



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESTILOS DE CRIANZA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES DEL
NIVEL SECUNDARIA DE UN CENTRO EDUCATIVO NACIONAL DE LIMA
METROPOLITANA

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología con mención
en psicología clínica

Autor (a):

Tairo Oscoco, Kevin

Asesor (a):

Valdéz Sena, Lucía Emperatriz
(ORCID: 0000-0001-9790-3959)

Jurado:

Figueroa Gonzales, Julio Lorenzo
Aguirre Morales, Marivel Teresa
Mayorga Falcon, Luz Elizabeth

Lima - Perú

2021

Referencia:

Tairo Oscco, K. (2021). Estilos de crianza e inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional De Lima Metropolitana. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/5483>



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (CC BY-NC-ND)

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede generar obras derivadas ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**ESTILOS DE CRIANZA E INTELIGENCIA EMOCIONAL
EN ADOLESCENTES DEL NIVEL SECUNDARIA
DE UN CENTRO EDUCATIVO NACIONAL DE LIMA METROPOLITANA**

Línea de investigación: Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología con mención en
psicología clínica**

Autor:

Tairo Oscoco, Kevin

Asesora:

Valdéz Sena, Lucía Emperatriz

Jurado:

Figuroa Gonzales, Julio Lorenzo

Aguirre Morales, Marivel Teresa

Mayorga Falcon, Luz Elizabeth

Lima – Perú

2021

“He encontrado el significado de mi vida, al ayudar a los demás a encontrar en sus vidas, un significado”.

Viktor Frankl.

“Piensa en todas las cosas bellas que hay dentro de ti y que aún hay a tu alrededor, y sé feliz”

Ana Frank.

Dedicatoria

*A mis padres Alfredo y María,
por mostrarme el camino de la superación.*

*A mis hermanos Alfredo y Xiomara,
que gracias a su apoyo incondicional
puedo seguir con mi línea profesional.*

*A mi abuelita Silvia,
por darme los mejores recuerdos de la infancia,
que siempre llevaré en mi corazón.*

*A mi gran amigo José Julio Montalvo Cifuentes,
quien desde el cielo me da una sonrisa de motivación.*

Agradecimientos

Agradezco a Dios, el que siempre me acompaña y me levanta de mis tropiezos, el que puso en mi vida a las personas que más amo y aprecio, por los logros obtenidos, por brindarme infinita salud y por permitirme disfrutar de la vida día a día.

A la Universidad Nacional Federico Villarreal y maestros psicólogos por haberme abierto las puertas de este prestigioso campo del saber.

Un agradecimiento especial a la Dra. Lucía Emperatriz Valdéz Sena, al haber tenido la dicha de ser su alumno académico y siendo parte de mi formación profesional, aceptó ser mi guía y soporte de manera incondicional, para la correcta ejecución de la presente investigación.

Índice

| | |
|--|------|
| Carátula | i |
| Pensamientos | ii |
| Dedicatoria | iii |
| Agradecimientos | iv |
| Índice | v |
| Lista de tablas | vii |
| Resumen | viii |
| Abstract | ix |
| I. Introducción | 1 |
| 1.1 Descripción y formulación del problema | 2 |
| 1.2 Antecedentes | 6 |
| 1.2.1 Nacionales | 6 |
| 1.2.2 Internacionales | 10 |
| 1.3 Objetivos | 15 |
| 1.3.1 Objetivo general | 14 |
| 1.3.2 Objetivos específicos | 14 |
| 1.4 Justificación | 15 |
| 1.5 Hipótesis | 17 |
| 1.5.1 Hipótesis general | 17 |
| 1.5.2 Hipótesis específicas | 17 |

| | |
|--|----|
| II. Marco Teórico | 19 |
| 2.1 Bases teóricas sobre la Familia | 19 |
| 2.2 Bases teóricas sobre la Adolescencia | 25 |
| 2.3 Bases teóricas de los Estilos de Crianza | 33 |
| 2.4 Bases teóricas de la Inteligencia Emocional | 39 |
| 2.5 Relación entre Estilos de Crianza e Inteligencia Emocional | 47 |
| III. Método | 50 |
| 3.1 Tipo de investigación | 50 |
| 3.2 Ámbito temporal y espacial | 50 |
| 3.3 Variables | 50 |
| 3.4 Participantes | 51 |
| 3.5 Instrumentos | 52 |
| 3.6 Procedimientos | 57 |
| 3.7 Análisis de datos | 58 |
| IV. Resultados | 59 |
| V. Discusión de resultados | 68 |
| VI. Conclusiones | 77 |
| VII. Recomendaciones | 79 |
| VIII. Referencias | 81 |
| IX. Anexos | 95 |

Lista de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Distribución de los adolescentes según sexo y edad | 52 |
| Tabla 2. Estilos de Crianza basada en los puntajes promedio en las dimensiones | 54 |
| Tabla 3. Pautas interpretativas de puntajes estándares de cociente emocional (CE) | 56 |
| Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables Estilo de Crianza e Inteligencia Emocional | 59 |
| Tabla 5. Correlaciones entre las dimensiones de los Estilos de Crianza e Inteligencia Emocional | 60 |
| Tabla 6. Comparación de puntuaciones de Inteligencia Emocional por Estilo de Crianza | 61 |
| Tabla 7. Tukey Post-Hoc Test – Inteligencia Emocional | 62 |
| Tabla 8. Estilos de Crianza en la muestra de estudio | 63 |
| Tabla 9. Niveles de Inteligencia Emocional en la muestra | 64 |
| Tabla 10. Asociación entre los Estilos de Crianza y niveles de Inteligencia Emocional | 65 |
| Tabla 11. Comparaciones de Inteligencia Emocional por sexo | 66 |
| Tabla 12. Comparaciones de dimensiones de los Estilos de Crianza por sexo | 67 |

Resumen

El objetivo principal de la presente investigación de tipo descriptiva - correlacional fue determinar la relación entre los Estilos de Crianza y la Inteligencia Emocional en adolescentes del primer al quinto grado del nivel secundaria del Centro Educativo Nacional N° 2026 “San Diego” del distrito de San Martín de Porres de Lima Metropolitana. La investigación está constituida por una muestra de 201 adolescentes de 12 a 17 años de edad de ambos sexos. Se les aplicó como instrumentos la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg, adaptado por Soto y Arndt (2004) y el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: Niños y adolescente versión completa, adaptado por Ugarriza y Pajares (2004). Los resultados evidenciaron que existe una relación significativa entre las variables estilos de crianza e inteligencia emocional respecto a las dimensiones Compromiso y Autonomía de los estilos de crianza, corroborada mediante el coeficiente r de Pearson. Así mismo, se encontró relaciones asociativas entre los Estilos Autoritativos y Estilos Negligentes con las puntuaciones de la inteligencia emocional. Se concluye que, los estilos de crianza se relacionan con la inteligencia emocional, influyendo de manera indirecta en el desarrollo de los adolescentes.

