los padres reconocen al hijo como poseedor de un alma, pero al mismo tiempo le ven lleno de maldad, lo que hace necesario azotarlo. Se le envía lejos, a la casa de la nodriza, al monasterio o a otro hogar, o se le abandona afectivamente en el propio seno de su familia.

Gonzales, M (2011) refiere que durante el Renacimiento, surge la familia nuclear (en contraposición a la familia troncal), hay menos espacio y menos tiempo

y, entre otras cosas, se permite a la madre elegir entre criar ella misma a su hijo o encomendar la tarea a una niñera. Los cambios operados durante esta época tuvieron como consecuencia el surgimiento de una incipiente literatura sobre la infancia, en la que moralistas y educadores se pronunciaban a favor o en contra de algunas prácticas de crianza y daban consejos para la formación durante los primeros años de la vida, aunque los contenidos de estas obras se limitaron en un principio a comentarios basados en observaciones esporádicas y de sentido común, sin sustento en estudios sistemáticos.

Uno de los autores más mencionados durante el renacimiento, Vives, J., 1947 (citado en González, M. 2011), sostiene que a los niños debe inculcárseles el respeto y sometimiento a los progenitores. Habló también de la importancia del ejemplo de los padres y de la necesidad del castigo corporal para reprimir la inclinación al mal. Por su parte, la autora Pollock, 1993 tiene una perspectiva contradictoria a la mayoría de los autores de la época, pues en su opinión sí existía en los padres una noción clara de las responsabilidades de la paternidad. Refuta además la tesis de que la alta mortalidad infantil era causa de que los padres sintieran desapego o indiferencia hacia sus hijos.

En el Siglo XVII, de acuerdo con Ariès (1987) es una etapa en la que el niño conquista un lugar junto a sus padres, deja de confiarse a personas extrañas y se convierte en un elemento indispensable de la vida cotidiana, todos se preocupan de su educación, de su colocación, de su porvenir; aunque todavía no es el eje de todo el sistema, es un personaje mucho más consistente. Es también durante esta época donde se da gran importancia al desarrollo y fortalecimiento del carácter y la razón en los niños, para lo cual los educadores recomiendan también moderar los excesos afectivos y se preocupan por desarrollar toda una serie de normas de comportamiento conformes al decoro.

Entre las prácticas de crianza se puede encontrar una recomendación cada vez mayor de la lactancia materna para estimular la creación de vínculos afectivos y transmitir ciertas características del temperamento. El fin de la crianza marcaba el

inicio de los castigos corporales; sin embargo, gracias a las nuevas tendencias, se empieza a generalizar como estrategia educativa la culpa, la vergüenza y el miedo. Se buscaba sobre todo el dominio de sí mismo por medio de la razón (Gonzales, M. 2011)

Durante el Siglo XVIII, uno de los iniciadores de la “ciencia del niño”, Rousseau, J., 1762 (citado en González, M. 2011) señala la existencia de necesidades infantiles, no sólo de tipo físico sino psicológico, por lo que anima a los padres a dedicar más tiempo a las actividades de interacción que facilitan el establecimiento de relaciones afectivas.

A principios del siglo XIX coexisten dos actitudes opuestas respecto de la infancia: la de quienes creían que el niño era por naturaleza malo y había que doblegar su voluntad por medio del sufrimiento, y la de quienes pensaban (como los seguidores de Rousseau) que el niño nacía bueno con capacidades que había que desarrollar.

Para Mause, L. (1982), el siglo XIX abarcó un período de “socialización” que se prolonga hasta mediados del siglo siguiente, en el cual la crianza se enfocó a formar, guiar y enseñar a adaptarse al niño. El padre comienza a tomar un papel activo. De esta etapa derivan los modelos psicológicos del siglo XX, pues definitivamente el niño ocupaba ya un lugar predominante en la sociedad a finales del siglo XIX.

Perrot, M., 1991 (citado en González, M. 2011) menciona en cuanto a la crianza que en esta época, en las ciudades hay una actitud que reprueba el castigo corporal (sobre todo en Francia, pues al parecer en Inglaterra se utilizó por más tiempo y en Alemania la disciplina era más rígida) y lo sustituye con otras sanciones: se empleaban como métodos coactivos los relacionados con alimentos, por ejemplo no permitirles expresar una preferencia, obligarlos a comer lo que se les ponía delante o forzarlos a ver comer a otros sin probar bocado. El castigo psicológico también era habitual: tarjetas ofensivas, orejas de burro, privación de muestras de afecto, encierro en lugares oscuros, etcétera. En el campo la situación es distinta, pues los golpes como método educativo siguen siendo de uso común; se relaciona

la virilidad con la violencia física, pero cada vez más niños y más adolescentes se rebelan en contra de esto.

El siglo XX es considerado por algunos autores como el siglo del niño. De acuerdo con Mause se trata del final de un largo período de evolución que comienza a finales del siglo XX y que denomina “ayuda”, pues “se basa en la idea de que el niño sabe mejor que el padre lo que necesita en cada etapa de su vida e implica la plena participación de ambos padres en el desarrollo de la vida del niño, esforzándose por empatizar con él y satisfacer sus necesidades peculiares y crecientes” aunque termina por reconocer que son pocos los padres que los que intentan.

Otro aspecto importantes de resaltar es el que durante este siglo las distintas corrientes de la psicología también hacen objeto de su estudio al niño, en un primer momento con el fin de estudiar las consecuencias en la vida adulta y más tarde con el interés centrado en el conocimiento de la niñez como etapa independiente y para conocer sus características y necesidades particulares.

2.2.2. Conceptualización de estilos de crianza.

La familia se considera el núcleo de toda sociedad, esto debido a que es el primer grupo social con el que el ser humano entra en contacto, y es a través de ella donde se forman los valores, actitudes e ideologías que regirán su vida en la adultez. Es también dentro de este grupo donde el infante encuentra la protección y la seguridad que necesita en su etapa más indefensa, y cuya función fundamental es la crianza del niño.

Se denomina crianza al proceso de educación, instrucción y cuidado que se da a una persona durante su infancia y su adolescencia. El concepto suele aplicarse a la tarea desarrollada por los padres o tutores de un niño.

De acuerdo con Rodrigo & Palacios, 2002 (Citado en Escamilla, M., 2017) con la crianza los padres pretenden regular y encaminar las conductas de los hijos en

función de lo que como padres valoran o desean. Por ello, se relacionan con dimensiones como el tipo de disciplina, el tono de la relación, el mayor o menor nivel de comunicación y las formas que adopta la expresión de afecto.

Lo sustancial de la definición de estos autores es el hecho de que aclaran que la crianza se realiza en función de las expectativas del padre, esto es importante considerando que existen distintos estilos de crianza y que los padres pueden adoptar exclusivamente uno de ellos o combinarlos, además de que a simple vista el estilo que cada uno elija podría parecerles adecuado o correcto si logran los comportamientos deseados en sus hijos, sin considerar las repercusiones emocionales que podrían presentarse en los niños.

Por su parte, Fernández de Quero (2000) señala que la crianza es el compromiso existencial que adquieren dos personas adultas para cuidar, proteger y educar a una o más crías desde la concepción o adopción hasta la mayoría de edad biopsicosocial.

Ahora bien, este autor toca un punto importante al mencionar que es un compromiso que adquieren dos personas adultas, lo cual no es un hecho irrefutable ya que de acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (2018) el embarazo en adolescentes es un fenómeno que ha cobrado importancia en los últimos años debido a que México ocupa el primer lugar en el tema, entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con una tasa de fecundidad de 77 nacimientos por cada mil adolescentes de 15 a 19 años de edad, lo cual deja de lado considerar que es un compromiso adquirido únicamente por personas adultas.

Por otro lado, también menciona que el compromiso es adquirido por dos personas, y dejando de lado el hecho de que pueden o no ser adultas, tampoco un hecho incuestionable debido a que independientemente de la edad de los padres, estos pueden o no adquirir el compromiso, considerando que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013), de las mujeres mexicanas de

12 y más años de edad con al menos un hijo nacido vivo, 27.8 por ciento ejerce su maternidad sin pareja.

Así que si bien Fernández de Quero tiene una idea general de la crianza, su concepto no considera todas las variables que pueden interferir en la práctica de ésta.

Al respecto de la crianza Eraso, Bravo, Delgado (2006) mencionan:

Se refiere al entrenamiento y formación de los niños por los padres o por sustitutos de los padres. También se define como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar. La crianza del ser humano constituye la primera historia de amor sobre la que se edifica en gran parte la identidad del niño y se construye el ser social.

De esta definición se puede rescatar el que los autores indican que la crianza se basa en los conocimientos, actitudes y creencias que los padres (o sustitutos de éstos) depositan en los hijos y los cuales tienen efectos en el desarrollo de la identidad del niño y en la forma de interactuar con los otros; esto resulta significativo dado que se debe considerar que los conocimientos o creencias que los padres tienen respecto a la crianza de los hijos pueden verse influidos por el contexto social en el que se desarrollen, por la cultura, la religión e incluso por la misma historia de vida y crianza de los responsables de la crianza del menor.

Con esta idea coinciden los autores Rodrigo y Palacios, 2002 (Citado en Escamilla, M., 2017) quienes mencionan que los estilos de crianza se basan en lo aprendido en la propia familia paterna y materna, por tanto, se transmiten de generación en generación a partir de la experiencia de vida familiar.

De igual forma, estos autores también tocan un punto relevante en su definición, al mencionar que la crianza se puede dar a través de actitudes que los padres presentan, puesto que los niños tienden a imitar conductas que observan y no

resultaría raro que los padres trataran de estipular ciertos comportamientos socialmente correctos en sus hijos a pesar de ellos realizar exactamente lo contrario.

Con respecto a las diferentes definiciones sobre crianza, Eraso, Bravo & Delgado, (2006) son quienes profundizan más al tomar en cuenta que la crianza puede darse por los padres o por sustitutos de estos, ya que en México, de acuerdo con La Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social (ENESS) 2013, que es la más reciente del INEGI (2013), indica que de tres millones setecientos ocho mil quinientos siete de niños que se quedan en casa, el 51.22 por ciento de ellos están a cargo de la abuela y el 33.31 por ciento queda a cargo de otra persona, lo cual deja de lado la creencia de que la crianza siempre será exclusiva de los padres, debido a que actualmente es común que los padres deleguen esa responsabilidad a un tercero.

Otro aspecto relevante de esta definición es que abarca varios factores que pueden influir en el estilo de crianza que los padres eligen para implementar con sus hijos, considerando que muchas veces la historia de vida de los padres influye en la elección de éste.

Por todo lo anterior, se considera la definición de Eraso, Bravo, Delgado, (2006) como la que mejor se adapta a los objetivos de la presente investigación.

2.2.3. Estilos de crianza

El tipo de normas que una familia establece, los recursos y procedimientos que utiliza para hacer cumplir dichas normas, junto con el grado de afecto, comunicación y apoyo que existe entre padres e hijos dan como resultado lo que se conoce como estilos o prácticas de crianza.

De acuerdo con Ramírez, M. (2005), existen diversos estudios en psicología, respecto a las prácticas de crianza y aunque intervienen diversos factores, siempre se tiende a incluir dos elementos básicos: el primero basado en el tono emocional

de las relaciones y el segundo con los métodos empleados para controlar y orientar la conducta de los hijos. El primer elemento hace referencia al nivel de comunicación y el segundo elemento se relaciona con el tipo de disciplina, y ambas dimensiones están vinculadas.

Por lo tanto, los estilos o prácticas de crianza son resultado de la combinación de los tipos de disciplina con el nivel de comunicación existente entre padre-hijo, alternando estos, se pueden observar efectos variados.

La existencia de varios grupos de factores en la determinación de las prácticas o estilos de crianza, así como la diversidad de dimensiones en cada grupo pone en evidencia la complejidad de criar y educar a los hijos. Se considera educar como una tarea multifacética y cambiante y, por ende, difícil de categorizar; no obstante, se han logrado clasificar los estilos de crianza que los padres emplean en la relación con los hijos.

Algunas de las primeras investigaciones respecto a la crianza, se enfocan en los métodos empleados por los padres para regular y guiar la conducta de sus hijos. Allinsmith, 1960 (citado en Ramírez, M. 2005), distingue dos tipos de disciplinas familiares: la corporal y la psicológica; mientras que Sears, Maccoby & Levin, 1963 (citado en Ramírez, M. 2005) distinguen entre disciplina basada en la negación de objetos tangibles y disciplina basada en la negación de afectos, por su parte Aronfreed, 1976 (citado en Ramírez, M. 2005) diferencia entre técnicas de sensibilización basadas en la aplicación directa de castigos y técnicas de inducción basadas en la explicación de las posibles consecuencias que puede tener para los demás la conducta realizada por el niño.

Si bien, estas primeras investigaciones sirvieron como base para comenzar a hablar de la crianza y las secuelas que se presentaban en la conducta de los niños; apenas consideraban uno de los dos elementos de los estilos o prácticas de crianza, la disciplina, dejando de lado la comunicación entre padre-hijo.

Es Becker, 1964 (citado en García, E., García, F. & Lila, M. 2007) quien comienza a acercarse a la clasificación de los estilos o prácticas de crianza, puesto que él distingue entre métodos disciplinarios y métodos autoritarios, y toma en cuenta la disciplina y afecto como las dos variables que distinguen a unos padres de otros. Los métodos disciplinarios son aquellos que tienen el amor hacia el niño como instrumento principal para modelar la conducta y se relacionan con reacciones internas contra la agresión. En cambio, los métodos autoritarios se relacionan con reacciones externas contra la agresión y con comportamientos agresivos no cooperadores. Este autor menciona la de la dedicación afectiva de los padres, la independencia y oportunidad de desplegar la personalidad para el desarrollo del niño y como influencia para el tipo de comportamiento que puede presentar. También, el citado autor define cariño frente a hostilidad con variables tales como afecto, comprensión, uso de explicaciones y respuesta positiva a la independencia. En el extremo opuesto, se situaría la hostilidad como variable contraria al cariño. Relaciona la presencia del cariño con lo que él llama técnicas amorosas de disciplina y de hostilidad con las técnicas de poderío. Igualmente definió tolerancia como concepto opuesto al de severidad. Aluden ambas actitudes al nivel de permisividad o rigor de los padres en el control de la conducta de los hijos

Con esto, se empieza a considerar no solo los métodos empleados para el control de la conducta, sino que comienza a dársele importancia al afecto y a la comunicación que existe entre padre-hijo, dado que el autor menciona que si bien los métodos disciplinarios también están dirigidos a guiar y controlar la conducta de los niños, no se toman como simples ordenes debido a que aquí los padres ya comienzan a tomar en cuenta la opinión de los hijos y se toman el tiempo de dar respuesta a sus dudas.

Baumrind, D. (1966) realizó un estudio exhaustivo de los estilos educativos, encontrando dimensiones que determinan estos estilos: Grado de control, niveles de comunicación, exigencias de madurez y el afecto-hostilidad; encontrando cuatro patrones principales de educación que definió como autoritario, permisivo, democrático y de negligencia-rechazo. Según estos patrones, los padres difieren

unos de otros en las cuatro dimensiones relacionadas con los cuatro patrones principales de educación.

En cuanto al grado de control, se diferencia entre los padres que ejercen mucho control sobre sus hijos usando estrategias como la afirmación de poder, el castigo físico o la amenaza y privando al niño de objetos o ventajas materiales y retirada de afecto. El ejercicio del control puede manifestarse de forma consistente o inconsistente. Según las estrategias utilizadas, se tendrían los cuatro tipos de padres ya mencionados: autoritarios, permisivos, democráticos y negligentes.

En cuanto a la comunicación padres-hijos, hay padres altamente comunicativos, que utilizan el razonamiento para obtener la conformidad del niño, explican las razones de las medidas tomadas, piden opinión, animan a expresar argumentos y escuchan razones. En contraste, los padres con bajos niveles de comunicación no acostumbran consultar a los niños ni a explicar reglas de comportamiento, evaden el razonar directamente con el niño. Igualmente, el grado de comunicación permite establecer las diferencias entre los distintos tipos de padres.

Referido a las exigencias de madurez, existen padres que exigen altos niveles de madurez a sus hijos. Son aquéllos que presionan y animan a desempeñar al máximo sus posibilidades en los aspectos social, intelectual y emocional, y buscan que sean autónomos y tomen decisiones por sí mismos. Sin embargo, otros padres dejan que el desarrollo siga su curso, con ausencia de retos y de exigencias.

Y por último, teniendo en cuenta la dimensión de afecto-hostilidad en la relación, existen padres afectuosos que expresan interés y afecto explícitos por el niño, por su bienestar físico y emocional; y hay padres que muestran conductas contrarias, es decir, hostiles.