Palabras clave: estilos de crianza, inteligencia emocional, familia, adolescentes.

Abstract

The main objective of this descriptive-correlational research was to determine the relationship between Parenting Styles and Emotional Intelligence of adolescents from first to fifth grade of National Secondary School N° 2026 "San Diego" in the San Martin de Porres district of Metropolitan Lima. The research was based on a sample of 201 adolescents from 12 to 17 years of age of both sexes. The Steinberg Parenting Styles Scale, adapted by Soto and Arnodt (2004) and the BarOn Emotional Intelligence Inventory: Children and Adolescents full version, adapted by Ugarriza and Pajares (2004), were applied as instruments. The results showed that there is a significant relationship between the parenting styles and emotional intelligence variables in the study group, this association is presented by means of Pearson's r coefficient, within the dimensions Commitment and Autonomy of the parenting styles. Likewise, associative relationships were found between Authoritative Styles and Negligent Styles with emotional intelligence scores. It is concluded that parenting styles are related to emotional intelligence, indirectly influencing the development of adolescents.

Keywords: parenting styles, emotional intelligence, family, adolescents.

I. Introducción

Existen constantes cambios en todos los ámbitos de nuestra existencia, por lo cual se requiere estar preparados para afrontarlos. Los cambios cada día son mayores, más bruscos, mucho más traumáticos, más ligados a un ambiente de gran incertidumbre y competitividad. Cada ser humano tiene una capacidad única, capacidad que le permite sentir, entender, controlar, modificar de manera que, fomentada y fortalecida en todos nosotros, puede influir de manera óptima en nuestro desarrollo.

Hasta hace unos años se le otorgaba mayor importancia al coeficiente intelectual como fuente de desarrollo para lograr el éxito profesional y laboral; sin embargo, en la actualidad predomina una nueva inteligencia que no es aprendida sino más bien reforzada, permitiendo tomar conciencia de nuestras emociones, entender los sentimientos de los demás, tolerar las frustraciones de la vida diaria, resaltar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud asertiva, que nos brindará más oportunidades de un mejor desarrollo personal.

Con relación en el entorno familiar al ser el primer agente socializador, recurrirá como base e inicio de una formación de actitudes, patrones de conductas, expresión de sentimientos, vínculos afectivos, educación y valores dentro de los propios miembros. La familia es un sistema en circulación que pasa en constante movimiento y evolución, dejando de lado un concepto unilateral de padres a hijos, donde la participación de todos es importante.

Los hijos llegan a una etapa llena de discrepancias, donde requieren autonomía, y desean controlar y adoptar sus propias conductas bajo sus reglas, coinciden en un punto pico de la adultez de los padres, donde los estilos y las pautas de crianza que van a mantener durante la educación y desarrollo de sus hijos adolescentes, crean un clima emocional vital, que es inevitable.

Pero ¿Tiene el factor familiar algún tipo de influencia en el tema? Diversas investigaciones afirman que la familia es el eje fundamental y primera estructura de autoridad que experimentamos todos. En efecto, los padres quedan responsables de ser fuente del afecto y apoyo emocional, de nuestro carácter y del concepto de crianza. En cuanto a los cambios en la familia y a las interacciones negativas en su interior, se impondrá una deformidad emocional bajo una pauta parental diferente o conflictos que enfrentan los padres, debido a funciones relacionadas con la crianza, pudiendo crear un desajuste emocional en los hijos.

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo, determinar cuál es la relación que existe entre los estilos de crianza e inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un colegio nacional de Lima Metropolitana. Se considera que un adecuado estilo parental podría ser el conductor para la adopción de un óptimo desarrollo emocional, a través de una mejor comunicación afectiva entre padres e hijos, ya que el proceso de crecimiento, la relación y convivencia de padres e hijos, se encuentra estrechamente vinculado con el desarrollo emocional.

1.1 Descripción y formulación del problema

La inteligencia emocional, es la capacidad para percibir, comprender y reglar nuestras propias emociones y de los demás. La persona con una inteligencia emocional desarrollada adecuadamente, genera relaciones interpersonales e intrapersonales productivas, así también muestra actitudes de empatía y asertividad abriendo nuevos caminos para la competencia social.

Las familias que tienden a brindar un apego seguro formarán en sus hijos una mayor capacidad de respuestas positivas, manejo de angustias y exploraciones activas. Por el contrario, aquellos que son insensibles, rígidos, hostiles y/o aversivos al contacto, pueden establecer un apego inseguro, pueden crear hijos dependientes e inseguros, que presentan poco manejo de emociones, inestabilidad, angustia, ansiedad y poca tolerancia. Resnick et al. en 1997 encontró

que la angustia emocional es el primer factor de riesgo que afecta al desarrollo de habilidades y bienestar de los adolescentes. Alonso y Román en el 2005, manifiestan que el bienestar óptimo que reciben los adolescentes por parte de los padres generan mediante la comunicación un vínculo afectivo de apoyo a sus hijos, fomentando un adecuado ambiente familiar, con mayor posibilidad de educar hijos sociables a través del correcto uso de la disciplina y el cumplimiento de las normas.

Se puede afirmar que la familia es el primer marco de referencia que tiene cualquier ser humano, que a su vez representa un eje transcendental en su desarrollo, siendo un factor importante en las habilidades sociales de los hijos, puesto que dentro del contexto familiar se generan los comienzos de vinculación afectiva, que a su vez es el apoyo de desarrollo de la identidad de los hijos.

Los estilos de crianza están asociados al tipo de padres que dirige el núcleo familiar, quienes pueden presentar estilos autoritarios, negligentes, mixtos, permisivos tolerantes o asertivos. Cada uno de ellos podrá comunicarse, expresar su afectividad, inculcar valores, creencias y normas disciplinarias en relación a la forma en que se lo transmitieron a ellos.