Al combinar estas cuatro dimensiones (grado de control, niveles de comunicación, exigencias de madurez y el afecto-hostilidad) mencionadas por Baumrind, D. (1966), se obtienen cuatro tipos de padres, según las prácticas

educativas utilizadas. Estas cuatro posibilidades son los estilos de educación más frecuentemente referidos en la investigación psicológica: democrático, autoritario, permisivo e indiferente. Aunque a veces no se encaje del todo en uno de los patrones, el comportamiento predominante de la mayor parte de los padres se asemeja a uno u otro de estos estilos principales.

A. Estilo de crianza autoritario

El estilo autoritario, se caracterizan por manifestar alto nivel de control y de exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto explícito. Lo predominante es la existencia de abundantes normas y la exigencia de una obediencia bastante estricta. Dedicar esfuerzo a influir, controlar, evaluar el comportamiento y las actitudes de sus hijos de acuerdo con patrones rígidos preestablecidos. Estos padres dan gran importancia a la obediencia, a la autoridad, al uso del castigo y de medidas disciplinarias, y no facilitan el diálogo. La comunicación entre cada uno de los progenitores y el niño es pobre.

B. Estilo de crianza democrático

El estilo democrático, presenta niveles altos en comunicación, afecto, control y exigencias de madurez. En consecuencia, son afectuosos, refuerzan el comportamiento, evitan el castigo y son sensibles a las peticiones de atención del niño; no son indulgentes, sino que dirigen y controlan siendo conscientes de los sentimientos y capacidades; explican razones no rindiéndose a caprichos y plantean exigencias e independencia. Los padres marcan límites y ofrecen orientaciones a sus hijos, están dispuestos a escuchar sus ideas y a llegar a acuerdos con ellos.

C. Estilo de crianza permisivo

En el estilo permisivo, se observa un nivel bajo de control y exigencias de madurez, pero con un nivel alto de comunicación y afecto. Se caracterizan precisamente por el afecto y el dejar hacer. Manifiestan una actitud positiva hacia el comportamiento del niño, aceptan sus conductas y usan poco el castigo. Consultan al niño sobre decisiones; no exigen responsabilidades ni orden; permiten al niño

autoorganizarse, no existiendo normas que estructuren su vida cotidiana; utilizan el razonamiento, pero rechazan el poder y el control sobre el niño.

D. Estilo de crianza negligente o de rechazo

En el estilo negligente o de rechazo se relaciona con aquellos padres que no impone límites y que tampoco proporciona afecto. Es característico de padres que se concentran en las tensiones de su propia vida y a quienes no les queda tiempo para sus hijos. Si además los padres son hostiles entonces los niños tienden a mostrar muchos impulsos destructivos y conducta delictiva.

Posterior a esta clasificación, MacCoby y Martin, 1983 (citado en Torio, S., Peña, J. & Rodríguez, M. 2008) proponen otros dos estilos, ya que el estilo permisivo puede adoptar dos formas distintas: el democrático-indulgente que es un estilo permisivo y cariñoso, y el de rechazo-abandono o indiferente, que se caracteriza por una actitud fría, distante y asociada a maltratos.

E. Estilo de crianza indiferente o de rechazo-abandono

Es el estilo de crianza utilizado por padres que rechazan y son negligentes, que no son receptivos ni exigentes y a quienes sus hijos parecen serles indiferentes. Al niño se le da tan poco como se le exige, pues los padres presentan unos niveles muy bajos en las cuatro dimensiones: afecto, comunicación, control y exigencias de madurez. No hay apenas normas que cumplir, pero tampoco hay afecto que compartir; siendo lo más destacable la escasa intensidad de los apegos y la relativa indiferencia respecto de las conductas del niño. Los padres parecen actuar bajo el principio de no tener problemas o de minimizar los que se presentan, con escasa implicación y esfuerzo.

F. Estilo de crianza permisivo-democrático-indulgente

Es sobreprotector y caracterizado por el “laisser-faire”. Los padres rara vez castigan, orientan o controlan a sus hijos, pero son cariñosos y se comunican bien con ellos.

2.2.4 Pruebas psicológicas para evaluar los estilos de crianza.

Los estilos parentales son de gran relevancia, debido a que a través de ellos el ser humano aprende las formas de vincularse con el resto de las personas que, a futuro, regirán en su interacción social. Sin embargo, así como se puede brindar vínculos de apego saludables, de cuidado y protección, también se pueden generar estilos parentales disfuncionales que en el futuro producirán problemas en la interacción social del individuo.

Existen diferentes pruebas psicológicas o escalas que permiten identificar algunos factores que se asocian con la crianza de los hijos y que repercuten los estilos de crianza que predomina en los padres.

A. Parent-Child Relationship Inventory (PeRI, Geral, 1994).

Es un instrumento que sirve para valorar las actitudes de los padres hacia la crianza y las actitudes hacia los niños, y se puede aplicar tanto a padres como a madres. Mide las dimensiones de control y apoyo. Consta de 78 ítems que están distribuidos en 8 escalas: Apoyo (9 ítems), Satisfacción con la crianza (10 ítems), Compromiso (14 ítems), Comunicación (9 ítems), Disciplina (12 ítems), Autonomía (10 ítems), Distribución de rol (9 ítems) y Deseabilidad social (5 ítems). 25 de estos elementos están enunciados de forma positiva, y los 47 restantes de forma negativa. La puntuación a cada ítem se realiza en una escala tipo Likert de 4 puntos que va, desde muy de acuerdo hasta total desacuerdo. Las escalas fueron desarrolladas usando una combinación de enfoques empíricos y racionales. El cuestionario identifica aspectos específicos de las relaciones padres-hijo que pueden ser causa de problemas y proporciona un marco de la calidad de las relaciones.

B. Measure Of Dysfunctional Parenting Style – MOPS (Parker, et. al., 1997)

Es el instrumento diseñado por Parker et al. (1997) para identificar los estilos de crianza disfuncionales en los dieciséis primeros años de la vida de un adolescente y/o adulto. Los participantes evalúan cada ítem como una descripción,

por separado, del comportamiento de su madre y de su padre hacia ellos en sus dieciséis primeros años. Esta escala proviene del Parental Bonding Instrument (PBI), que mide el cuidado y la protección.

Este instrumento incluye tres escalas: indiferencia, abuso y sobrecontrol. La prueba obtuvo la consistencia interna de .829 en la dimensión de estilos parentales del padre, mientras que la consistencia interna de la dimensión de los estilos parentales de la madre fue de .781, ambas aceptables y confiables, ya que dichos datos fueron obtenidos por los autores originales

C. Cuestionario de Aceptación-Rechazo/ Control Parental para Niños (Forma abreviada) (Rohner, 2005).

El cuestionario consta de 29 ítems que se distribuyen en cinco escalas de la siguiente manera: 8 ítems para la escala Cariño/afecto (ej., "Mi madre/padre dice cosas buenas sobre mí"); 6 ítems para la escala Hostilidad/ agresión (ej., "Mi madre/padre me pega aun cuando no me lo merezco"); 6 ítems para la escala Indiferencia/negligencia (ej., "Mi madre/padre no me presta atención"); 4 ítems para la escala Rechazo indiferenciado (ej., "Mi madre/padre me ve como un gran incordio"); los 5 restantes constituyen la escala de Control (ej., "Mi madre/padre siempre me está diciendo cómo debo comportarme").

La suma de las cinco escalas (con la escala de Cariño/afecto invertida) proporciona una medida agregada de aceptación-rechazo percibida cuyas puntuaciones oscilan desde 24 (máxima aceptación percibida) hasta 96 (máximo rechazo percibido). La escala de control se puntúa como escala independiente.

D. Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) (Robinson y Cols., 1995) (versión al español adaptada y validada por Velásquez y Villouta, 2013)

El cuestionario cuenta con dos objetivos: (1) desarrollar un método empírico para evaluar las tipologías de estilos de crianza de Baumrind considerando los estilos autoritativo, autoritario y permisivo; y (2) evaluar las dimensiones y la estructura interna dentro de dichas tipologías.

El instrumento contempla un total de 62 afirmaciones y está confeccionado en formato de Escala Likert de 5 opciones, el que presenta un continuo de respuestas que van desde: (1) Nunca a (5) Siempre. El cuestionario está conformado por 3 dimensiones, las que a su vez están compuestas por 11 factores en total: Dimensión Autoritativa, 4 factores: Cariño y participación (11 ítems), Razonamiento/Iniciación (7 ítems), Participación Democrática (5 ítems) y Relajado/Tranquilo (4 ítems); Dimensión Autoritaria, 4 factores: Hostilidad Verbal (4 ítems), Castigo Corporal (6 ítems), Estrategias Punitivas y sin razón (6 ítems) y Directividad (4 ítems); y Dimensión Permisiva, 3 factores: Falta de seguimiento (6 ítems), Ignorar la mala conducta (4 ítems) y Confianza en sí mismo (5 ítems) (Robinson y cols., 1995).

La consistencia interna del instrumento fue evaluada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, y las medidas arrojadas para cada dimensión son las siguientes: Dimensión Autoritativa: 0,91; Dimensión Autoritaria: 0,86; y Dimensión Permisiva: 0,75.

En cuanto a los resultados, éstos se obtienen al realizar los siguientes cálculos: (1) promediar las puntuaciones de todos los ítems de cada factor, y luego (2) promediar las puntuaciones de todos los factores de cada dimensión. El puntaje final corresponde a la actitud predominante que presenta una persona sobre un estilo de crianza u otro. El PSDQ es un instrumento de autoaplicación y cuenta con una consigna, a través de la cual se explica a cada una de las personas los pasos a seguir.

2.3 Inteligencia Emocional

2.3.1 Antecedentes

De acuerdo con Fernández y Palmero (1999) Una emoción es un proceso que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación.

Cada persona experimenta una emoción de forma particular, dependiendo de las experiencias vividas, el aprendizaje que obtuvo de estas y de la situación o

contexto concreto. Algunas de las reacciones comportamentales y fisiológicas que desencadenan las emociones son innatas, mientras que otras pueden adquirirse de forma directa o –la mayoría de veces- por observación de otras personas y del entorno.

Fue Charles Darwin, 1872 (citado en Guevara, L. 2011) uno de los precursores de lo que hoy se conoce como inteligencia emocional, debido a que comenzó a hablar de las emociones en los animales y en el hombre así como de la importancia que tiene la expresión emocional para la supervivencia y adaptación. Una de las aportaciones más relevantes de Darwin es el reconocimiento de las respuestas expresivas emocionales de forma innata y que existen programas genéticos que determinan la forma de la respuesta de expresión emocional. Sin embargo, actualmente se sabe que el aprendizaje puede determinar que una reacción se presente en ciertas situaciones, o no, además de modificar el propio patrón de respuesta expresiva.

Posteriormente en 1920, Thorndike (citado en Guevara, L. 2011) propuso la Inteligencia Social a partir de la ley del efecto. Thorndike consideraba que la inteligencia social se refería a la habilidad de una persona para comprender y manejar a otras personas y para involucrarse en interacciones sociales adaptativas.

Por su parte, Vernon, 1933 (citado en López, V. 2007) entendió a la inteligencia social como la habilidad para llevarse bien con las personas, el conocimiento de los asuntos sociales, la susceptibilidad a los estímulos provenientes de otros miembros de un grupo, y el insight a los estados de ánimo temporales y a los rasgos de personalidad de las personas que no conoce.

Al final concluyeron que “la inteligencia social es un conjunto de habilidades distintas o un conjunto de hábitos sociales y actitudes específicas de cada uno”.

Años después, David Wechsler, 1943 (citado en Mesa, J. 2015) habló sobre elementos tanto “intelectuales” como “no intelectuales” que estaban incluidos en la capacidad global del individuo para actuar, pensar y tratar de manera efectiva con

su ambiente. Los elementos a los que se refería eran factores afectivos, sociales y personales (1943-1958) y expresó lo siguiente:

La cuestión principal es si el no intelecto, que son las habilidades afectivas y motivacionales, son admisibles como factores de la inteligencia general. Mi opinión ha sido que tales factores no son sólo admisibles, sino necesarios. He intentado mostrar, que en adición al intelecto, hay también factores no intelectuales definidos que determinan el comportamiento inteligente. Si las observaciones anteriores son correctas, esto nos lleva a que no podemos esperar medir el total de la inteligencia, hasta que nuestros tests incluyan también algunas medidas acerca de los factores no intelectuales.

En 1983, Howard Gardner (citado en Mesa, J. 2015). publicó “Frames of Mind” donde reformula el concepto de la inteligencia a través de la teoría de las IM, bajo la cual se establece que los seres humanos poseen siete tipos de inteligencia y cada una es relativamente independiente de las otras. Estas siete inteligencias son las siguientes: inteligencia auditiva musical, inteligencia cinestésica-corporal, inteligencia visual-espacial, inteligencia verbal-lingüística, inteligencia lógico-matemática. Esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la inteligencia social de Thorndike: las inteligencias intrapersonal (la capacidad que tiene una persona de analizar y entender quiénes son, sus motivaciones y el conocimiento de sus destrezas y debilidades). e interpersonal (que se refiere a la capacidad que tiene una persona para relacionarse con los otros de manera eficaz).

El concepto de IE como tal fue propuesto por Salovey & Mayer en 1990 (citados en Fernández, P. & Extremera, N. 2005), a partir de los lineamientos de Gardner en su teoría de las Inteligencias Múltiples. Ellos la describen como “una forma de inteligencia social que envuelve la habilidad de monitorear las emociones y sentimientos propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones o conducta propias”. Años más tarde, estos

autores modificaron su definición de IE poniendo más énfasis en aspectos cognitivos, considerando la IE como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual.

Sin embargo, es en 1995 cuando el término se comienza a difundir con Daniel Goleman (citados en Fernández, P. & Extremera, N. 2005), quien tomando en cuenta investigaciones anteriores y habiendo estudiado el trabajo de Salovey y Mayer, publica su libro “Emotional Intelligence”. En él, Goleman expone que la IE es la herramienta que facilita la interacción con el mundo, que la misma envuelve sentimientos y habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, la perseverancia, la empatía, etc. También que la IE configura rasgos de carácter como la autodisciplina o la compasión, los cuales resultan indispensables para una buena adaptación social.

2.3.2. Conceptualización de Inteligencia emocional.

Existen diversas definiciones de inteligencia emocional, cada autor que escribe sobre el tema se apropia y modifica dicho constructo.

En 1998 Weisinger define la inteligencia emocional como el uso inteligente de las emociones; sin embargo no delimita en que consiste este uso inteligente.

Por su parte Gardner (1993), define inteligencia emocional como “El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”. Limitando este potencial en dos vertientes; biológica y psicológica en la cual se aplican los principios de la biología al estudio del comportamiento de los humanos; este es un aspecto que se debe destacar para el uso de dicho concepto.

Por otro lado, Mayer & Cobb, 200 (Citados en García, M. & Giménez, S. 2010) refieren que la inteligencia emocional se convierte en una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones (. Retomando así este potencial biopsicológico del que habla Gardner. A pesar de que los autores pueden diferir en sus definiciones de inteligencia emocional, coinciden en que es un constructo multivariado regulado únicamente por el sujeto.

Como se menciona con anterioridad, no fue hasta la publicación del célebre libro de Daniel Goleman en 1996 que se popularizó el término de IE; este, lo define como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los sentimientos de los demás, motivando y manejando adecuadamente las relaciones que se sostienen con los demás y con uno mismo; lo concibe como el uso inteligente de las emociones, haciendo que estas trabajen para uno mismo de forma intencional, utilizándolas con el fin de que ayuden a guiar el comportamiento y a aumentar el bienestar personal y social. Siguiendo esta definición se puede identificar dos bloques; la capacidad para la auto-reflexión: Identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada y la habilidad para reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo: habilidades sociales, empatía, asertividad, comunicación no verbal, entre otras. Goleman destaca el aspecto del reconocimiento emocional dándole un enfoque más social; ya que menciona el reconocer las emociones de los demás como lo hacemos con las propias y que dicho reconocimiento tiene el propósito de favorecer las relaciones sociales como los aspectos personales.

Otros autores como Martineaud & Elgehart (2002) definen inteligencia emocional como “capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro”. Asimismo, Vallés, A. 2005 (Citados en García, M. & Giménez, S. 2010) define inteligencia emocional como capacidad intelectual donde se utilicen las emociones para resolver problemas. En este sentido, Cooper & Sawaf, 1997 mencionan que la inteligencia emocional es la aptitud para captar, entender, y aplicar eficazmente la fuerza y la

perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia (Citados en García, M. & Giménez, S. 2010).