La adaptación al medio social a través de la crianza parental, implica diferentes grados de aprobación o autonomía de decisión del individuo y de la inflexibilidad que pueda dar el entorno social. El individuo dentro del entorno social, interviene con sus pares reglas, esquemas y valores establecidos, adoptando características socioculturales de su entorno que los complementa a su personalidad; empero no todos los individuos absorben aquellas cualidades sociales de cohesión. Es por ello, que todas las redes de compañeros/as son esenciales para la adquisición de habilidades sociales ya que sirven como escuchas, críticos y de apoyo emocional de ideas, innovaciones y conductas. La adaptación hace referencia a un proceso dinámico donde cada individuo reacciona ante el medio ambiente y ante los cambios que ocurren en él.

Algunos padres proporcionan parámetros e ideales psicosociales necesarios para adquirir aspectos culturales, como son las creencias, valores, roles sociales, etc. A nivel mundial los estilos de crianza son diversos, por ejemplo, en la cultura oriental se preside por un estilo parental más riguroso, a base de ejemplos, disciplina e independencia, consiguiendo así adolescentes con alto rendimiento académico, altas habilidades sociales y manejo de resolución de problemas, pero ¿tendrá que ver el estilo de crianza parental que fomenta a niños y adolescentes de éxito como está demostrado en la cultura oriental?

En los países de bajos recursos, los adolescentes, se enfrentan a estar dispuestos a seguir los pasos de sus padres. Por ejemplo, en la India las relaciones parentales tienen fuertes lazos por manejos de rituales, que llevan consigo diversos tipos culturales de crianza transmitidos de generación en generación. En América Latina la adolescencia está muy marcada, los adolescentes se enfrentan a un mundo globalizado y modernizado donde cada vez requieren más recursos para hacerle frente a los problemas, donde el género influye en el desarrollo. En la cultura occidental, la mayoría de los países consiguen un control de supervisión con más restricciones para las adolescentes mujeres que hacia los varones, por cuestiones de creencias de debilidad o por actividad sexual.

El estilo de crianza de las familias no es igual en todo el mundo, la influencia de la cultura moldea las elecciones por las cuales pueden optar los adolescentes. Así mismo, cada familia es un mundo infinito y distinto al que afronta cada individuo, donde se conservan costumbres, creencias y normas diferentes para la alineación de los hijos. Esta forma de educar se da mediante un estilo adquirido y desarrollado de los padres, siendo el estilo de crianza influyente de manera positiva o perjudicial para el desarrollo de los hijos. Cabe destacar que, estos estilos parentales se originan y fomentan desde los inicios de la primera infancia, evitando así factores de riesgo y situaciones

conflictivas dentro de la familia y la sociedad; sin embargo, por ejemplo en el Perú, dentro de la mayoría de instituciones nacionales no se encuentran aún las herramientas necesarias o no están debidamente organizadas para contribuir a la solución de los problemas que evidencian cada niño o adolescente en su desarrollo de habilidades, como lo son: la indisciplina, la agresividad, la dependencia, la depresión infantil, los problemas de comunicación y la violencia. Probablemente debido a que los educandos no brindan la importancia necesaria que debe merecer cada persona, consecuente a la escasez de tiempo, al sobretiempo en sus horas de trabajo y también por el desconocimiento de técnicas y estrategias que se podrían utilizar dentro del aula, como también la falta de compromiso y debida capacitación. De igual manera, en un ambiente donde existe violencia familiar a partir de estilos de crianza inadecuados además de la escuela y comunidad, no habrá un apropiado desarrollo en el adolescente.

El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2015) indica que en el Perú el 73% de los niños y niñas entre los 9 y 11 años de edad han sido violentados psicológica y físicamente; así mismo los adolescentes de 12 y 17 años de edad que fueron víctimas de violencia fue del 81%. Dentro de la familia, el 23,1 % de los padres usaron el castigo físico para corregir a sus hijos, mientras que en las madres fue del 26,4%.

En razón de lo expuesto, la presente investigación tendrá por resolver el siguiente problema: ¿Existe relación entre el estilo de crianza y la inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana? A criterio propio considero que los estilos de crianza influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional de los adolescentes, puesto que diversos estudios demuestran que un individuo desarrolla y adopta comportamientos desde el hogar.

1.2 Antecedentes

Los estudios de variables entre estilos de crianza e inteligencia emocional y su asociación, se exhiben de modo escaso en nuestro país y a nivel internacional, en su mayoría se abordan las variables de manera independiente y dentro de otro contexto muestral.

1.2.1 Nacionales

La investigación más representativa a nivel de variables y población objetivo para el presente estudio, fue realizada por Quispe (2018), teniendo como variables al Estilo Educativo Parental y la Inteligencia Emocional, cuya finalidad fue evaluar la relación o asociación existente entre ambas variables, dándonos una investigación no experimental con un diseño descriptivo correlacional. Los instrumentos empleados fueron: la escala de estilos de socialización parental en la adolescencia (ESPA 29) y el inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE NA. La población estuvo conformada por 423 alumnos de 1ro a 5to año de secundaria de la Institución Educativa “San José Fe y Alegría N° 40” de Tacna, exceptuando a 10 escolares que alcanzaron un indicador de inconsistencia mayor a 10, obteniendo una muestra de 414 alumnos con edades comprendidas entre 12 y 17 años de ambos sexos. El análisis de datos dio como resultado que, si hay una asociación entre los estilos parentales y la inteligencia emocional, mostrando que los adolescentes que presentan un mal desarrollo de la inteligencia emocional reciben un estilo educativo parental negligente.

Estremadoyro y Pérez (2018) realizaron una investigación de tipo descriptivo correlacional, cuyo propósito fue comprobar la relación entre Estilos de Crianza Parental e Inteligencia Emocional en 763 Adolescentes de 1ro a 5to de secundaria, de 12 entre 18 años de edad, representando 49,3% de mujeres y el 50,7% de hombres, de los colegios del Grupo Bryce de la ciudad de Arequipa. Escala de Estilos de Socialización Parental (ESPA 29) adaptado por

Musitu y García (2004), y el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn Ice: NA- Abreviado que fue desarrollado por Ugarriza y Pajares (2004), fueron los instrumentos de aplicación. Los resultados arrojaron que existe una relación estadística significativa entre los estilos de socialización parental e la inteligencia emocional en adolescentes, comprobando que los adolescentes que poseen un estilo de crianza autoritativo tendrán un mayor nivel de inteligencia emocional, como los que poseen un estilo negligente tendrán un menor nivel de inteligencia emocional.