Por otra parte Fernández, P. & Extremera, N. (2009) realizaron una publicación en la que se limitan a definir la inteligencia emocional como el hecho de: percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás; sintetizando así el concepto que se ha manejado anteriormente y enfocándose en la regulación de las emociones. Posteriormente ese mismo año, Emily Sterrett, 2002 (citado en Mejía, V. 2014) hace referencia a la inteligencia emocional como el conjunto de destrezas de gestión de personal y destrezas sociales que nos permiten triunfar en el puesto de trabajo y en la vida en general, dándole un enfoque más organizacional y acentuando la importancia de la inteligencia emocional en el campo laboral. Años más tarde Bisquerra (2009) define la Inteligencia Emocional como una meta-competencia que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia. Otro de los autores tratados, Bar-On, 1997 (citado en Guevara, L. 2011) define inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente.

El constructo desarrollado por Mayer & Salovey pudo ser llamado competencias emocionales; sin embargo, prefirieron llamarlo Inteligencia Emocional, dado su interés en vincularlo con la literatura desarrollada alrededor de la inteligencia. Ellos entienden inteligencia como “el agregado o capacidad global del individuo para actuar frente a un propósito, pensar racionalmente y manejar efectivamente su medio ambiente” (citado en Mesa, J. 2015). En general, el constructo IE de Salovey & Mayer (citado en Fernández, P. & Extremera, N. 2005) hace referencia al conjunto de habilidades que contribuyen a la identificación, evaluación, expresión y regulación de las emociones; así como, la canalización de la afectividad para motivar, planear y facilitar los procesos de pensamientos y la resolución de problemas. Por lo cual, muchos otros autores, se guían en este constructo, considerándolo el más completo, ya que dicho concepto se construye en el vínculo entre el sistema cognitivo y afectivo en los seres humanos; siendo así, en otras

palabras, la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Al revisar y analizar los conceptos de diversos autores alrededor de la inteligencia emocional se considera que el constructo establecido por Salovey y Mayer es el más completo ya que abarca la identificación, evaluación, expresión y regulación de las emociones.

2.3.3 Modelos de inteligencia emocional

Se realizó una recopilación de los principales modelos sobre inteligencia emocional de los últimos años. Éstos se clasificaron en modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos que complementan a ambos.

A. Modelos mixtos.

Entre los principales autores se encuentran Goleman (1995) y Bar-On (1997). Estos incluyen rasgos de personalidad como el control de impulsos, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia (Merchán, I. 2017).

B. Modelo de Goleman.

Goleman estableció la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se opone al Cociente Intelectual (CI) clásico sino que ambos se complementan. Este complemento se manifiesta en las interrelaciones que se producen. Un ejemplo se puede observar entre las comparaciones de un individuo con un alto cociente intelectual pero con poca capacidad de trabajo y otro individuo con un cociente intelectual medio y con alta capacidad de trabajo. Ambos pueden llegar al mismo fin, ya que ambos términos se complementan.

Los componentes que constituyen la IE según Goleman, 1995 (citado en Merchán, I. 2017) son:

Conciencia de uno mismo (Selfawareness) Es la conciencia que se tiene para reconocer las propias emociones siendo capaz de realizar una apreciación y dar nombre a estas mismas. En esta capacidad se fundamenta la mayoría de las otras cualidades emocionales.

Autorregulación (Self-management): Es el control de los estados, impulsos internos y recursos internos. No se pueden elegir las emociones, pero sí conducir las reacciones emocionales y completar o sustituir el programa de comportamiento congénito primario.

Motivación (Motivation): Se explican como tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos, utilizando el potencial existente. Haciendo referencia a las cualidades como las que consisten en perseverar, disfrutar aprendiendo, tener confianza en sí mismo y ser capaz de sobreponerse a las derrotas, si se quieren obtener buenos resultados.

Empatía (Social-awareness): Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. La empatía requiere predisposición a admitir las emociones, escuchar con concentración y comprender pensamientos y sentimientos que no se hayan expresado verbalmente.

Habilidades sociales (Relationship management): En todo contacto con otras personas intervienen las capacidades sociales. Que se tenga un trato satisfactorio con otras personas depende, entre otros factores, de la capacidad de crear y cultivar las relaciones; de reconocer los conflictos y solucionarlos; de encontrar el tono adecuado, y de percibir los estados de ánimo de las demás personas. Se entiende como la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo.

C. Modelo de Bar-On.

Merchán, I. 2017, refiere que Bar-On en tesis doctoral realizada en 1988, con el nombre de: “The developmnet of a concept of psychological well-being”,

constituyó la base de sus posteriores formulaciones sobre la inteligencia emocional y su medida a través del inventario EQI (Bar-On Emotional Quotient Inventory).

El modelo emplea la expresión “inteligencia emocional y social” haciendo referencia a las competencias sociales que se deben tener para desenvolverse en la vida. Según Bar-On (1997), la modificabilidad de la inteligencia emocional y social es superior a la inteligencia cognitiva.

El modelo está compuesto por diversos aspectos: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente del estado de ánimo en general, componentes de adaptabilidad, componentes del manejo del estrés y, componente del estado de ánimo en general.

Componente intrapersonal.

1. Comprensión emocional de sí mismo: habilidad para comprender sentimientos y emociones, diferenciarlos y, conocer el porqué de los mismos.
2. Asertividad: habilidad para expresar sentimientos, creencias, sin dañar los sentimientos de los demás y, defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
3. Autoconcepto: capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones.
4. Autorrealización: habilidad para realizar lo que realmente se desea y disfruta.
5. Independencia: capacidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en pensamientos, acciones y, ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.

Componente interpersonal.

1. Empatía: habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
2. Relaciones interpersonales: capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, caracterizadas por una cercanía emocional.

3. Responsabilidad social: habilidad para mostrarse como una persona cooperante, que contribuye, que es un miembro constructivo, del grupo social.

Componentes de adaptabilidad.

1. Solución de problemas: capacidad para identificar y definir los problemas y, generar e implementar soluciones efectivas.
2. Prueba de la realidad: habilidad para evaluar la correspondencia entre los que se experimenta y lo que en realidad existe.
3. Flexibilidad: habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

Componentes del manejo del estrés.

1. Tolerancia al estrés: capacidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones.
2. Control de los impulsos: habilidad para resistir y controlar emociones.

Componente del estado de ánimo en general.

1. Felicidad: capacidad para sentir satisfacción con su vida.
2. Optimismo: habilidad para ver el aspecto más positivo de la vida.

D. Modelos de habilidades.

Son los que fundamentan el constructo de inteligencia emocional en habilidades para el procesamiento de la información emocional. En este sentido, estos modelos no incluyen componentes de factores de personalidad, siendo el más relevante de estos modelos el de Salovey & Mayer, 1990 (citado en Fernández, P. & Extremera, N. 2005). Éstos postulan la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos prefrontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente y adaptado al logro del bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos.

E. Modelo de Salovey & Mayer.

El modelo ha sido reformulado en sucesivas ocasiones desde que en el 1990, Salovey & Mayer introdujeran la empatía como componente. En 1997 y en 2000, los autores realizaron sus nuevas aportaciones, que han logrado una mejora del modelo hasta consolidarlo como uno de los modelos más utilizados y por ende, uno de los más populares. Las habilidades incluidas en el modelo son las siguientes:

- Percepción emocional: habilidad para identificar las emociones en sí mismo y en los demás a través de la expresión facial y de otros elementos como la voz o la expresividad corporal.
- Facilitación emocional del pensamiento: capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones como el sabor y olor o, usar la emoción para facilitar el razonamiento. En este sentido, las emociones pueden priorizar, dirigir o redirigir al pensamiento, proyectando la atención hacia la información más importante. Por otro lado, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.
- Compresión emocional: habilidad para resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes.
- Dirección emocional: comprensión de las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones y regulación de las emociones en sí mismo y en los demás.
- Regulación reflexiva de la emociones para promover el crecimiento personal: habilidad para estar abierto a los sentimientos ya sean positivos o negativos.

En resumen, los autores, establece una serie de habilidades internas del ser humano que ha de potenciar, en base a la práctica y la mejora continua (Fernández, P. & Extremera, N. 2005).

F. Otros modelos

Incluyen componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones personales, que en algunos casos son fruto de constructos creados con la finalidad de enfatizar el sentido popular y divulgativo del constructo inteligencia emocional (Merchán, I. 2017)

G. Modelo de Cooper & Sawaf.

Cooper & Sawaf, 1997 (citados en Merchán, I. 2017), basan la inteligencia emocional en cuatro soportes básicos. Asimismo, adaptan la perspectiva de la inteligencia emocional al mundo empresarial.

- Alfabetización emocional: constituida por la honradez emocional, la energía, el conocimiento, el feed-back, la intuición la responsabilidad y la conexión. Estos componentes permiten la eficacia y el aplomo personal.
- Agilidad emocional: es el componente referido a la credibilidad, la flexibilidad y autenticidad personal que incluye habilidades para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles.
- Profundidad emocional: se denomina a la armonización de la vida diaria con el trabajo.
- Alquimia emocional: habilidad de innovación aprendiendo a fluir con problemas y presiones.

H. Modelo de Bocardo, Sasia & Fontenla

Estos autores (citados en Merchán, I. 2017) establecen las siguientes áreas, dentro del modelo en 1999:

- Autoconocimiento emocional: habilidad para reconocer los sentimientos en sí mismo.
- Control emocional: habilidad para relacionar sentimientos y adaptarlos a cualquier situación.

- Automotivación: dirigir las emociones para conseguir un objetivo, en esencia es mantenerse en un estado de búsqueda permanente y mantener la mente creativa para encontrar soluciones.
- Reconocimiento de las emociones ajenas: habilidad que construye el autoconocimiento emocional.
- Habilidad para las relaciones interpersonales: producir sentimientos en los demás.

La principal aportación de estos autores, es la distinción entre la inteligencia emocional e inteligencia interpersonal, exponiendo que las habilidades: autoconocimiento emocional, control emocional y automotivación pertenecen a la inteligencia emocional y las capacidades: reconocimiento de las habilidades ajenas y habilidades interpersonales, forman parte de la inteligencia interpersonal.

I. Modelo de Matineaud & Engelhartn.

Los autores centran su trabajo, de 1996, en la evaluación de la inteligencia emocional empleando unos cuestionarios referidos a diferentes ámbitos, integrando como componentes de la inteligencia emocional:

- El conocimiento es sí mismo.
- La gestión del humor.
- Motivación de uno mismo de manera positiva.
- Control de impulso para demorar la gratificación.
- Apertura a los demás, como aptitud para ponerse en el lugar del otro.

Este modelo se diferencia del resto por la apertura externa, introduciendo factores exógenos.

J. Modelo de Elías, Tobías & Friedlander

Elías, Tobías & Friedlander, 1999 (citados en Merchán, I. 2017) señalan como componentes de la Inteligencia Emocional:

- Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás.
- Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
- Hacer frente a los impulsos emocionales.
- Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos.
- Utilizar habilidades sociales.

Como resumen, dichos autores integran los modelos anteriores para homogeneizar la medición del constructo inteligencia emocional.

K. Modelo de Rovira

Rovira, 1998 (citado en Merchán, I. 2017) realizó una valiosa aportación con respecto a las habilidades componentes de la inteligencia emocional. El autor engloba el modelo en 12 dimensiones:

1. Actitud positiva

- Valorar más los aspectos positivos que los negativos.
- Resaltar más los aciertos que los errores, las utilidades que los defectos, el esfuerzo que los resultados.
- Hacer uso frecuente del elogio sincero.
- Buscar el equilibrio entre la tolerancia y la exigencia.
- Ser conscientes de las propias limitaciones y de las de los demás.

2. Reconocer los propios sentimientos y emociones

- Capacidad para reconocer los propios sentimientos y emociones.

3. Capacidad para expresar sentimientos y emociones

- Expresar sentimientos y emociones a través de algún medio o canal apropiado.

4. Capacidad para controlar sentimientos y emociones
 - Tolerancia a la frustración.
 - Saber esperar.
5. Empatía
 - Captar las emociones de otro individuo, a través del lenguaje corporal.
6. Ser capaz de tomar decisiones adecuadas
 - Integrar lo racional y lo emocional.
7. Motivación, ilusión, interés
 - Suscitar ilusiones e interés por algo o alguien.
8. Autoestima
 - Sentimientos positivos hacia sí mismo.
 - Confianza en las propias capacidades para hacer frente a los retos.
9. Saber dar y recibir
 - Ser generoso.
 - Dar y recibir valores personales: escucha, compañía y/o atención
10. Tener valores alternativos
 - Dar sentido a la vida.
11. Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones

- Capacidad de superarse en situaciones difíciles.

12. Ser capaz de integrar polaridades

- Integrar lo cognitivo y lo emocional.

Rovira es el primer autor que ofrece subdimensiones del concepto para su medición, lo que puede mejorar los ítems del concepto inteligencia emocional.

L. Modelo de Vallés & Vallés.

Vallés, A. & Vallés, C. (1999) describen en su modelo una serie de habilidades que componen la inteligencia emocional, enumerándolas éstas en diferentes aspectos: conocerse a sí mismo, automotivarse, tolerar la autofrustración, llegar a acuerdos razonables con compañeros y compañeras, identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas, saber identificar lo que resulta importante en cada situación, autorreforzarse, contener la ira en situaciones de provocación, mostrarse optimista, controlar los pensamientos, autoverbalizarse para dirigir el comportamiento, rechazar peticiones poco razonables, defenderse de las críticas injustas de los demás mediante el diálogo, aceptar las críticas justas de manera adecuada, despreocuparse de aquello de podría llegar a obsesionar, ser un buen conocedor del comportamiento de los demás, escuchar activamente, valorar opiniones, prever reacciones, observar su lenguaje, valorar las cosas positivas que se hacen, ser capaz de divertirse, hacer actividades menos agradables pero necesarias, sonreír, tener confianza en sí mismo, mostrar dinamismo y actividad, comprender los sentimientos de los demás, conversar.

Así mismo, establecen otras características como: tener buen sentido del humor, aprender de los errores, ser capaz de tranquilizarse, ser realista, calmar a los demás, saber lo que se quiere, controlar los miedos, poder permanecer sólo sin ansiedad, formar parte de algún grupo o equipo, conocer los defectos personales y la necesidad de cambiar, tener creatividad, saber por qué está emocionado, comunicarse eficazmente con los demás, comprender los puntos de vista de los

demás, identificar las emociones de los demás, autoperibirse según la perspectiva de los demás, responsabilizarse de su comportamiento, adaptarse a nuevas situaciones y, autoperibirse como una persona emocionalmente equilibrada.

M. Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional

Bonano, 2001 (citado en Merchán, I. 2017) fundamentó su modelo en los procesos de autorregulación emocional del sujeto para afrontar la emocionalidad de modo inteligente. El autor señala tres categorías generales de actividad autorregulatoria:

- Regulación de Control: son los comportamientos automáticos e instrumentales dirigidos a la inmediata regulación de respuestas emocionales.
- Regulación Anticipatoria: anticipar los futuros desafíos que se pueden presentar.
- Regulación Exploratoria: adquirir nuevas habilidades o recursos para mantener nuestra homeostasis emocional.

Este autor establece que todos los seres humanos portan un grado de inteligencia emocional, que se ha de autorregular para su eficiencia.

N. Modelo Autorregulatorio de las experiencias emocionales

Higgins et al.1999 (citado en Merchán, I. 2017), fundamentaron la autorregulación emocional, al igual que ocurre con Bonano pero estableciendo los siguientes procesos:

- Anticipación regulatoria: tratar de anticipar placer o malestar futuro.
- Referencia regulatoria: adoptar un punto de referencia positivo o negativo ante una misma situación.
- Enfoque regulatorio: estados finales deseados: aspiraciones y autorrealizaciones (promoción) contra responsabilidades y seguridades (prevención).

Este modelo es un continuo del anterior que matiza diferentes procesos como la planificación emocional.

O. Modelo de procesos de Barret & Gross

Barret & Gross, 2001 (citados en Merchán, I. 2017), a partir de los anteriores modelos, incluyen los siguientes procesos:

- Selección de la situación: aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influenciar las propias emociones.
- Modificación de la situación: adaptarse para modificar su impacto emocional.
- Despliegue atencional: elegir la parte de la situación en la que presta atención.
- Cambio cognitivo: posibles significados que se eligen en una situación.
- Modulación de la respuesta: influenciar las tendencias de acción.

Estos autores generaron nuevos procesos a partir de Higgins et al. (1999) y completaron el modelo anterior. No todos los modelos tratados anteriormente han alcanzado un elevado nivel de consenso conceptual en la comunidad científica. De igual forma, no se han desarrollado técnicas satisfactorias para medir los diferentes constructos sobre inteligencia emocional, de forma objetiva y fiable.

2.3.4. Instrumentos de evaluación

A continuación, se describen diversas herramientas de evaluación de la inteligencia emocional, elaborados específicamente para niños de educación primaria y secundaria.