Otro antecedente nacional más cercano al presente estudio fue realizado por Dávila (2017) teniendo como objetivo de investigación, determinar la relación que existe entre inteligencia emocional y estilos de crianza en una Institución Educativa de Chiclayo, la metodología utilizada fue de tipo descriptivo correlacional no experimental. La población estuvo conformada por un total de 380 escolares del 1er año de Educación Secundaria, así mismo el muestro que se obtuvo fue de 164 estudiantes de ambos sexos con edades entre 11 y 12 años. Los Instrumentos utilizados fueron el Inventario de Inteligencia Emocional de Reuven BarOn y la Escala de Estilos de Crianza de Lawrence Steinberg. La interpretación de los datos dio como resultado mediante la prueba estadística Chi², una correlación altamente significativa, mostrándonos una relación entre las variables de estudio. Los adolescentes perciben a sus padres con un estilo permisivo del 57,3 % y el 43,3% de estudiantes presentan un nivel de Inteligencia Emociona Media.

Villegas (2019) realizó una investigación cuya finalidad fue relacionar la inteligencia emocional con los estilos parentales de los alumnos del nivel secundaria de una Institución Educativa pública en la provincia constitucional del Callao. El tipo de metodología empleada fue de tipo descriptivo y correlacional, de nivel básica con enfoque cuantitativo. La muestra fue de 310 estudiantes de 11 y 17 años de edad, tomada a través de la ecuación estadística para

proporciones poblacionales de una población de 1607 alumnos del nivel secundaria. Los instrumentos empleados fueron: el Inventario de Coeficiente Emocional de Bar-On, en su adaptación peruana de Ugarriza y Pajares (2005) y la Escala de Estilos de Crianza de Laurence Steinberg, validado en muestras peruanas por Merino y Arndt (2004). La investigación dio como resultado que no existe correlación significativa entre la inteligencia emocional y los estilos parentales ($p = .153$); sin embargo, si se logró encontrar relación entre la inteligencia emocional y las dimensiones de los estilos parentales, compromiso, autonomía psicológica y control conductual, teniendo una significancia de .000, .002 y .000 respectivamente. La muestra refleja un alto coeficiente emocional y en sus componentes, mientras que el estilo predominante encontrado fue el parental negligente

En las investigaciones realizadas dentro de la localidad de Lima Metropolitana para el presente estudio, con muestras de infantes, se tiene la investigación de Chichizola y Quiroz (2019), quienes establecen una relación entre los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional en 407 niños escolares con edades comprendidas entre 11 y 13 años de edad, tomados de Instituciones Educativas públicas y privadas. La Escala de Estilos de Crianza de Steinberg y la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales, Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) fueron los instrumentos aplicados a la muestra, dando como resultados correlaciones significativas de los Estilos de Crianza y la Inteligencia Emocional con sus respectivas dimensiones en cada variable. En los estudiantes prevaleció un estilo de crianza democrático de los padres, seguidos por el estilo permisivo e indulgente. Así también se encontró diferencias significativas entre los estilos de crianza mixto e indulgente con las dimensiones de la inteligencia emocional. Los estilos de crianza democrático y mixto siendo los adecuados y recomendados, se relacionan con mejores puntajes en las tres dimensiones de la inteligencia emocional en contraste

a los estilos de crianza autoritario, negligente y permisivo que son los estilos inadecuados y poco recomendados.

Palomino y Naveros (2019) también realizaron un estudio con muestra de 55 estudiantes de 5° y 6° grado de Educación Primaria, de la institución educativa N° 3053 Virgen del Carmen del distrito de Independencia en Lima Metropolitana. El método de la investigación fue un diseño no experimental correlacional de corte transaccional, teniendo como objetivo general determinar la relación entre Inteligencia emocional y estilos de crianza en los estudiantes. Se emplearon como instrumentos de recolección de datos el Inventario de Inteligencia Emocional de R. BarOn y la Escala de Estilos de Crianza de L. Steinberg. El análisis descriptivo de la variable de inteligencia emocional arroja que un 78,2% presenta un nivel bajo y solo un 21,8 % presenta un nivel promedio. La investigación da como resultado que no existe ninguna relación de asociación entre las variables de estudio debido a que el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes es bajo y el nivel de estilos de crianza no es el más apropiado según la percepción de los estudiantes.

Así mismo, dentro del mismo distrito de Independencia en Lima Metropolitana, Del Carpio (2020), realizó una investigación para determinar la relación entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional en estudiantes de 5to y 6to grado de primaria, utilizando el enfoque cuantitativo con diseño no experimental de tipo transversal. La población estuvo conformada por 125 estudiantes a quienes se les aplicó los instrumentos de Estilos de Crianza de Machado (adaptado por el mismo autor de la Investigación) y el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn, adaptado por Ugarriza y Pajares. Los resultados obtenidos confirman la hipótesis general, indicando una correlación positiva moderada entre variables, asumiendo que existe relación entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional en estudiantes de 5to y 6yo grado de primaria de la Institución Educativa 2058 – Independencia. Así mismo, el estilo de crianza democrático y la

inteligencia emocional, presenta una correlación positiva baja; como también entre el estilo autoritario y la inteligencia emocional, dando una correlación positiva baja. Mientras que el estilo permisivo y la inteligencia emocional indican una correlación positiva moderada, del mismo modo que el estilo indiferente y la inteligencia emocional.

1.2.2 Internacionales

Dentro de las investigaciones regionales se encuentra Ojeda (2018) quien realizó un estudio correlacional en Bolivia, teniendo como propósito medir el grado de relación que existe entre los estilos de crianza parental con la inteligencia emocional, en niños del Centro Infanto Juvenil Machaq Uta de la zona de Pampahasi Bajo de la ciudad de La Paz. De este modo la muestra que forma parte de la investigación está conformada por niños y niñas de 6 a 8 años de edad, donde también los padres son tomados en cuenta para poder realizar la correlación relativa. Los instrumentos aplicados fueron dos: Cuestionario de estilos de crianza parental de Gerard, cuyo objetivo es medir las actitudes de los padres hacia la crianza de los hijos y el Test definitivo de Inteligencia Emocional de Chiriboga y Franco (2001) diseñado en base a las competencias emocionales descritas por Goleman (1995), tiene como objetivo medir el grado de inteligencia emocional que presentan los niños y niñas de nivel escolar. A la vista de los resultados, se evidencio que solo la subescala de Apoyo y aprovechamiento emocional tienen una correlación significativa, dando como existente una relación entre las variables de estilos de crianza parental que los padres brindan a sus hijos y la inteligencia emocional como respuesta de los niños y niñas, siendo los padres los que brindan las herramientas básicas de fortaleza. Así mismo predomina el rango de “Normal” dentro de la variable de Inteligencia Emocional en los niños y niñas.

Pinta et al. (2019), realizaron un estudio en Ecuador sobre estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales en una población de 106 personas, de los cuales 52 fueron niños de

preparatoria, 52 padres de familia y 2 docentes de la Escuela de Educación Básica “América y España”. La investigación evidencia características exploratorias y descriptivas con una medición cuantitativa, teniendo como objetivo identificar la relación entre los estilos de crianza y el desarrollo de competencias emocionales en niños de 5 años. Los instrumentos utilizados son: La Escala de Parentalidad Positiva e2p de Muzzio y Muñoz, donde se evalúan las áreas vinculares, formativas y reflexivas. Por otro lado, se usó un cuestionario para identificar los estilos de crianza tomados de la teoría de Baumrind, validados por tres expertos en Educación y Psicología. Se incluye el cuestionario diseñado por las autoras para evaluar las competencias de educación emocional (conciencia emocional, autonomía, conciencia social, toma de decisiones responsables y habilidades para relacionarse) de los estudiantes, validado por cinco expertos en Educación infantil y Psicología Educativa. Se evidenció que el 83% de los padres utilizan el estilo de crianza democrático. Posterior a aplicar la escala de parentalidad, se obtuvo que los padres manifiestan competencias formativas óptimas, siendo más del 50%, pero los resultados arrojaron indicadores negativos dentro del ámbito vincular. Finalmente, los niños cuentan con el 80% de las competencias emocionales estudiadas.

Así también en Ecuador Álvarez (2019) realizó una investigación bajo la modalidad de estudio mixto cuali-cuantitativa, donde el objetivo fue determinar la influencia de los estilos parentales en el desarrollo socioafectivo de los adolescentes de la Unidad Nicolas Infante Diaz de la Ciudad de Quevedo de la provincia de Los Ríos. Se tomó a 4315 adolescentes de 12 a 18 años de ambos sexos como población objetivo, mientras que el muestreo tomado de la población finita fue de 188 adolescentes, los cuales se les aplicó fichas, cuestionarios, encuestas y entrevistas desarrollados por la autora. La aplicación de entrevista escrita en forma de cuestionario, donde se formulan preguntas de opción múltiple y cuestionarios con preguntas preestablecidas y así como

también aplicación de preguntas abiertas, para lograr un conversatorio con los adolescentes. Se encontró que el estilo predominante fue el de estilo Autoritario (corrección verbal, corrección física, privación) y que la mayoría de los estudiantes se encontraban en una situación emocional negativa. Posteriormente se propuso la implementación de estrategias de intervención a fin de promover estilos de crianza que permitan un adecuado desarrollo socioafectivo en los adolescentes mediante la aplicación de talleres educativos. Al finalizar la aplicación de las estrategias se aplicó un formato de evaluación, dando como resultados esperados de la alternativa: mejorar las relaciones entre padres e hijos con el fin de fortalecer las relaciones familiares, reducir los niveles de ira, desconfianza, baja autoestima, ansiedad e inseguridad entre los adolescentes con los estilos parentales, orientados bajo la formación de estilos parentales democráticos.

Aldana y Hernández (2018) efectuaron una investigación de las variables Reconocimiento emocional y los estilos de crianza, donde se pretendía conocer si existe una relación entre dichas variables, recalando un método de investigación descriptivo correlacional. La investigación estaba constituida por 45 niños de 7 a 13 años de edad y sus padres, del Instituto Privado Cristiano Sinaí, de la localidad de Soacha del departamento de Cundinamarca en Colombia. Se utilizó la prueba de Adaptación y validación del Cuestionario de dimensiones y Estilos de crianza de Robinson y Cols y adaptado por Velásquez y Villouta, la cual se caracteriza con tres dimensiones: autoritativo, autoritario y permisivo, también se midió el reconocimiento emocional a través de la prueba (PERE) para reconocimiento de emociones por Gil et al. (2017). Tras el análisis de datos, la investigación mostro que no existe relación estadísticamente significativa en los totales de puntuación, de los estilos de crianza y reconocimiento emocional; empero, los resultados mostraron que, si existe asociación entre el estilo de crianza autoritativo y la dimensión alegría del reconocimiento emocional, y el estilo permisivo con la emoción tristeza. Así mismo el estilo

autoritativo denoto ser el más sobresaliente, con respecto al reconocimiento de las emociones, dando un mejor reconocimiento hacia la emoción alegría.

Juárez y Fragoso (2019) en México realizaron una investigación para determinar el grado de asociación entre las variables inteligencia emocional y las prácticas parentales percibidas, por estudiantes de 2do año de secundaria Técnica Número 96 de la Ciudad de Puebla. Por las características de la investigación se acoge al tipo de estudio correlacional. Los instrumentos utilizados fueron el Trait-Meta Mood Scale 24 (TMMS-24) adaptado a la población mexicana, la escala mide la inteligencia emocional percibida o el metaconocimiento del individuo sobre sus habilidades emocionales en tres dimensiones: Atención emocional, claridad emocional y reparación emocional; y la Escala de Prácticas Parentales para adolescentes de Betancourt y Andrade (2011), mide la percepción que los adolescentes tienen acerca de las prácticas de comunicación y control conductual, autonomía, imposición y control psicológico; aplicados a 196 jóvenes entre los 13 y 15 años de edad, la muestra lo representan el 54% de 106 hombres y 90 mujeres siendo el 46%. Los datos muestran que las prácticas parentales de autonomía, comunicación y control conductual se correlacionan positivamente con la Inteligencia Emocional en tanto que las prácticas parentales de control psicológico se correlacionan negativamente con la IE.