A continuación se presentan los que por sus adecuadas propiedades psicométricas han tenido mayor aceptación, diferenciando entre dos tipos de medidas: las medidas de Inteligencia Emocional y las medidas que evalúan aspectos relacionados con la Inteligencia Emocional pero lo hacen de manera muy

parcial (autoestima, autoconcepto, empatía u otras habilidades) o en alguna de sus escalas sin dirigirse la prueba por completo a ello.

A. Cuestionario de Educación Emocional (CEE, 2006) (Álvarez y GROP, 2006)

Está dirigido a niños de primaria a partir de 7-8 años. Este instrumento de autoinforme, se sitúa en el Modelo de Competencias Emocionales desarrollado por Bisquerra. En su versión abreviada está compuesto de 20 preguntas, que responden a una escala politónica de 4 puntos, evaluándose las siguientes dimensiones:

- 1) Conciencia y control emocional.
- 2) Autoestima.
- 3) Habilidades socio-emocionales.
- 4) Habilidades de vida y bienestar subjetivo.

Presenta una fiabilidad medida con alfa de Cronbach de 0,88 para toda la prueba. Considerando las dimensiones que evalúa, Conciencia y control emocional tienen un alfa de Cronbach de 0,88; autoestima de 78; habilidades socio-emocionales de 67 y habilidades de vida de 73 (citados en Merchán, I. 2017)

B. Test de inteligencia emocional de Chiriboga y Franco (2001)

Este Test de auto-informe, está fundamentado en el constructo de Inteligencia Emocional de Goleman. Se dirige a niños de 5-7 años y está constituido por 60 ítems distribuidos en 5 dimensiones (12 para cada escala):

1) *Autoconciencia*: conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan, es decir, capacidad de reconocer y entender en uno mismo las propias debilidades y fortalezas, emociones e impulsos, y el efecto que generan en los demás.

2) *Autocontrol*: habilidad para controlar nuestras propias emociones e impulsos para adecuarnos a un objeto, pensar antes de actuar y responsabilizarnos con nuestros actos y ser flexibles ante los cambios.

3) *Aprovechamiento emocional*: habilidad de estar en estado de búsqueda y consecución de los objetivos, de hacer frente a los problemas, es decir, tener alto grado de iniciativa y compromiso, ser optimista y entusiasmarse por alcanzar los logros por su valor más que por la recompensa.

4) *Empatía*: habilidad de entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás y responder correctamente a sus reacciones emocionales.

5) *Habilidad social*: talento en las relaciones con los demás, saber persuadir e influenciar a los demás.

Es una escala de respuesta tipo Likert de 0 a 3. Las puntuaciones alfa de Cronbach de la prueba son altas y tiene valores predictivos positivo y negativo de 34,48 y 83,33% respectivamente para un Valor Predictivo Global igual a 69,1% (Chiriboga, R. & Franco, J. 2001)

C. Children`s Emotional Intelligence Assessment measure (CEIA, 2004) (Pellitteri y Stern, 2004).

De acuerdo con lo referido por Merchán, I. 2017, es una medida de las capacidades que se basa en el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997). Consta de una entrevista administrada individualmente, lo que permite al entrevistador determinar la comprensión de las tareas, clarificar y elaborar sus respuestas y monitorear sus estados de ánimo y sus reacciones durante las respuestas.

La CEIA tiene tres partes:

1) *Vocabulario*: el vocabulario emocional del niño se evalúa como una línea de base para el conocimiento emocional. Las respuestas se clasifican para la exactitud

(si es una palabra que expresa emociones) y para qué categoría de emociones cae (felicidad, tristeza, enojo, Miedo, sorpresa, etc).

2) *Historias*: Implica identificar las emociones primarias y secundarias, demostrar el conocimiento de la dinámica emocional (influencia, duración...) e indicar acciones que modificarían la intensidad emocional de los personajes de la historia. Esta parte se alinea con la percepción, el conocimiento y la regulación del Modelo de Mayer y Salovey.

3) *Experiencia*: El examinador induce un leve estado emocional en los niños que luego demuestran su capacidad para identificar correlaciones emocionales en sí mismos y regular su estado de ánimo actual. Las tareas de la tercera parte de la experiencia se alinean con los componentes de percepción, conocimiento y regulación del Modelo de Mayer y Salovey, pero con la adición del componente de facilitación emocional.

D. Test de Estrategias Cognitivo-Emocionales (MOLDES) (Hernandez-Guanir, 2010).

Es un test para conocer las estrategias cognitivo-emocionales (“moldes mentales”) normalmente utilizadas para anticipar, interpretar, reaccionar, evaluar y explicar la realidad en situaciones que afectan a nuestra identidad, intereses o proyectos, que utilizan los adolescentes a partir de 14 años. El conocimiento de los moldes mentales facilita la comprensión, manejo y modificación de nuestras emociones y comportamientos, aspectos centrales de las inteligencias socioafectivas o alternativas (inteligencia intrapersonal, interpersonal o emocional). Por ello, este Test evalúa tres encuadres focales o factores de tercer orden:

1) *Espontaneidad vital*: Forma de situarse ante las situaciones, pudiendo ser implicativo (activo, espontáneo y fluido) o reflexivo (analítico, previsor y calculador).

2) *Ajuste*: Enfoque equilibrado de la vida o inestable.

3) Optimización: Capacidad de superación e iniciativa, según sea enfoque constructivo o improductivo.

Tiene diez dimensiones focales y treinta moldes o factores de primer orden que corresponden a treinta estrategias cognitivo-emocionales relacionadas con las funciones de anticipar, reaccionar, encauzar, evaluar, explicar o resolver situaciones que afectan a la identidad o a los intereses personales.

Consta de 87 ítems de respuesta múltiple y la fiabilidad de la prueba total es un alfa de 0,90 (citados en Merchán, I. 2017)

E. Emotional Quotient Inventory (EQ-I, 1997) (Bar-On).

La escala diferencia se dirige a personas mayores de 18 años y entre distintos niveles de éxito personal y predice la capacidad de afrontamiento (Bar-On, 2000) y el rendimiento académico (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004). Consta de 5 factores generales que se descomponen en 15 subescalas y se tratan a través de 133 ítems que expresan un estado emocional evaluado en una escala Likert de 1 a 5 puntos. La suma de las puntuaciones aporta una puntuación global y la suma de las puntuaciones de cada factor aporta una puntuación para cada una de las dimensiones. A continuación se mencionan los factores generales que la componen y las sub-escalas que constituyen estos factores:

- Inteligencia intrapersonal: autoconciencia emocional, autoestima, asertividad, independencia y auto-actualización.
- Inteligencia interpersonal: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- Adaptación: solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad.
- Gestión del estrés: tolerancia al estrés y control de impulsos.
- Humor general: felicidad y optimismo.

Existe una versión reducida (EQ-i:Short) de 51 ítems que evalúan las mismas dimensiones que la versión extensa (Bar-On, 2002) y una versión adaptada para niños y adolescentes (EQ-i: YV) (Bar-On y Parker, 2000). Para evitar que los sujetos respondan al azar o por deseabilidad social, el cuestionario incluye 4 indicadores de validez que miden el grado en que se producen estas respuestas. Además de una validez adecuada, la consistencia interna de las subescalas es de entre 0,65 y 0,86. A pesar de cumplir los criterios psicométricos necesarios, recibe numerosas críticas por la dificultad para distinguir si se evalúa inteligencia o personalidad y ser considerado un instrumento unifactorial (Petrides y Furhan, 2001).

F. Emotional Quotient Inventory: Youth-Version (EQ-I:YV, 1997) (Bar-On)

La versión adaptada a niños y adolescentes (7-18 años) del EQ-i de BarOn, es una medida de auto-informe que mide rasgos de personalidad y competencia social (Bar-On y Parker, 2000). Tiene una versión abreviada, el Emotional Quotient-Inventory: Youth Version-Observer Form (EQ-i: YV O), que consta de 30 ítems, evaluados en el mismo tipo de escala que la versión extendida. El EQ-i:YV en su forma completa evalúa inteligencia emocional total (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad), manejo del estrés, estado de ánimo general, impresión positiva e índice de inconsistencia en 60 ítems (Ugarriza y Pajares, 2005).

En cuanto a la versión abreviada, evalúa inteligencia emocional total (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad) e impresión positiva. Contiene 30 ítems distribuidos en 7 escalas, incluyendo una escala para evaluar las respuestas inconsistentes. Las sub-escalas que comprende cada uno de los factores de ambas versiones de esta prueba son:

- Escala intrapersonal: mide autocomprensión de sí mismo, habilidad para ser asertivo y habilidad para visualizarse a sí mismo positivamente.
- Escala interpersonal: mide empatía, responsabilidad social, mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, escucha activa, comprensión y aprecio de los sentimientos de los demás.

- Escala de adaptabilidad: mide resolución de problemas, flexibilidad, efectividad en el manejo de cambios emocionales y afrontamiento de problemas cotidianos.
- Escala de manejo del estrés: evalúa tolerancia al estrés, control de impulsos y de situaciones de control, calma.
- Escala de estado de ánimo general: mide felicidad y optimismo.

Se evalúa a partir de una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta medida de 1 a 4. La suma de la puntuación de las distintas escalas proporciona un cociente emocional total que expresa cómo se afronta generalmente un sujeto a las demandas diarias y la percepción que tiene de sí mismo.

G. Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEI-Q, 2001) (Petrides y Furhan, 2001)

Diseñado para evaluar la inteligencia emocional de mayores de 18 años, siguiendo la perspectiva de los Modelos Mixtos o basados en rasgos, consta de 15 sub-escalas organizadas en cuatro factores, que se miden a través de 144 ítems, evaluados en una escala Likert de 1 a 7 puntos. Los cuatro factores que la constituyen son:

- Bienestar.
- Habilidades de autocontrol.
- Habilidades emocionales.
- Habilidades sociales

Las sub-escalas son las siguientes:

1. Expresión emocional.
2. Empatía.
3. Automotivación.
4. Autocontrol-autorregulación emocional.
5. Felicidad-satisfacción vital.
6. Competencia social.

7. Estilo reflexivo (baja impulsividad).
8. Percepción emocional.
9. Autoestima.
10. Asertividad.
 11. Dirección emocional de otros.
 12. Optimismo.
 13. Habilidades de mantenimiento de las relaciones.
 14. Adaptabilidad.
 15. Tolerancia al estrés.

A partir de la suma de todos los ítems se obtiene una puntuación global. Estos ítems fueron extraídos de instrumentos validados anteriormente, de modo que la escala tiene una consistencia interna de 0,86 y validez de criterio (Petrides, Pérez-González & Furnham, 2007) (citados en Merchán, I. 2017).

Existe una versión reducida de 30 ítems (Petrides y Furnham, 2003) que correlaciona con el estilo de afrontamiento, satisfacción vital, trastorno de personalidad, satisfacción laboral y felicidad. También hay una versión reducida para adolescentes, el TEIQue-ASF (Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, 2006) y una adaptación al castellano con propiedades psicométricas muy similares a la escala original (Pérez, 2003) (citado en Merchán, I. 2017).

Existen otras dos versiones para menores de 18 años. El Trait Emotional Intelligence Questionnaire Adolescent Short Form (TEIQue-ASF) diseñado para edades comprendidas entre 13 y 17 y el TEIQue-Child diseñado específicamente para niños entre 8 y 12 años. Comprende 75 ítems respondidos en una escala de 5 puntos y mide nueve facetas distintas (Mavroveli, Petrides, Shove y Whitehead, 2008).

2.4 Estilos de crianza e Inteligencia emocional

La familia es el contexto de crianza más relevante en los primeros años de vida, esto es un hecho que no se puede poner en duda, dado que en los primeros años

de vida los niños y niñas van adquiriendo las primeras habilidades y hábitos que les permitirán en un futuro relacionarse de forma óptima con su entorno y con el resto del mundo.

Existen algunos autores que se han encargado justamente de estudiar el impacto que tienen los estilos de crianza predominantes de los padres en el distintas áreas de la vida del niño, como lo puede ser el desarrollo de la inteligencia emocional.

Páez, Fernández, Campos, et. al. (2006) han vinculado de forma positiva la inteligencia emocional y apego seguro, así como los vínculos parentales cálidos. Encontraron que las personas que evaluaron satisfactoriamente su vida, recuerdan una relación más cálida y menos sobreprotectora con sus padres en la infancia y percibieron mayor expresividad emocional en su vida familiar. Estos autores añaden que el apego seguro, los vínculos cálidos y la alta inteligencia emocional se asocian a maneras de afrontamiento más adaptativas y a una mejor salud mental, por lo que se puede deducir que el sentirse estimado, respetado y aceptado favorece la ejecución de conductas adaptativas y en resultado el número de actos antisociales se verían disminuidos.

Ahora bien, es importante resaltar que en el estudio realizado por estos autores la muestra estuvo conformada por adultos con una edad media de 22 años, obteniendo como tal el impacto que tuvo a largo plazo la crianza recibida en su niñez en la forma en que actualmente evalúan su vida, y aunque es uno de los elementos que toma en cuenta la inteligencia emocional no la evalúa de forma completa.

A su vez, en un estudio realizado por Fainsilver & Hunter (2007) observaron que las madres con poca aceptación y expresión emocional, pueden favorecer sintomatología depresiva en sus hijos.

También Eisenberg y Fabes (1994) encontraron que las reacciones punitivas ante las emociones de los niños están asociadas al desarrollo de estrategias

inapropiadas de regulación emocional y a bajos niveles de competencias socioemocionales.

Si bien es cierto estos estudios realizados sirven como base para encontrar la relación entre los estilos de crianza y el desarrollo de la inteligencia emocional, tristemente se trata de estudios realizados en el extranjero debido a que aunque en México si se estudia la Inteligencia Emocional, se realiza investigación más en el ramo laboral o en cuestión de rendimiento académico, dejando de lado el hecho de que la inteligencia emocional se desarrolla en la infancia y que la familia es el grupo social que más impacto tiene en esta etapa de vida del niño.

Asimismo Ramírez, Ferrando y Sainz (2015) en su investigación sobre la influencia de los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de los niños, mencionaron que los estilos de crianza impactan principalmente en el manejo de estrés y el estado de ánimo de los niños, obteniendo niveles más altos de inteligencia emocional cuando los padres y madres tienden al estilo democrático. Esto a través de tres cuestionarios para padres (Cuestionario de características sociodemográficas, cuestionario de inteligencia emocional de Bar-On (1997) y la adaptación del cuestionario de estilos de parentales de Robinson, Mandelco, Olsen y Hart (1995) y una prueba de habilidad para los niños (Prueba de habilidad PERCEVAL de Mestre et. al. 2011).

Por su parte Ruvalcaba, Gallegos, Robles, et.al. (2012) realizaron una investigación sobre la inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de los padres y encontraron que existe una sólida relación entre la inteligencia emocional percibida y la comunicación de tipo afectiva entre padres e hijos que predomina más en el estilo de crianza democrático contraria a la comunicación basada en la crítica y el rechazo, la cual se encuentra asociada con estilos parentales menos eficientes como el permisivo o el autoritario. Esto a través de una cuatro instrumentos (Encuesta sociodemográfica, Trait Meta Mood Scale (TMMS24: Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Versión en Castellano adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), Escala de Normas y

Exigencias, versión para padres (ENE-P; Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999), Escala de Afecto versión para padres (EA-P; Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)).

Si bien es cierto, la inteligencia emocional ganó popularidad en los últimos años, también es una realidad que no se ha explotado a fondo debido a que hasta la fecha son pocas las investigaciones realizadas sobre el desarrollo de la misma y el impacto que tiene a la hora de relacionarse con los otros; la investigación se ha centrado más en buscar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el desempeño escolar o entre la inteligencia emocional de los padres y la elección de estilo de crianza, restando importancia al verdadero origen, que es el desarrollo de esta inteligencia en los primeros años de vida.

También resulta importante resaltar el hecho de que gran parte de las investigaciones sobre inteligencia emocional son de otros países, especialmente de España, en México hay muy poco material sobre la inteligencia emocional y apenas se comienza a buscar la relación o el impacto que esta genera en la vida de las personas.

Capítulo III. Metodología

A continuación se detalla la metodología utilizada en la investigación y de acuerdo a esta se describe cómo se llevó a cabo el proceso para poder obtener los resultados sobre los estilos de crianza y los índices de inteligencia emocional.

3.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es cuantitativa correlacional debido a que se busca indagar si existe un vínculo entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional. Esto a través de escalas tipo Likert que permitirán la recolección de datos con base en medición y a través de análisis estadístico se establecerá si existe una relación entre ambas variables.

Es de diseño no experimental transversal dado que no existe manipulación de variables y que la recolección de datos se hace en un mismo periodo de tiempo y por una única ocasión.