Se incluye además que existen estudios correlacionales entre las variables de inteligencia emocional y estilos de crianza, en niños y en los propios padres cual asumen un rol importante, difiriendo a la muestra de adolescentes de la presente investigación. En España, León (2020) realizó un estudio correlacional entre la inteligencia emocional y las prácticas de crianza en padres de estudiantes de cuarto grado del Colegio Cumbres ubicado en la localidad de Chía de la provincia de Huesca. El objetivo de la investigación fue de analizar el impacto en la Inteligencia Emocional

y las prácticas de crianza de los padres en los hijos a través de una relación existente entre las variables y así explicar el impacto de las habilidades de percepción, comprensión y regulación emocional de los padres en sus Prácticas de Crianza. La población está compuesta por 50 padres de 4° grado del Colegio Cumbres, lo cual 27 accedieron a participar del estudio, donde se inició diligenciando los datos sociodemográficos para luego aplicar el test TMSM-24, que muestra la percepción que tiene sobre sus propias capacidades emocionales; así mismo se empleó el Inventario de prácticas de crianza CPC-1 versión padres de Aguirre (2010), teniendo como propósito identificar si los padres, madres o cuidadores ejercen prácticas de crianza básicas y adecuadas. De acuerdo a los resultados de los padres de familia, realizan una regulación positiva del comportamiento de sus hijos y para la regulación emocional, los niños poseen modelos positivos de regulación en el hogar, mostrándonos una relación entre la Inteligencia emocional y las prácticas de crianza. Donde los padres con mayores habilidades emocionales tienden a acompañar más a sus hijos, dan mejores prácticas de cuidado, expresiones de afecto y orientación. Así mismo el estudio muestra que los padres entre los 37 y 45 años tienen mejor comprensión emocional y por la tanto dan mayor soporte afectivo a sus hijos.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

- Establecer la relación entre el estilo de crianza y la inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Describir los estilos de crianza y sus dimensiones en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

- Describir los niveles de Inteligencia Emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

- Identificar la diferencia entre cada estilo de crianza (Autoritativo, negligente, autoritario, permisivo indulgente y mixto) y el nivel de inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

- Identificar la diferencia de la inteligencia emocional por sexo en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

- Identificar la diferencia del estilo de crianza por sexo en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

1.4 Justificación

El presente trabajo de investigación averigua si existe una relación significativa entre los Estilos de Crianza e Inteligencia Emocional en adolescentes de secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana. Constituye un aporte a la sociedad, ya que profundiza sobre el conocimiento que se tiene de las variables a estudiar, estilos de crianza e inteligencia emocional. Así mismo, nos permite describir y correlacionar cual es el impacto; positivo o negativo, que los estilos de crianza pueden ejercer en los adolescentes.

En el área educativa, así como también en el contexto familiar y comunitario es importante desarrollar la inteligencia emocional, pudiendo prevenir tensiones y problemas de relaciones con sus pares, propiciando el desarrollo de las competencias emocionales en los niños y adolescentes. La educación escolar que incluye el fortalecimiento de competencias emocionales, podría lograr reducir el bullying y mejorar la convivencia escolar a través de la empatía y asertividad.

La adecuada capacitación sobre las habilidades emocionales en el ámbito educativo, es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en los adolescentes,

puesto que el docente adquiere además habilidades de afrontamiento y se convierte en un modelo de aprendizaje por observación, a través del cual el alumno aprende a expresar y regular presiones y tensiones que acontecen durante el proceso de aprendizaje en el aula.

En el campo laboral, los adolescentes están decididos a realizar un proyecto profesional a futuro, las emociones otorgan al campo laboral un valor agregado mediante las competencias y habilidades; que hoy en día se toman en consideración para lograr un cargo laboral y determinan el éxito o fracaso. Puede representar en gran medida la inteligencia emocional, un papel importante para el adecuado manejo de grupos mediante el liderazgo y trabajo en equipo, así como también el trabajo bajo presión mediante la resolución de problemas y adaptabilidad, centrándose en las habilidades que cada uno conduce y relaciona con quienes lo rodean. El objetivo de una organización emocionalmente inteligente, es favorecer las relaciones entre sus colaboradores con un clima estimulante para un alto rendimiento laboral, de manera que, se logre beneficios que mejoren su bienestar y satisfacción personal.

Respecto al funcionamiento de nuestra sociedad, ésta se encuentra carente de un adecuado funcionamiento de las emociones, haciendo caso omiso a las reglas y normas que se establecen en primera instancia por falta de adaptación y manejo emocional. Es necesario un contacto directo y profundo de concientización con las personas, familias, y comunidades mediante programas especializados con talleres de inteligencia emocional para el cambio y mejora.

La presente investigación motivara a futuros profesionales para ampliar el conocimiento de las variables Estilos de crianza e Inteligencia Emocional además de sus dimensiones en específico para estudios adicionales, beneficiando a los investigadores que están implicados a comprender los temas abarcados en la psicología, educación, sociología entre otros. Además, permitirá conocer cómo repercuten los estilos de crianza de los padres en el desarrollo emocional

del adolescente. Así mismo permite propiciar la creación de programas preventivos que preparen a la mejora de los estilos de crianza en los padres y particularmente en alumnos de Instituciones Educativas Nacionales, del mismo modo para con la Inteligencia emocional.

A través de los datos obtenidos en la presente investigación, los profesionales de salud podrán basarse y ejecutar programas para el desarrollo de la inteligencia emocional, y los docentes a nivel educativo podrán considerar dentro de su enseñanza, metodologías para fortalecer y desarrollar la inteligencia emocional en los adolescentes. Además, desde la alta dirección se puede tomar en consideración el fortalecimiento de las capacitaciones constantes en un plan educativo para padres y maestros.