3.2. Técnica de la investigación

La recolección de datos se realizó a través de dos escalas tipo Likert:

- La primera de ellas tiene la finalidad de detectar que estilo de crianza predomina en el padre, madre o tutor del niño. Es la versión adaptada por Velásquez y Villouta (2013) de la escala Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (Robinson y Cols., 1995) que consta de un total de 62 ítems divididos en 3 secciones compuestas a su vez por 11 factores en total (ver anexo X).
- La segunda escala es la Emotional Quotient Inventory: Youth-Version (EQ-I: YV, Bar-On, 1997) adaptada a niños y adolescentes de entre 7 y 15 años. Es una medida de auto-informe que mide inteligencia emocional total, interpersonal, intrapersonalidad, adaptabilidad e impresión positiva. Consta de 60 ítems distribuidos en 7 escalas. También incluye una escala que evalúa las respuestas inconscientes.

3.3. Muestra o sujetos

La muestra es de tipo no probabilístico por racimo y estuvo constituida por 15 alumnos de ambos sexos de la Escuela Primaria “Tierra y Libertad” de la colonia Antonio Barona, en Cuernavaca, Morelos; con edades oscilantes entre 8 y 9 años; y 15 padres o madres de familia correspondientes a cada niño participante. Los criterios de inclusión fueron determinados por el investigador y corresponden con las siguientes características consideradas para poder haber llevado a cabo la investigación.

- Que fueran estudiantes de la Escuela Primaria “Tierra y Libertad”.
- Que los alumnos estuvieran cursando el 3er año de primaria.

La muestra quedo conformada de la siguiente manera:

- 8 niñas de entre 8 y 9 años.
- 7 niños de entre 8 y 9 años.
- 13 madres de familia.
- 2 Padres de familia.

3.4. Análisis de datos.

Los datos obtenidos fueron analizados a través del programa estadístico para ciencias sociales SPSS v.19. (Statistical Package for the Social Sciences) del cual se extrajeron los siguientes análisis estadísticos: análisis descriptivos: distribución de frecuencia, medidas de tendencia central y medidas de variabilidad.

Se realizó una correlación de Pearson, la cual de acuerdo con Sampieri (2010), es una prueba estadística para analizar una relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón. El coeficiente de correlación de Pearson se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra de dos variables. Se relacionan las puntuaciones recolectadas de una variable con las puntuaciones obtenidas de la otra, con los mismos participantes o casos.

3.5. Procedimiento

Se realizó un acercamiento a la institución educativa elegida (Escuela primaria “Tierra y Libertad”), ahí se expusieron los objetivos de la presente investigación así como el modo de operar para obtener los datos requeridos. Posteriormente se solicitó el apoyo de la institución para mediar entre los padres de familia, alumnos y la evaluadora, la cual explicó a detalle el motivo de la investigación y el proceso de esta para obtener los resultados mediante los instrumentos de evaluación Parent-Child Relationship Inventory (PeRI, Geral, 1994) para determinar el estilo de crianza que predomina en los padres y el Emotional Quotient Inventory: Youth-Version (EQ-I:YV, 1997) (Bar-On) para medir los índices de inteligencia emocional en los niños, se les entregó también un consentimiento informado (Ver Anexos) en el cual se aclara que la información recabada fue utilizada únicamente para los efectos de la presente investigación y que los datos personales obtenidos tanto de padres de familia como de los niños permanecen de forma anónima.

Seguidamente se asignaron las fechas, horarios y lugar donde se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos. La aplicación se realizó de manera grupal a los niños dando un tiempo aproximado de 20 minutos para responder cada instrumento, durante la aplicación se aclararon las dudas que surgieron referentes a las preguntas de ambos instrumentos. Respecto a la aplicación del cuestionario a los padres de familia, se realizó una reunión en la cual se explicó la consigna para responder el cuestionario y aclarar dudas, se les permitió a los padres llevar a casa el cuestionario para que pudieran responderlo y posteriormente regresarlo al aplicador.

Finalmente se procedió a calificar y revisar los resultados y se llegó a una conclusión. Dichos resultados fueron mostrados a los padres que lo solicitaron acompañados de una pequeña retroalimentación basada en la inteligencia emocional y en los estilos de crianza.

Capítulo IV. Resultados

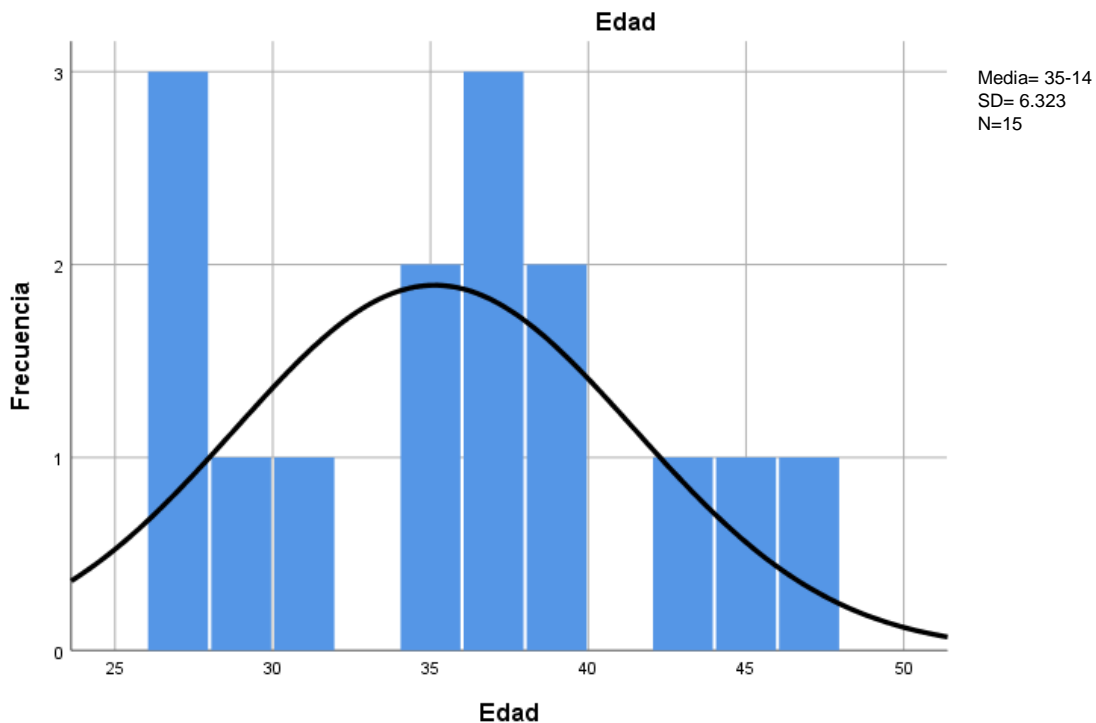
4.1 Datos sociodemográficos de los participantes.

Es una muestra no probabilística por racimo que está conformada por 15 padres de familia (hombres y mujeres) con sus respectivos hijos que accedieron a participar en la presente investigación.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| Hombres | 2 | 13.3% |
| Mujeres | 13 | 86.7% |
| Total | 15 | 100% |

Tabla N°.1 Genero de los padres.

La muestra total de padres participantes fue de 15 personas de los cuales dos eran hombres y 13 mujeres los cuales representan el 13.3% y 86.7% de la población investigada. Cabe mencionar que los participantes en su mayoría son del sexo femenino (ver tabla N°. 1). La media de la edad de los participantes fue de 35.13 (6.32) como se muestra en la gráfica N°. 1.

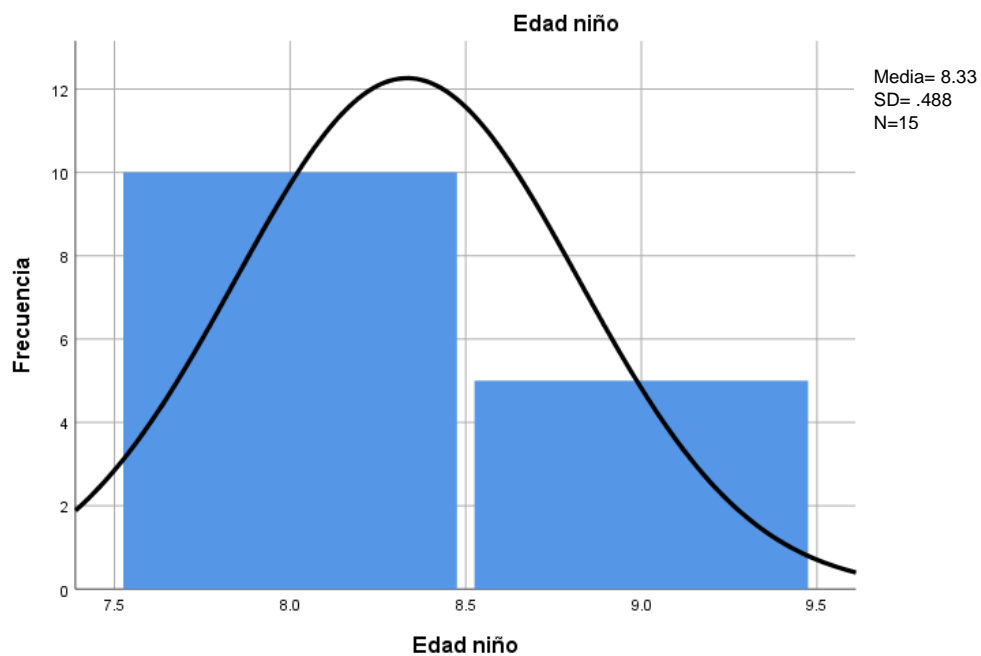


Gráfica N°. 1. Edad de los padres.

La muestra total de niños participantes fue de 15 personas de los cuales siete eran hombres y ocho mujeres los cuales representan el 46.7% y 53.3% de la población investigada (ver tabla N°. 2). La media de la edad de los niños fue de 8.33 (.488) como se muestra en la gráfica N°. 2

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| Hombres | 7 | 46.7% |
| Mujeres | 8 | 53.3 |
| Total | 15 | 100% |

Tabla N°. 2 Genero de los niños.



Gráfica N°. 2. Edad de los niños.

4.2 Puntajes del Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA.

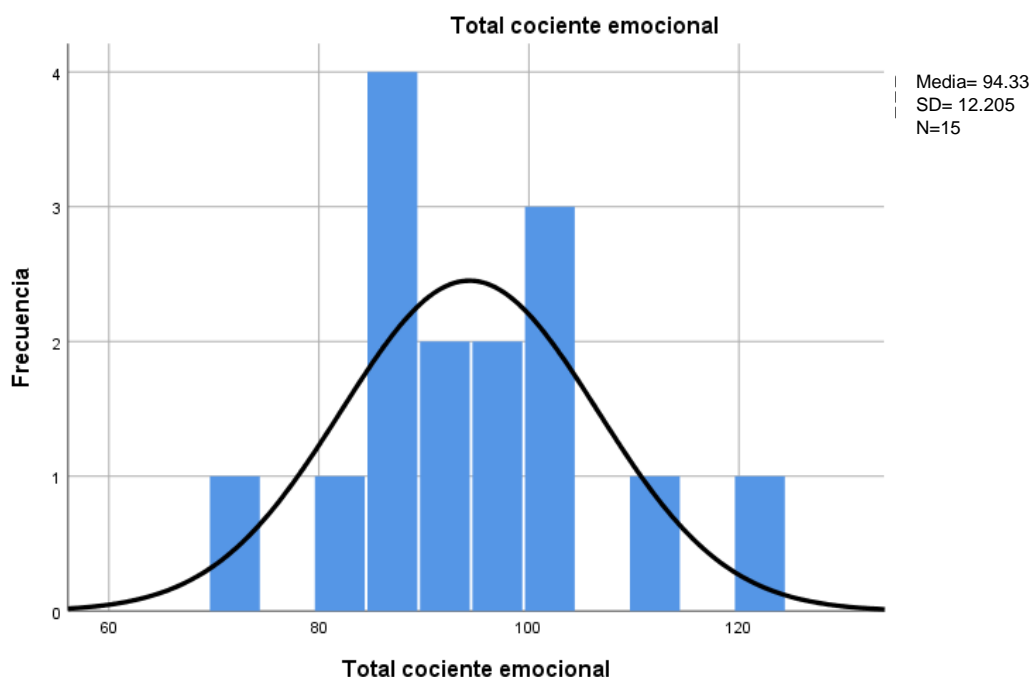
El Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE-NA se divide en 7 escalas (ver tabla N°. 3), sin embargo, los puntajes estándar son iguales para cada escala considerando aquellos de 69 o menos como capacidad emocional y social atípica y deficiente, con un nivel de desarrollo marcadamente bajo. Los puntajes algunos niños obtuvieron por debajo de este parámetro son la escala intrapersonal, la escala interpersonal, el manejo de estrés, estado de ánimo y la impresión positiva cuyos puntajes mínimos fueron 67, 52, 65, 48 y 33 respectivamente, en cambio, al contrastarlos con los puntajes máximos obtenidos por algunos niños 134, 114, 110, 119 y 122 respectivamente, se observa que entra dentro de los parámetros considerados como capacidad emocional y social adecuada promedio e inclusive las escalas de Manejo de estrés, Estado de ánimo e impresión positiva entran dentro de los puntajes considerados como capacidad social y emocional alta, bien desarrollada y la escala intrapersonal se encuentra entre los puntajes de capacidad emocional y social excelentemente desarrollada, esto considerando sus puntuaciones máximas.

| | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar. |
|--------------------------|--------|--------|--------|----------------------|
| Total Cociente Emocional | 72 | 121 | 94.33 | 12.205 |
| Intrapersonal | 67 | 134 | 101.27 | 18.449 |
| Interpersonal | 52 | 114 | 91.00 | 16.518 |
| Adaptabilidad | 84 | 135 | 107.53 | 12.889 |
| Manejo Estrés | 65 | 110 | 87.20 | 11.930 |
| Estado de ánimo | 48 | 119 | 85.47 | 20.153 |
| Impresión positiva | 33 | 122 | 67.27 | 28.366 |

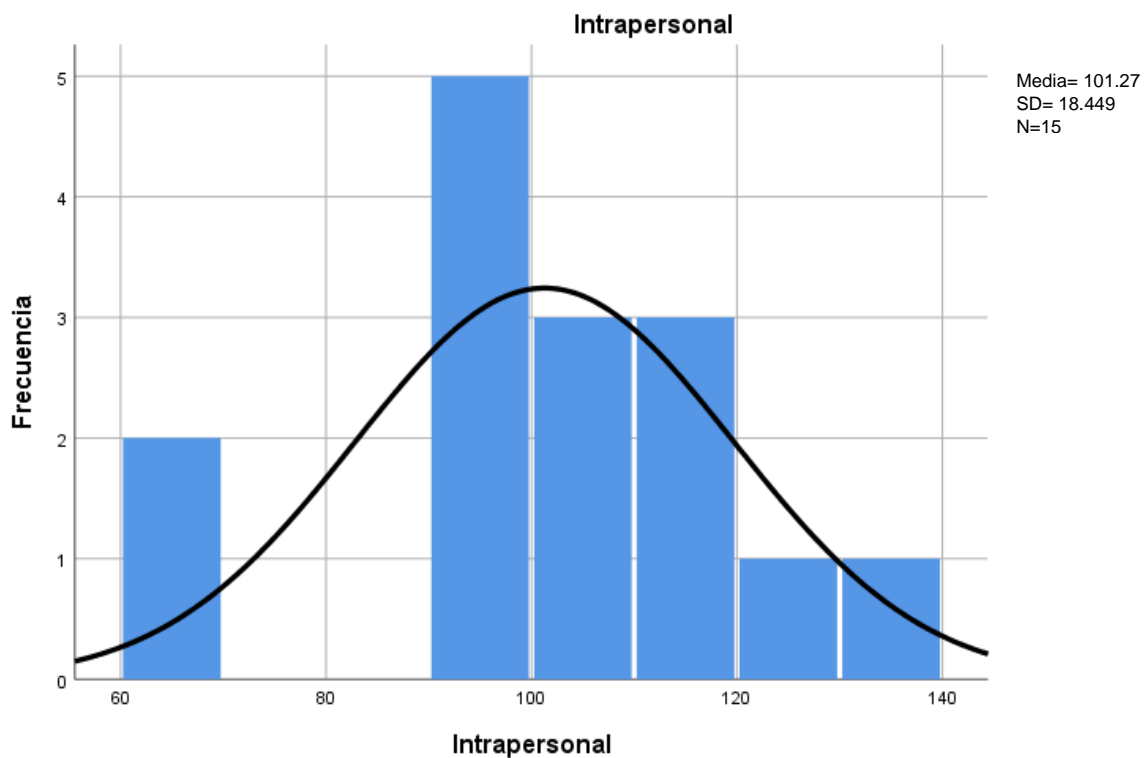
Tabla N°.3 Puntaje de Inventario de inteligencia emocional BarOn ICE-NA.

De acuerdo a la media, la única escala que se encuentra con puntajes deficientes es la impresión positiva con una media de 62.7 que corresponde a capacidad emocional y social atípica y deficiente con un nivel de desarrollo marcadamente bajo, el resto de las escalas de acuerdo a su media que es entre 85.47 y 101.27 se posicionan en el puntaje estándar correspondiente a una inteligencia social y emocional alta, bien desarrollada.

En la gráfica N°. 3 se puede observar como los puntajes obtenidos en la escala total del cociente emocional se encuentran distribuidos al centro de la campana de Gauss lo que indica una distribución normal de los puntajes obtenidos, con una media de 94.33 y una desviación estándar de 12.205 que de acuerdo con las pautas para interpretar los puntajes estándar del BarOn ICE-NA se encuentra dentro del rango correspondiente a una capacidad emocional y social adecuada, promedio.

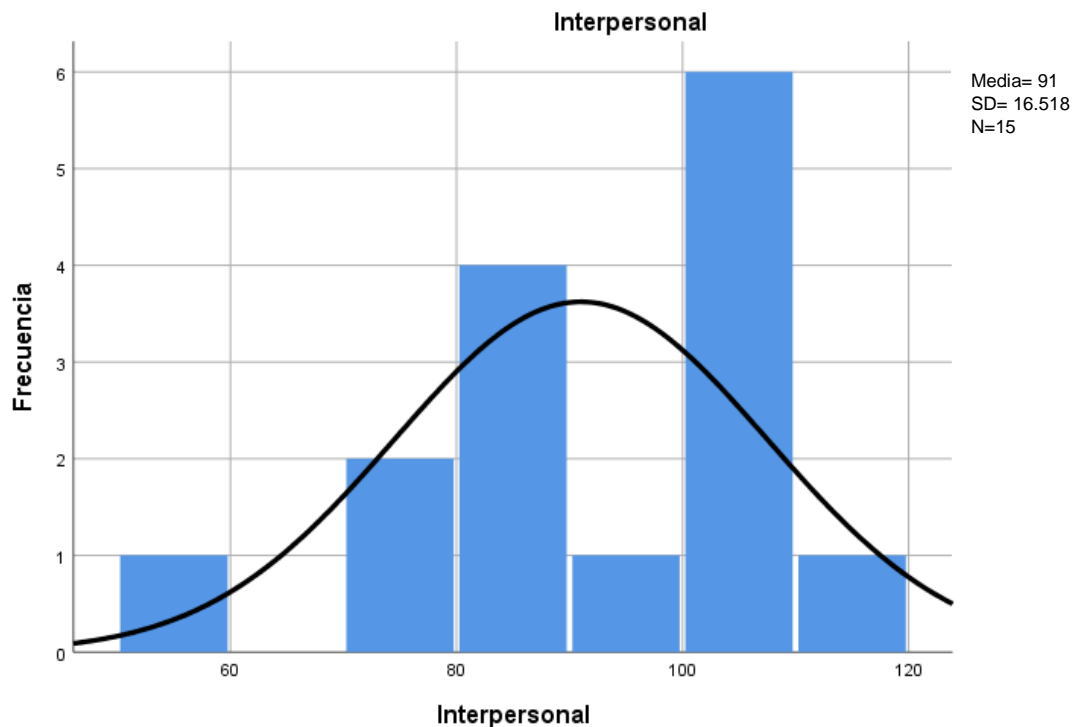


Gráfica N°. 3. Distribución de puntaje total de cociente emocional de Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA.



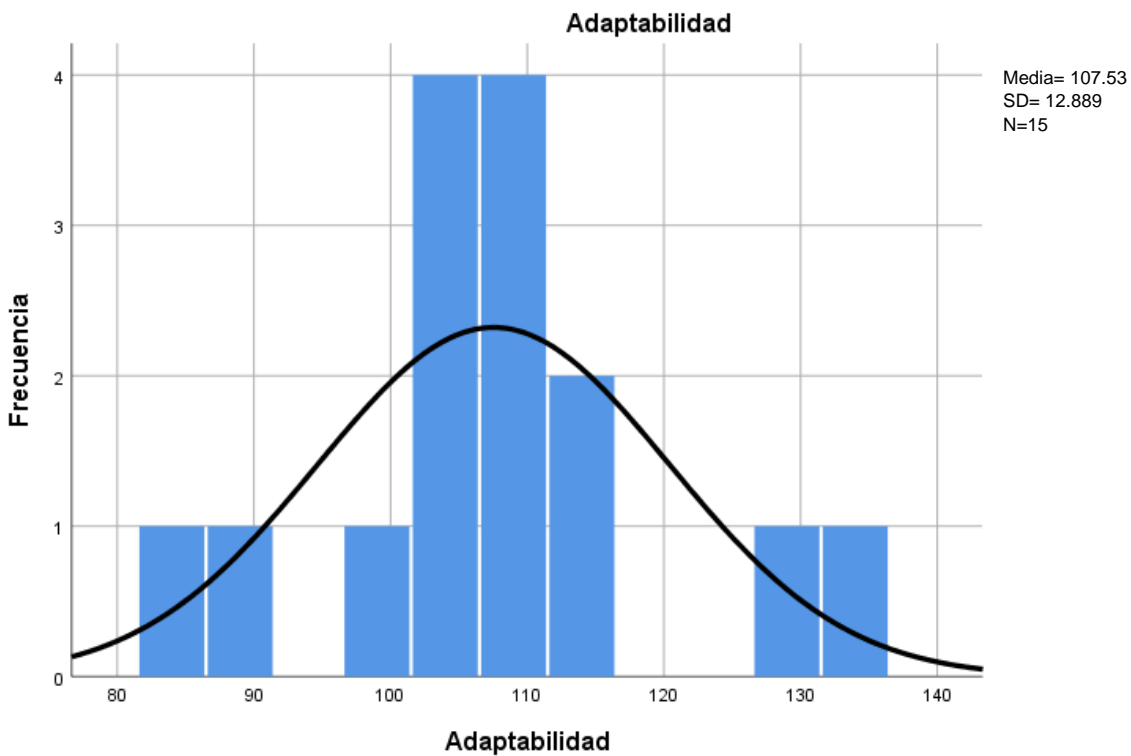
Gráfica N°. 4. Distribución de puntaje intrapersonal de Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA.

En contraste del total del cociente emocional; en la gráfica N°. 4 correspondiente a los puntajes obtenidos en la escala intrapersonal, se puede observar que éstos tienen una distribución dentro de la campana de Gauss con tendencia a la derecha. Esta escala presenta una media de 101.27 y una desviación estándar de 18.449, esto en comparación con las pautas para interpretar los puntajes estándar del BarOn ICE-NA se encuentra dentro del rango correspondiente a una capacidad emocional y social adecuada, promedio.



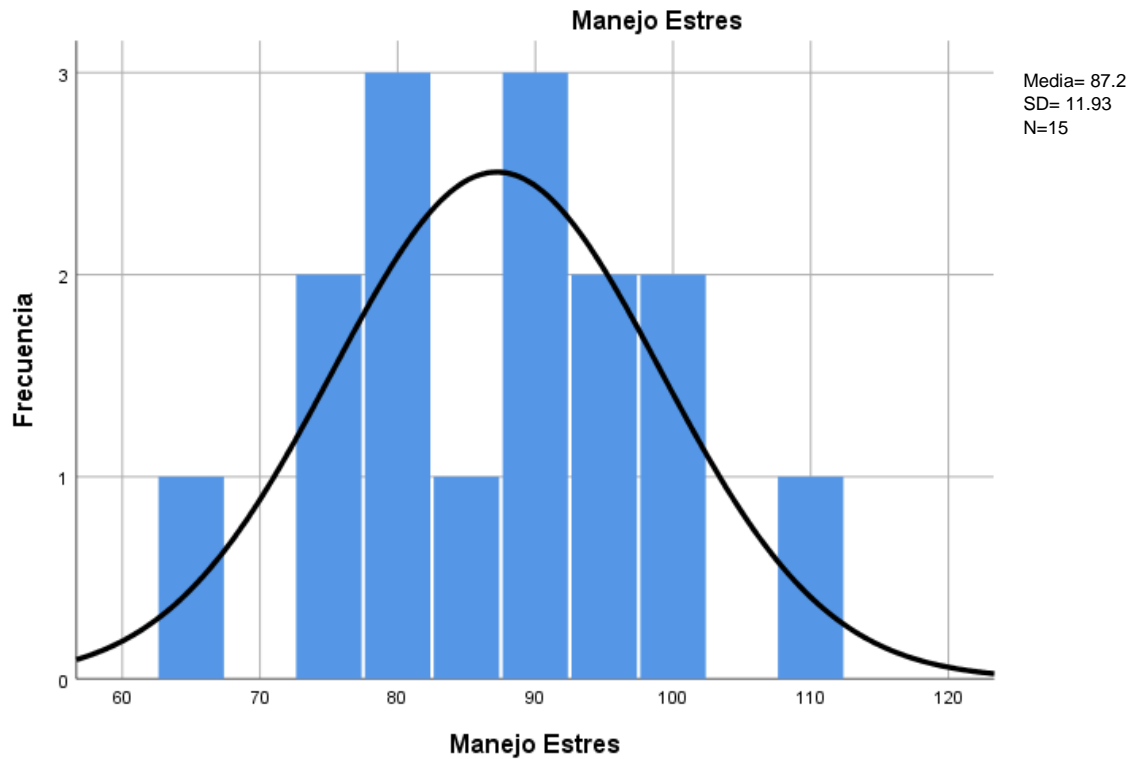
Gráfica Nº 5. Distribución de puntaje interpersonal de Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA.

En la gráfica Nº. 5 correspondiente a los puntajes obtenidos en la escala interpersonal, se puede observar cómo hay una distribución notablemente inclinada a la derecha, sin embargo la mayoría de los puntajes se concentra al centro de la campana de Gauss. De esta escala se obtuvo una media de 91.00 y una desviación estándar 16.518, en contraste con las pautas para interpretar los puntajes estándar del BarOn ICE-Na se encuentra dentro del rango correspondiente a una capacidad emocional y social adecuada, promedio.



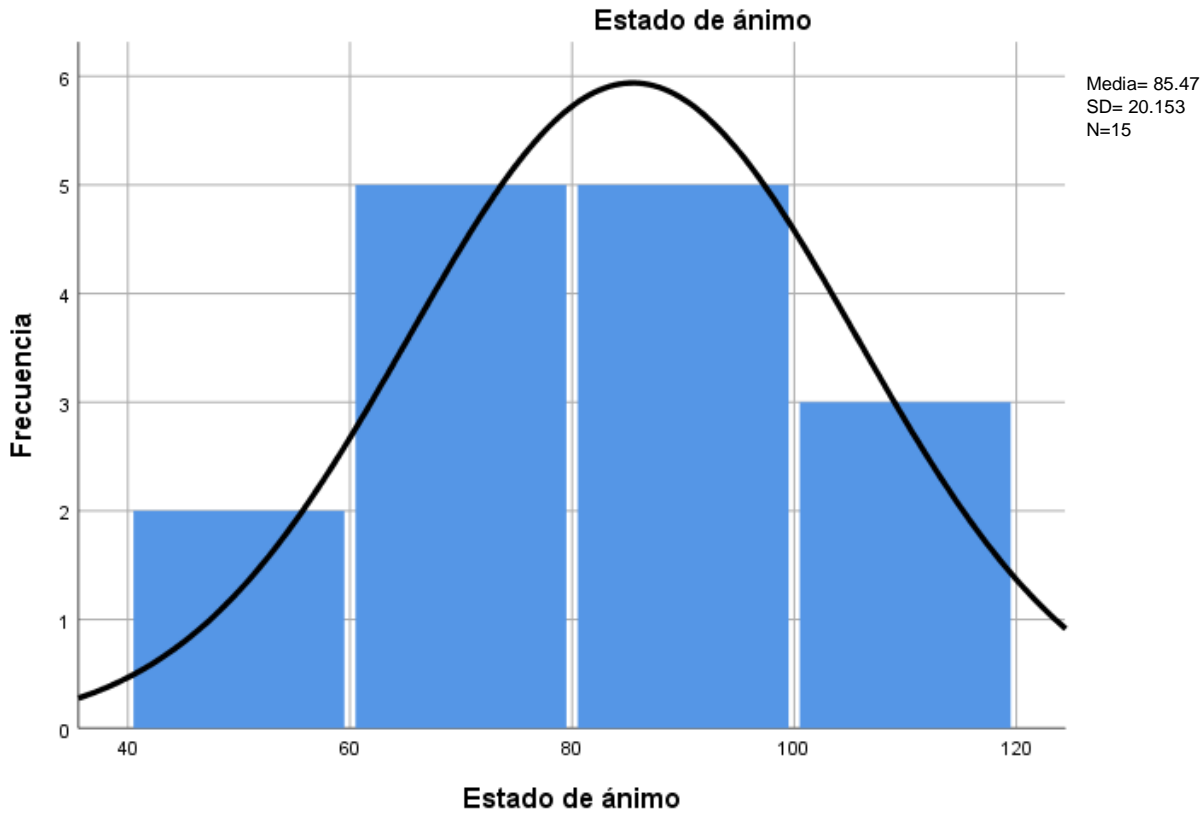
Gráfica N°. 6. Distribución de puntaje de adaptabilidad de Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA

La gráfica N°. 6 que contiene los puntajes obtenidos en la escala de adaptabilidad, nos muestra una distribución de datos a lo largo de la campana Gauss. Se obtuvo una media de 107.53 y una desviación estándar de 12.889, estos rangos de acuerdo con las pautas para interpretar los puntajes estándar del BarOn ICE-Na indican una capacidad emocional y social adecuada, promedio.



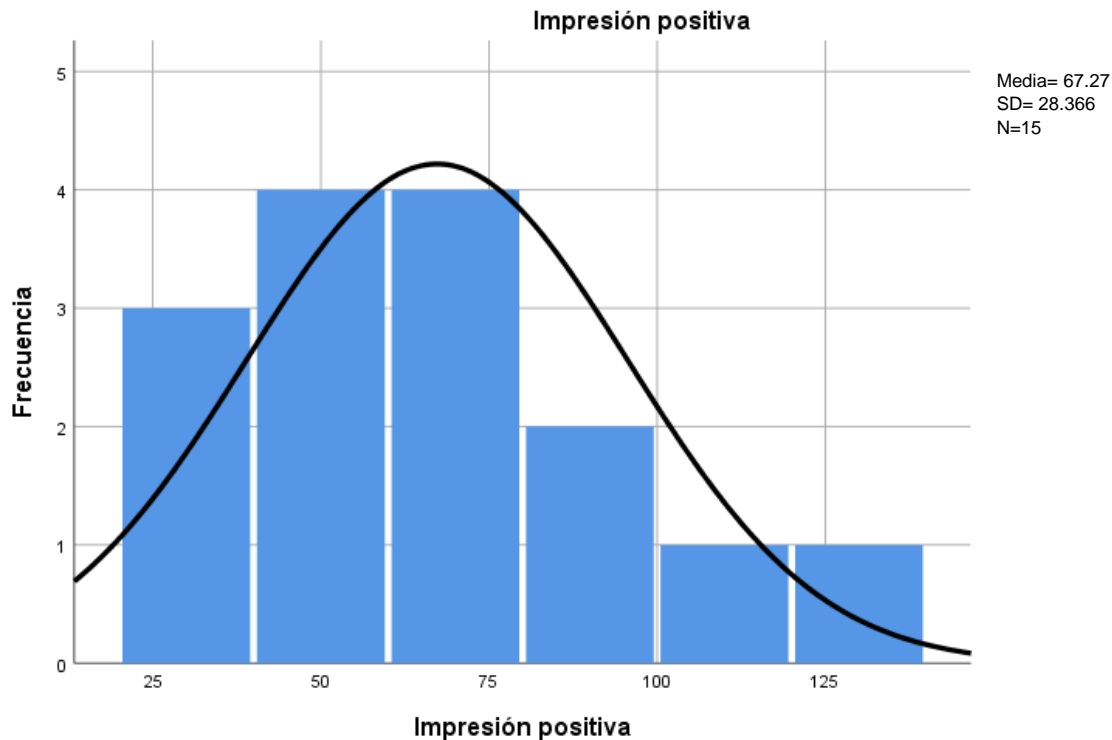
Gráfica N°. 7. Distribución de puntaje de manejo de estrés de Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA

En la gráfica N°. 7 se distribuyen los puntajes obtenidos en la escala de manejo de estrés y se puede observar como estos puntajes tiene una distribución que se centran en la parte central del curva de la campana de Gauss. En esta escala la media obtenida fue de 87.20 y una desviación estándar de 11.930, esto en contraste con las pautas para interpretar los puntajes estándar del BarOn ICE-Na se encuentra dentro del rango correspondiente a una capacidad emocional y social baja, mal desarrollada, que necesita mejorarse.