Finalmente, lo que motiva esta investigación es que se conozca y comprenda la importancia de la familia como agente primordial de crianza en la formación y desarrollo de la estructura emocional del adolescente. Por ello se busca concientizar y destacar un trato consecuente y adecuado por parte de los padres a sus hijos, para un crecimiento saludable.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis General

Hi. El estilo de crianza se relaciona con la inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

Ho. El estilo de crianza no se relaciona con la inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

1.5.2 Hipótesis Específicas

H1. Existe una diferencia significativa entre cada estilo de crianza (Autoritativo, negligente, autoritario, permisivo indulgente y mixto) y el nivel de inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

H₀. No existe una diferencia significativa entre cada estilo de crianza (Autoritativo, negligente, autoritario, permisivo indulgente y mixto) y el nivel de inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

H₂. Existe una diferencia significativa en la inteligencia emocional por sexo en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

H₀. No existe una diferencia significativa en la inteligencia emocional por sexo en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

H₃. Existe una diferencia significativa en el estilo de crianza por sexo en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

H₀. No existe una diferencia significativa en el estilo de crianza por sexo en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

II. Marco Teórico

2.1 Bases teóricas sobre la familia

La familia se ha modernizado en los últimos años, aunque se encuentren actualmente características arraigadas que tienen siglos de antigüedad, siendo estas un conjunto de procesos de cambios constantes conforme la sociedad influye en la familia y va adquiriendo nuevos contextos según las circunstancias propias de sus integrantes. Las definiciones, tipos, características, y funciones de la familia, se deben considerar a condiciones temporales, cualquier definición de familia es cambiante. Así lo afirma Morgan (1971) indicando que la familia no es estacionaria, sino que pasa de una forma inferior a una superior a medida que la sociedad se desarrolla como consecuencia de los avances de la tecnología y economía. Las familias en diversas partes del mundo son diferentes de acuerdo a sus tradiciones y descendencias, tal como es una familia asiática o como la norteamericana, caso diferencial a la familia peruana. Entre estas familias se consolida un papel fundamental, la integración sociocultural, y no solamente se basa en asegurar la supervivencia de los hijos, sino que también forma un núcleo básico dentro de la sociedad.

2.1.2 *Definiciones de la familia*

Rodrigo y Palacios (1998) describe a la familia como la unión de personas que propician sentimientos de corresponder al grupo, cuyo propósito común es generar relaciones de reciprocidad y autonomía, compartiendo un proyecto vital permanente con compromiso personal. Se han utilizado diferentes criterios para definir a la familia, Valdés (2007) reúne estas definiciones desde perspectivas: de consanguinidad o parentesco, definiendo a la familia como a todas a aquellas personas que posean lazos consanguíneos, ya sea que vivan o no en la misma casa y bajo la perspectiva de cohabitación, donde la familia se define como la composición de todos los miembros que viven en el mismo hogar, independientemente de que tengan vínculos parentales o

no. Así también se presenta dentro de este marco de definiciones por criterios, la perspectiva de lazos afectivos, brindando un amplio concepto donde puede abarcar múltiples integrantes en extensión, considerando a la familia como a aquellos individuos que presentan un vínculo de afecto, sin tener presente la relación de consanguinidad, parentesco o que cohabiten bajo un mismo techo.

Desde una perspectiva psicosocial, la familia es vista como uno de los microambientes donde se desenvuelve los hijos, siendo responsable de alcanzar un bienestar adecuado, donde se debe promover un estilo de vida saludable y el óptimo desarrollo de cada uno de los miembros de la familia (Organización Panamericana de la Salud [OPS], s.f.).

Algunas definiciones dejan de lado a figuras esenciales, como son los integrantes que pueden pertenecer a una familia, como padres que vuelven a casarse, padres que viven fuera del hogar o hijos adoptivos, la familia posee una estructura sin límites, donde se desarrolla lazos especiales a comparación de otros grupos humanos. Poniendo en síntesis de lo expuesto Martín en el 2007, define que la familia es el grupo humano consanguíneo y/o cohabitacional, unidos por un vínculo especial de familiaridad, el cual se desarrolla en un ambiente físico y psicosocial, en uno o en distintos hogares.

2.1.3 Tipos de familias

Al igual que las funciones de la familia, la estructura familiar se distingue por criterios, Valdés (2007) en relación al criterio según organización y funcionamiento describe los siguientes tipos de familia:

2.1.3.1 Familias tradicionales. Es el tipo de familia que posee mayor difusión, poniendo en énfasis los valores y el predominio de los roles de sus miembros para la sociedad. Está conformada por el padre, quien se encuentra asociado a su capacidad productiva, y la madre

relacionada a los deberes del hogar, ambos de orientación heterosexual, casados por la iglesia y con hijos.

2.1.3.2 Familias en transición. Los roles se comparten tanto como padre y madre, dando una imagen de autoridad y responsabilidades compartidas. Ambas figuras paternas están posicionadas en el mundo laboral y social de manera independiente.

2.1.3.3 Familias no convencionales. Se manifiestan a través de las figuras femeninas, donde las mujeres optan por cumplir labores de crecimiento profesional, y así obteniendo un éxito laboral. Se invierte los roles culturalmente establecidos, como es la familia tradicional. Este tipo de familia es aquella que no está conformada necesariamente por el matrimonio de un padre con una madre y sus hijos.

Según criterio de composición de la familia, se describe los siguientes tipos:

2.1.3.4 Familias nucleares. Se compone por ambos padres y los hijos, dentro de un hogar. Es el tipo de familia más predominante en todas las sociedades occidentales. Así, el 53% de las familias son de tipo nuclear en el Perú (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2017, p. 31).

2.1.3.5 Familias monoparentales. Se refiere al tipo de familia el cual está compuesta por un solo conyugue, pudiendo ser el padre o la madre y con la presencia de uno o varios hijos.

2.1.3.6 Familias reconstituidas. Se presenta por padres que incluyen hijos de otros matrimonios previos, formando a una familia. Se antepone una relación sólida de pareja para poder influir en un adecuado clima familiar. Así la nueva pareja integrante de la familia, sustituirá a un padre biológico, creando nuevos lazos familiares.

Viviendo otras formas de unión para la formación de una familia no convencional, existe las parejas del mismo sexo, llamadas familias homoparentales, se puede decir que debe ser visto

desde un concepto amplio y basado en la realidad. Dentro de la familia homoparental mientras exista el lazo afectivo, apoyo emocional y una atmosfera familiar favorable y no afecte la vulnerabilidad, ni el desarrollo de los hijos, no tendría por qué haber intervenciones político-sociales para generar disputas y controversias. Así lo afirma la Asociación Americana de Psicología (2004, como se citó en Papalia et al., 2009), bajo diversas investigaciones se resuelve que, las familias constituidas por padres del mismo sexo, tienen relaciones positivas con sus hijos y estos no tienen mayores probabilidades que las familias tradicionales de padecer problemas emocionales, sociales, académicos o psicológicos.