Gráfica Nº. 8. Distribución de puntaje estado ánimo de Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA.

La gráfica Nº. 8 corresponde a los puntajes obtenidos en la escala de estado de ánimo, se puede observar que todos los resultados obtenidos se encuentran al centro de la campana de Gauss. Esta escala obtuvo una media de 85.47 y una desviación estándar de 20.153, esto en comparación con las pautas para interpretar los puntajes estándar del BarOn ICE-Na se encuentra dentro del rango correspondiente a una capacidad emocional y social baja, mal desarrollada, que necesita mejorarse.



Gráfica N°. 9. Distribución de puntaje de impresión positiva de Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA.

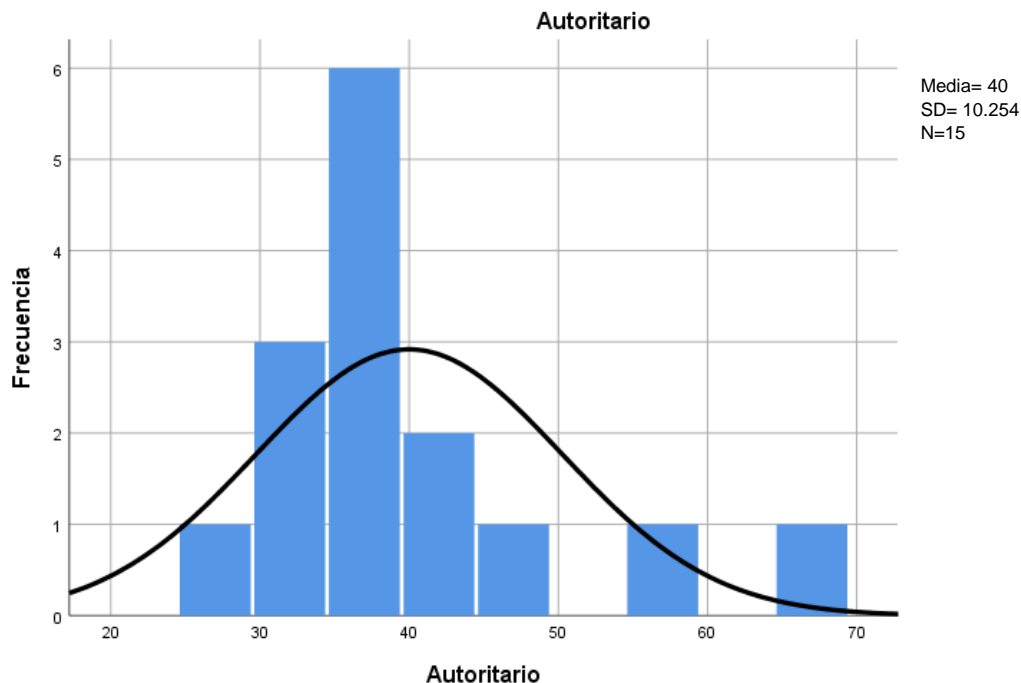
En la escala de impresión positiva se puede observar una distribución con una inclinación marcada hacia la izquierda, sin embargo la mayoría de los resultados se encuentra al centro de la campana de Gauss (ver gráfica N°.9). Los puntajes obtenidos en media y desviación estándar son 67.27 y 28.366 respectivamente, lo cual, de acuerdo con las pautas para interpretar los puntajes estándar del BarOn ICE-Na se encuentra dentro del rango correspondiente a una capacidad emocional y social atípica y deficiente, con un nivel de desarrollo marcadamente bajo.

4.3 Puntajes del Cuestionario de Dimensión y Estilos de Crianza.

| | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar. |
|-------------|--------|--------|-------|----------------------|
| Autoritario | 27 | 67 | 40.00 | 10.254 |
| Democrático | 48 | 123 | 91.33 | 25.127 |
| Permisivo | 18 | 36 | 31.67 | 4.467 |

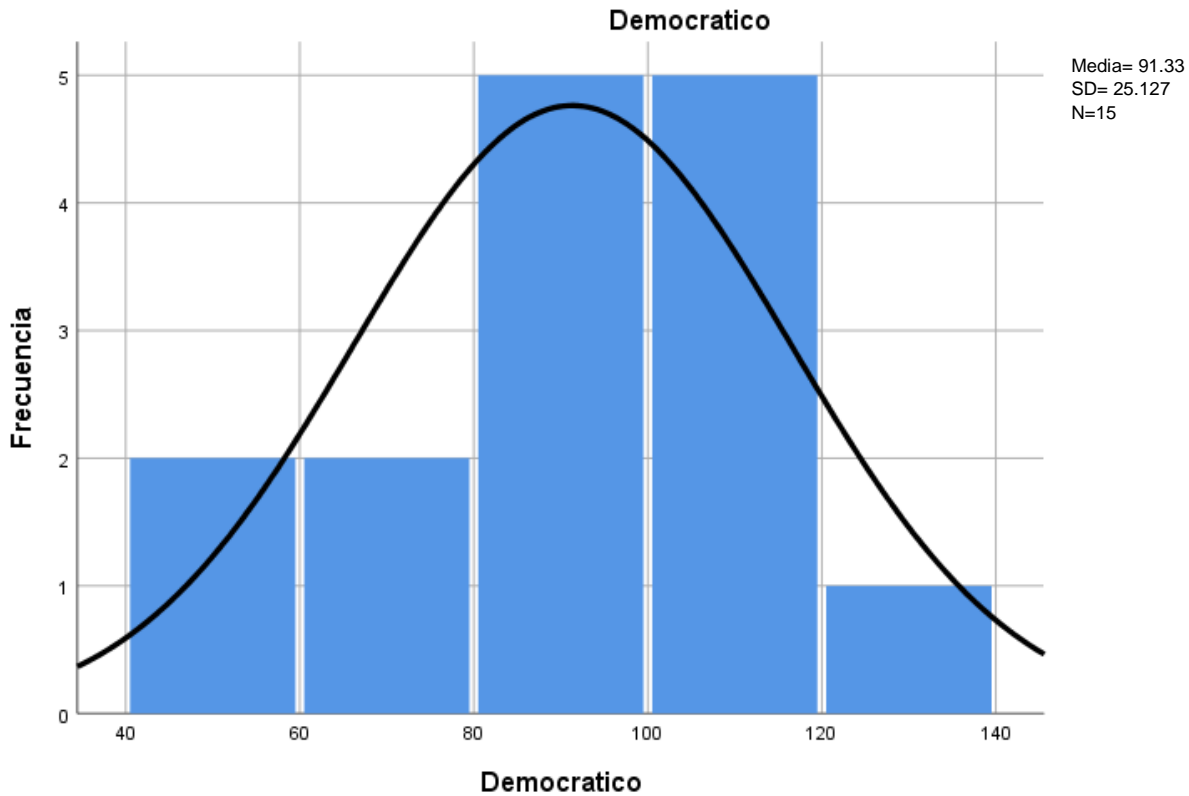
Tabla N°.4 Puntaje de Cuestionario de Dimensión y Estilos de Crianza

De acuerdo con los puntajes obtenidos en el Cuestionario de Dimensión y Estilo de Crianza (ver tabla N°.4) se observa que la mayoría de los padres participantes tienden a utilizar el estilo de crianza democrático seguido del autoritario con una media y desviación estándar de 91.33 (25.127) y 40.00 (10.254) respectivamente, en comparación con el estilo de crianza permisivo que tiene una media y desviación estándar de 31.67 (4.467).



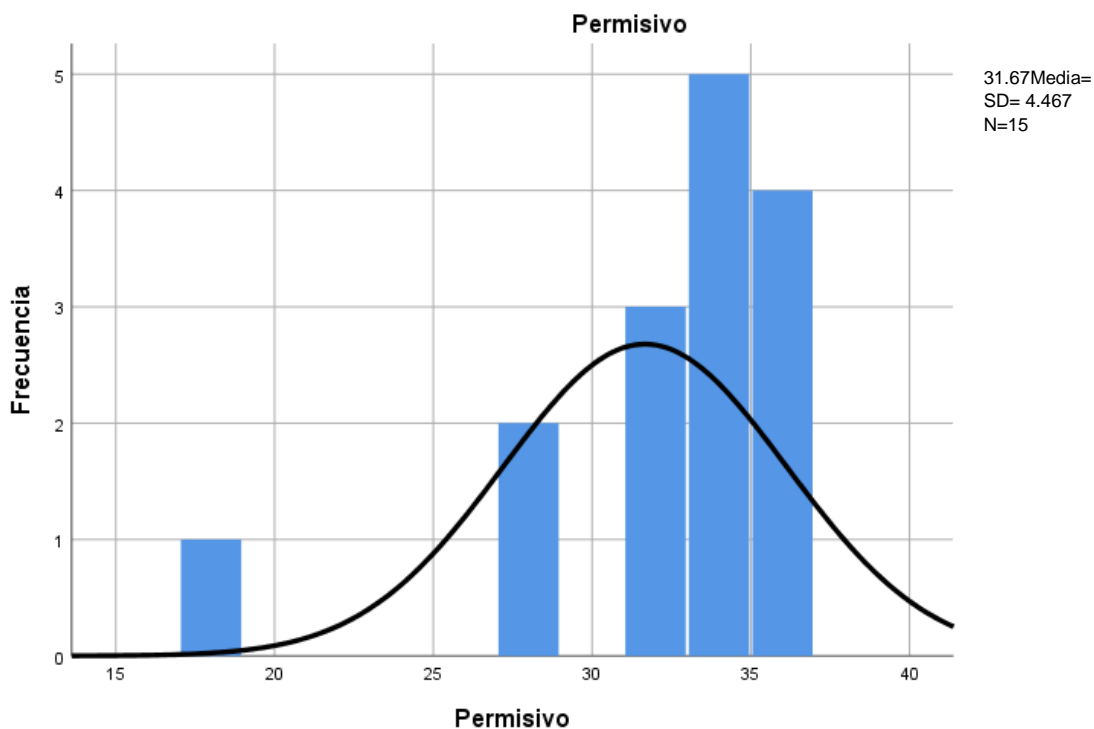
Gráfica N°. 10. Distribución de estilo de crianza autoritario del Cuestionario de Dimensión y Estilos de crianza.

El estilo de crianza autoritario presenta una distribución con inclinación hacia el lado izquierdo de la campana de Gauss. Obtuvo una media de 40.00 y una desviación estándar de 10.254 (ver gráfica N° 10).



Gráfica N°. 11. Distribución de estilo de crianza democrático del Cuestionario de Dimensión y Estilos de crianza.

En el estilo de crianza democrático los puntajes obtenidos en el cuestionario de Dimensión y Estilos de Crianza, se distribuyen al centro de la campana de manera uniforme (ver gráfica N°.11). Este estilo de crianza obtuvo una media de 91.33 y una desviación estándar de 25.127 (ver tabla N°.4) siendo este estilo de crianza el que predomina mayormente.



Gráfica N°. 12. Distribución de estilo de crianza permisivo del Cuestionario de Dimensión y Estilos de crianza.

En la gráfica N°.12 correspondiente al estilo de crianza permisivo se muestra que los datos se distribuyen aleatoriamente con inclinación marcada hacia la derecha. Este estilo de crianza obtuvo una media de 31.67 y una desviación estándar de 4.467 (ver tabla N°.4) siendo este estilo de crianza que menos ocupan los padres participantes.

4.4 Correlación de puntajes (Pearson).

De acuerdo a los datos obtenidos mediante una correlación de Pearson se observa (Tabla N^o. 5) que existe una correlación positiva entre el total del cociente emocional y el cociente de inteligencia intrapersonal, interpersonal, la adaptabilidad, el manejo de estrés y el estado de ánimo, lo cual indica que aumentan y/o disminuyen de forma equivalente. Sin embargo, existe un indicador con el cual el cociente total emocional no se correlaciona y es la impresión positiva.

De igual forma, se puede observar que el cociente de inteligencia intrapersonal se correlaciona de forma positiva con los indicadores de inteligencia interpersonal y con el estado de ánimo, así pues, se entiende que aumentan y/o disminuyen de forma constante.

Por su parte, el cociente de inteligencia interpersonal se correlaciona de forma positiva con el cociente de manejo de estrés y estado de ánimo, lo cual indica que a mayor inteligencia interpersonal mayor será el manejo de estrés y estado de ánimo y a menores puntajes de inteligencia interpersonal los indicadores estos disminuirán de igual forma.

En cuando al cociente de adaptabilidad, se puede observar que no se correlaciona con ninguna otra de las subescalas de la prueba, a excepción del total cociente emocional como ya se había mencionado anteriormente.

Con respecto al manejo de estrés, se observa que se correlaciona positivamente únicamente con la subescala de estado de ánimo, esto indica que a mayor estrés se incrementara la actividad anímica del alumno y a menor presencia de estrés habrá un menor cambio de estado de ánimo.

Por lo que se refiere al indicador de esta de ánimo, no se observa ninguna otra correlación mencionada anteriormente.

Acerca del cociente de impresión positiva se puede observar que es la única subescala que no se correlaciona con ninguna otra de forma significativa.

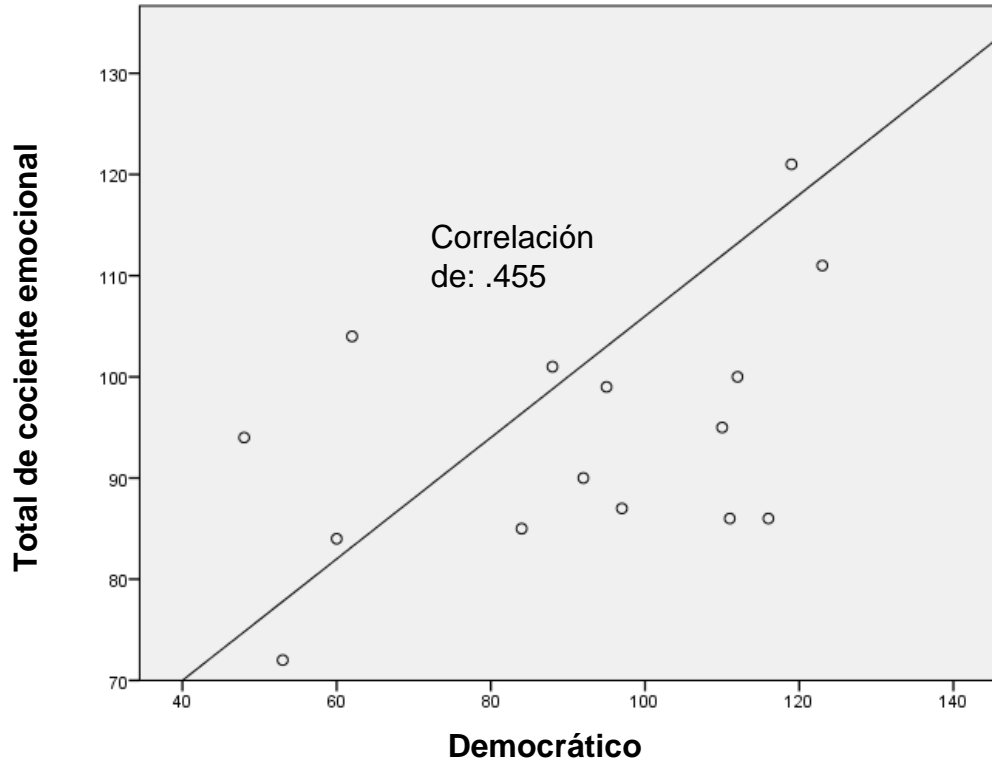
| | | Total cociente emocional | Intrapersonal | Interpersonal | Adaptabilidad | Manejo Estrés | Estado de ánimo | Impresión positiva |
|--------------------------|------------------|--------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|--------------------|
| Total cociente emocional | R de Pearson | | .751** | .839** | .549* | .659** | .930** | .127 |
| | Sig. (bilateral) | | .001 | .000 | .034 | .008 | .000 | .652 |
| Intrapersonal | R de Pearson | .751** | | .577* | .318 | .235 | .559* | .260 |
| | Sig. (bilateral) | .001 | | .024 | .248 | .398 | .030 | .349 |
| Interpersonal | R de Pearson | .839** | .577* | | .218 | .556* | .736** | .299 |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .024 | | .435 | .031 | .002 | .279 |
| Adaptabilidad | R de Pearson | .549* | .318 | .218 | | .097 | .507 | -.350 |
| | Sig. (bilateral) | .034 | .248 | .435 | | .731 | .054 | .201 |
| Manejo Estrés | R de Pearson | .659** | .235 | .556* | .097 | | .679** | .060 |
| | Sig. (bilateral) | .008 | .398 | .031 | .731 | | .005 | .833 |
| Estado de ánimo | R de Pearson | .930** | .559* | .736** | .507 | .679** | | .117 |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .030 | .002 | .054 | .005 | | .678 |
| Impresión positiva | R de Pearson | .127 | .260 | .299 | -.350 | .060 | .117 | |
| | Sig. (bilateral) | .652 | .349 | .279 | .201 | .833 | .678 | |

Tabla N°.5 Correlación escalas del Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA.

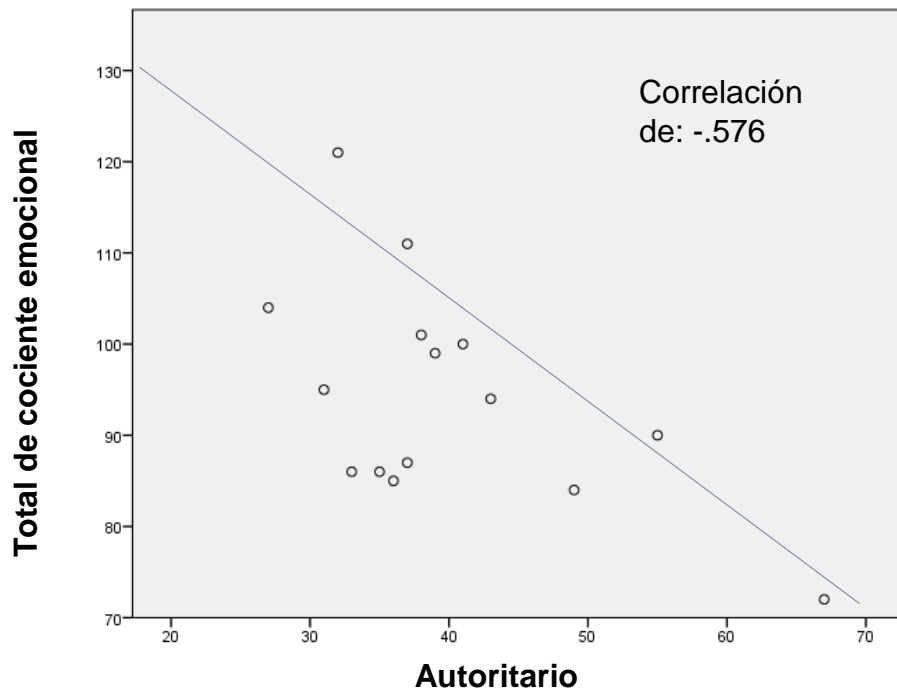
| | | Autoritario | Democrático | Permisivo |
|--------------------------|------------------------|----------------|-------------|---------------|
| Total cociente emocional | Correlación de Pearson | -.576* | .455 | -.412 |
| | Sig. (bilateral) | .024 | .088 | .127 |
| Intrapersonal | Correlación de Pearson | -.340 | .411 | -.095 |
| | Sig. (bilateral) | .215 | .128 | .736 |
| Interpersonal | Correlación de Pearson | -.507 | .423 | -.379 |
| | Sig. (bilateral) | .054 | .116 | .163 |
| Adaptabilidad | Correlación de Pearson | -.559* | .017 | -.549* |
| | Sig. (bilateral) | .030 | .951 | .034 |
| Manejo Estrés | Correlación de Pearson | -.091 | .327 | -.142 |
| | Sig. (bilateral) | .748 | .235 | .613 |
| Estado de ánimo | Correlación de Pearson | -.652** | .488 | -.400 |
| | Sig. (bilateral) | .008 | .065 | .139 |
| Impresión positiva | Correlación de Pearson | -.026 | .113 | .048 |
| | Sig. (bilateral) | .927 | .688 | .865 |

Tabla N°.6 Correlación de estilos de crianza con escalas del Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE-NA.

De acuerdo a los datos obtenidos mediante una correlación de Pearson se puede observar (Tabla N°. 6) que existe una correlación negativa entre el estilo de crianza autoritario y el total de cociente emocional, la adaptabilidad y el estado de ánimo del alumno, lo cual indica que a medida que aumenta este tipo de estilo de crianza los indicadores mencionados de inteligencia emocional disminuyen y viceversa (ver gráfica N° 13 y 14). De igual forma se observó una correlación negativa del el estilo de crianza permisivo y la adaptabilidad.



Gráfica N°. 13. Correlación de puntajes de estilo de crianza democrático del Cuestionario de Dimensión y Estilos de crianza con el Total de cociente emocional.



Gráfica N°. 14. Correlación de puntajes de estilo de crianza autoritario del Cuestionario de Dimensión y Estilos de crianza con el Total de cociente emociona

Capítulo V: Discusión y recomendación.

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre el estilo de crianza y el desarrollo de la inteligencia emocional del niño. De igual forma demostrar que el estilo de crianza que más predomina es el autoritario, sin embargo, se estimaba que el estilo que mejor desarrollo de inteligencia emocional genera en los niños es el estilo democrático.

De acuerdo con las investigaciones previamente consultados respecto al tema de los estilos de crianza en relación con el desarrollo de la inteligencia emocional, son diversos autores los que coinciden que hay una importante influencia entre la crianza y el desarrollo de la IE, así mismo estos autores coinciden que el mejor estilo de crianza para un óptimo desarrollo de ésta es el estilo de crianza democrático.

De acuerdo con los resultados obtenidos a través de la correlación de Pearson, se puede concluir que las hipótesis fueron medianamente confirmadas, debido a que hay una distribución de datos con tendencia al uso del estilo de crianza democrático por parte de los padres de familia y no autoritario como era lo esperado, sin embargo, se puede observar que sí existe una relación entre el estilo de crianza implementado y el desarrollo de la inteligencia emocional, justo como lo refieren Páez, Fernández, Campos, et. al. (2006), al concluir en su estudio que la inteligencia emocional y el apego seguro son resultado de una relación más cálida y menos sobreprotectora por parte de sus padres, así como desarrollarse en un medio con mayor expresividad emocional por parte de su familia.

Aunque en su estudio los autores no hablan explícitamente de estilos de crianza, si mencionan características o rasgos importantes que definen principalmente el estilo autoritario y democrático. El estilo de crianza democrático se relaciona con un apego seguro y mejores índices de inteligencia emocional en aquellos adultos cuya crianza se basó en una relación materna cálida y en la cual había la apertura para la expresividad emocional (características del estilo democrático) contrario a aquellos adultos que recordaban un elevado conflicto dentro de sus familias y una sobreprotección por parte de sus padres

(características del estilo autoritario) quienes no solo presentaban un apego temeroso sino índices de IE mucho menores al promedio.

Esto concuerda con los resultados obtenidos en la presente investigación, debido a que se observa una correlación negativa significativa en el cociente total emocional, el cociente de adaptabilidad y el cociente de estado de ánimo con relación al estilo de crianza autoritario y permisivo, esto puede entenderse debido a que son puntos extremos en la crianza del infante. Baumrind (1973) menciona sobre el estilo autoritario, que se caracterizan por manifestar alto nivel de control y de exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto explícito lo cual se refleja en la manera en que el niño se relaciona con el mundo debido a que hay poca comunicación con los padres y una relación en donde el menor únicamente se limita a seguir ordenes, provocando dificultad de adaptación en escenarios en los que los padres no estén presentes para marcar la conducta esperada por el contrario a lo que pasa en un estilo de crianza permisivo donde también se observa una significancia negativa importante en relación con la adaptabilidad, esto debido a que es un estilo de crianza carente de normas que estructuran la vida cotidiana del menor y que no exige orden ni responsabilidades al niño. Sin embargo, la vida diaria está llena de normas y de comportamientos socialmente aceptados y rechazados, al no poner ningún tipo de limite al menor en ningún contexto provoca que presente dificultad para adaptarse en escenarios en los que debe manejarse bajo cierto protocolo y ante autoridades que no son de su seno familiar.

Sin embargo, en un estudio sobre filosofía materna, meta-emoción y sintomatología depresiva adolescente realizado por Fainsilver & Hunter (2007) observaron que aquellos padres con poca aceptación y expresividad emocional (asociados con estilos de crianza autoritarios o permisivos) pueden favorecer la sintomatología depresiva en sus hijos, no obstante aquellos adolescentes con padres que tenían rasgos de crianza más democráticos no obtenían puntajes sobresalientes con relación a sus competencias, su aceptación social y con su resolución de problemas (componente de la inteligencia personal). Esto se contrasta con una de las hipótesis planteadas en el presente estudio, donde se esperaba

encontrar niveles sobre salientes o significativamente superiores en cuanto a los cocientes de los componentes de la inteligencia emocional de aquellos niños cuyos padres tuvieran un estilo de crianza democrático, sin embargo no se encontró una correlación significativa entre los cocientes de inteligencia emocional y el estilo de crianza, ya que se obtuvieron puntajes promedio y no sobresalientes como era lo esperado. Por lo que se puede proponer que el estilo de crianza democrático permite un mejor ajuste en la inteligencia emocional.

Con relación al cociente de estado de ánimo, también se obtuvo una correlación negativa significativa con el estilo de crianza autoritario, se puede cotejar con lo expuesto en la investigación de Ramírez, Ferrando & Sainz (2015) sobre la influencia de los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de los niños, donde concluyeron las variables de la IE de los niños más afectadas por los estilos parentales son el manejo del estrés y el estado de ánimo, obteniendo mejores niveles cuando los padres y madres tienden al estilo democrático, esto a su vez coincide con el estudio de Baumrind (1978), quien estudió la conducta en niños de entre ocho y nuevos años y observó que los niños de familias democráticas tenían elevadas competencias sociales y de afrontamiento, en comparación con los otros estilos parentales.

Recomendaciones.

Se recomienda para futuras investigaciones relacionadas a los objetivos del presente estudio, la ampliación de la población y muestra, con la finalidad de obtener una mayor representatividad de los datos, cuyos resultados puedan ser extrapolados a otros contextos.

También se recomienda que la muestra de padres y madres sea balanceada para hacer correlaciones de ambos progenitores.

Referencias bibliográficas:

- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Baumrind, D. (1966). *Effects of authoritative parental control on child behavior*. *Child Development*. 37 (4), 887-907.
- Bisquerra, A. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Chiriboga, R. & Franco, J. (2001). *Validación de un test de Inteligencia Emocional en niños de diez años de edad*. *Revista Médico de Familia*, 9 (1), 24-38.
- Delgado, B.; Contreras, A. (2009). *Psicología del desarrollo Vol.2. Desde la infancia a la vejez*. Madrid: McGraw-Hill. 35-64.
- Del Barrio, V.; Ramírez, I.; Romero, C.; Carrasco, M. (2014). *Adaptación del Child-PARQ/control: versiones para el padre y la madre en población infantil y adolescente española*. *Acción psicológica*. 11(2).
- Eisenberg, N., Fabes, R. (1994). *Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 138-156.
- Eraso, J.; Bravo, Y.; Delgado, M. (2006). *Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo*. *Revista de Pediatría*. 41(3). 23-40.
- Fainsilver, L., Hunter, E. (2007). *Maternal Meta-emotion Philosophy and Adolescent Depressive Symptomatology*. *Social Development*. 16(2). 343-360.
- Fernández de Q., J. (2000). *Hombres sin temor al cambio*. Salamanca (España): Amarú.
- Fernández, A.; Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel. pp. 5-18.

- Fernández, P. (2009). *Darwin y el misterio de las emociones*. Uciencia. 1. 32-34.
- Fernández, P. & Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer & Salovey*. Revista universitaria de formación del profesorado. 19(3). 63-93.
- Fernández, P. & Extremera, N. (2009). *La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad*. Revista universitaria de formación del profesorado. 66(23). 85-108.
- Gallego, A. (2012). *Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 35(2) 326-345.
- García, E., García, F. & Lila, M. (2007). *Socialización familiar y ajuste psicosocial: un análisis transversal desde tres disciplinas de la psicología*. Valencia: PUV.
- García, M. Giménez, S. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador*. Revista digital del centro del profesorado Cuevas-Olula (Almería). 3 (6). pp. 43-52.
- González, M. (2011). *Derechos humanos de los niños: Una propuesta de fundamentación*. Instituto de investigaciones jurídicas. 1 (425).
- González, M.; Suarez, J. (2014). *Propiedades psicométricas y dimensionalidad de la versión española para niños y adolescentes del personality assessment Questionnaire (PAQ)*. Acción psicológica. 11(2). 77-95.
- Guevara, L. (2011). *La Inteligencia Emocional*. Revista digital para profesionales de la enseñanza. 12(1), 1-12.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2013). Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social (ENESS).

- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2018). Estrategia nacional para la prevención del embarazo en adolescentes. Con base en INEGI-INMUJERES, Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016.
- López, V. (2007). *La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescentes con Altas Capacidades Cognitivas*. Psykhe. 16(2). 17-28.
- Martineaud, S. & Elgehart, D. (2002). *El test de inteligencia emocional*. España: Martínez Roca.
- Matalinares, M.; Raymundo, O.; Baca, D. (2014). *Propiedades psicométricas de la Escala de Estilos Parentales (MOPS)*. Persona. 017 (1). 95-121.
- Mause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Mejía, V. (2014). Estudio Sobre La Autopercepción De La Inteligencia Emocional Por Parte De Mandos Intermedios En Una Empresa Embotelladora. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Merchán, I. (2017). Test de habilidad de inteligencia emocional en la escuela (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Mesa, J. (2015). *Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica en adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, España.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., et. al. (2006). *Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: Socialización, regulación y bienestar*. Ansiedad y Estrés. 12(2-3). 329-341.
- Palacios, J.; Marchesi, Al. & Coll, C. (2013). *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza. 368-371.

- Pollock, L. (1993), *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900* México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, M. (2005). *Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza*. Estudios pedagógicos. XXXI (2) 167-177.
- Ramírez, A., Ferrando, M., Sainz, A. (2015). *¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil?* Acción Psicológica. 12(1). 65-78.
- Ríos, J. (2016). Educación emocional en educación primaria para niños de 9 a 11 años (Tesis de licenciatura en pedagogía). Universidad Internacional de la Rioja, México.
- Roa, L.; Del Barrio, V. (2001). *Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M). a población española*. Revista latinoamericana de psicología. 3(33). 329-341.
- Escamilla, M. (2017). *Aportes e investigación en Psicología*. Red Multiregional de Programas de Posgrado de Calidad en Psicología. :Mérida:CONACYT.
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Robles, F., et. al. (2012). *Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar*. Salud & Sociedad. 3(3). 283-291.
- Sampieri, H.; Fernández, C.; Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. 311-314
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor, S.A.

- Torio, S., Peña, J. & Rodríguez, M (2008). *Estilos Educativos Parentales. Revisión Bibliográfica y Reformulación Teórica*. Ediciones Universidad de Salamanca. 20, 151-178.
- Toribio, L. (2018). Uno de cada 3 niños ha padecido bullying en México: Redim. Excelsior.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Velásquez, P., Villouta, A. (2013). *Adaptación y Validación del "Parenting Styles and Dimensions Questionnaire" (PSDQ) (Cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza) de Robinson y cols. (1995), en padres/madres de niños/as que cursan el nivel preescolar y básico en un grupo de establecimientos municipales de la ciudad de Chillán*. Tesis de licenciatura en psicología. Universidad del Bío-Bío. Chile. Pp. 61, 159, 160 y 161.
- Vergara, B. (2002). *Creencias relacionadas con las prácticas de crianza de los hijos/as*. Tesis de maestría. Universidad de Colima, Colima.

Anexos

Consentimiento informado para participantes de la investigación

El propósito de este documento es proveer a los participantes de esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por la C. Tania Beatriz Alvarez Ortiz, alumna de la Universidad Latina, campus Cuernavaca en Morelos.

El objetivo de este estudio es determinar la relación entre los estilos de crianza utilizados por los padres de familia y el desarrollo de la inteligencia emocional del niño/a.

Si usted accede a participar en este estudio se le pedirá responder una escala tipo Likert que consta de 62 afirmaciones, la cual tomará aproximadamente entre 15 y 20 minutos en responder.

Asimismo, se pide su autorización para que su hijo/a responda otra escala tipo Likert que consta de 60 afirmaciones, la cual tomará aproximadamente entre 15 y 20 minutos en responder.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas y la de su hijo o hija a las escalas serán codificadas usando números de identificación y, por lo tanto serán anónimas.

SE AGRADECE SU PARTICIPACIÓN.

Acepto voluntariamente participar en esta investigación conducida por Tania Beatriz Alvarez Ortiz. He sido informado (a) de que el objetivo de la investigación es determinar si existe relación entre los estilos de crianza utilizados por los padres de familia y el desarrollo de la inteligencia emocional del niño/a.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando esta haya concluido.

Fecha: _____

Nombre y firma del participante