Así mismo, cabe resaltar que el tipo de familia tradicional está disminuyendo considerablemente en todas las culturas del mundo, se ve en la actualidad madres solteras, familias con hijos adoptivos, nietos criados por sus abuelos y parejas con unión libre. Dando a las mujeres un papel protagónico en los hogares y en la sociedad, aportando mayores ingresos y funciones a la familia. Según Thurow (1997) menciona que la razón es por el sistema económico actual, mostrándose menos compatible con el mercado y a su vez siendo no proporcional con los valores tradicionales de la familia nuclear. En resultado, se considera a la familia como un proceso de constante cambio en todos sus aspectos.

Se puede observar claramente, que algunos integrantes de las familias tratan de encajar, en una sociedad donde se establece un patrón de una normalidad, para ser bien vistos entre las comunidades, estas situaciones afectan a las familias y las relaciones que interactúan dentro de ellas, así lo afirma Villalobos en 1999, indicando que, por un lado las familias se resisten al cambio y adaptación a las nuevas exigencias de su entorno, y por otra parte, dentro de la sociedad para no desaparecer, las familias tienen el deseo de cambiar.

2.1.4 Funciones de la familia

Dentro de la familia se genera diversas interacciones individuales y sociales, por ser una parte importante de la vida y siempre estar presente. Las decisiones, formaciones, funciones y estilos de la familia, van a ser tomadas en cuenta significativamente por cada miembro y lograría influir o conllevar consecuencias, de manera que podría ocurrir un desajuste en el desarrollo o llevar un óptimo desarrollo.

Según Rodrigo y Palacios (1998), la familia con respecto a los hijos cumple cuatro funciones:

- A. Asegurar la supervivencia y adecuado desarrollo físico de los hijos.
- B. Brindarles un clima de afecto y apoyo, proporcionando un hogar seguro con un clima de afecto y apego, fuera de estrés emocional.
- C. Brindarles una estimulación que les permita desarrollar habilidades y competencias para hacerle frente a los problemas de la vida diaria.
- D. Toma de decisiones hacia el comienzo de situaciones convencionales, como es la formación académica de los hijos.

Estas funciones van de la mano de un sano vínculo padre – hijo, cumpliendo con la parte protectora y afectiva. Brindando oportunidades de crecimiento para una formación saludable de la personalidad de los hijos, proporciona así un sistema de familia funcional.

En el 2013, Martín y Tamayo en relación con la función familiar de integración, destaca cuatro funciones primordiales:

2.1.4.1 Función biosocial. La familia cumple un rol de procreación, concernientes en las relaciones afectivas de pareja, así también por el cuidado, formación, estabilidad y crianza de los hijos.

2.1.4.2 Función económica. La familia como eje fundamental de la sociedad, contribuye al progreso de ésta misma y viceversa. Está dirigida a las actividades que se realizan para el mantenimiento de la familia, para asegurar una existencia física y desarrollo de sus integrantes, como es la alimentación, salud, vivienda, educación y recreación.

2.1.4.3 Función espiritual-cultural. La familia es la encargada de formar los valores y de transmitir necesidades culturales para vivir en armonía dentro de una sociedad.

2.1.4.4 Función educativa. La familia es el primer ente formador de los hijos, donde el aprendizaje es permanente, los hijos reciben una educación a base de respeto, disciplina y autovaloración.

Estas funciones han logrado desde la práctica, integración, inclusión, filiación y protección para cada miembro de la familiar, percibiéndose de manera permanente en la vida y dinámica de cualquier grupo familiar. Martin y Tamayo (2013), abren nuevas perspectivas para posicionar nuevas funciones básicas en las familias, creando posibilidades para su dinámica como sistema funcional cultural y participación en la sociedad.

2.1.5 Conflicto familiar: adolescentes y padres.

Los conflictos familiares se manifiestan a través de situaciones donde la familia no da una respuesta oportuna con sus propios recursos a la exigencia de su entorno. La funcionalidad de la familia no depende de que tenga una crisis, sino más bien, como aplican estrategias para dichos conflictos y la efectividad que le otorgue (Valdés, 2007). Cuando los hijos son niños, los padres se convierten en una figura de control y autoridad, que a su vez brindan cuidado y afecto, a través de establecer una adecuada relación con sus niños; sin embargo, en la etapa de la adolescencia, los padres no tienen el mismo manejo en sus hijos que cuando eran niños. Esto debido a las nuevas adquisiciones de su nueva etapa de transición y cambios del adolescente, produciendo conflictos

dentro de la familia. Benítez en el 2017, menciona que este desarrollo no se da por sí solo, sino que presenta una relación con la sociedad a la que representa como unidad funcional básica.

Los conflictos familiares son más frecuentes durante el inicio de la adolescencia, pero adquieren su máxima intensidad a la mitad de la misma (Lauren et al., 1998). La intensidad emocional de estas crisis, puede reflejar el proceso de autonomía de los adolescentes y su búsqueda de identidad (Papalia et al., 2009), una vez que el adolescente pasa esta etapa de transición, la frecuencia de los conflictos se reduce, mostrando una adaptación a los cambios de los padres e hijos, dando un equilibrio en la familia.

2.2 Bases teóricas sobre la adolescencia

Dejando atrás la infancia y la pubertad, la adolescencia es la etapa en la que hay diversos cambios físicos y mentales debido al ciclo vital del desarrollo humano, un periodo de transición que se caracteriza por cambios constantes de crecimiento.

2.2.1 Definiciones de la adolescencia

Larson y Wilson en el 2004, definen la adolescencia como una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognitivos emocionales y sociales y que asume diversas formas en diferentes entornos sociales, culturales y económicos. Así mismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, s.f.) la describe como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años de edad, mientras que Moreno en el 2007, pone en manifiesto una adolescencia con un rango de edades de 11 a 18 años de edad y respecto a otros estadios, la adolescencia pone en énfasis a conducirnos a la madurez. Este periodo de transición de edades se establece en subetapas: una adolescencia temprana, que corresponde entre los 11 a 14 años de edad y una adolescencia media que converge de los 15 a 18 años de edad y una adolescencia tardía o juventud, a partir de los 18 años. Ahora sí, nos asentamos

a la madurez de los adolescentes, las edades cronológicas que establecen los distintos autores, están dispuestas a variaciones dependiendo de cada persona derivadas de sus características personales, aspectos culturales, sociales, generacionales e históricas.

2.2.2 Características de la etapa adolescente

Diamond en el 2007, distinguió tres dominios del desarrollo en la adolescencia que se encuentran interrelacionados; el desarrollo físico, crecimiento del cuerpo y cerebro junto a cambios fisiológicos y hormonales; el desarrollo cognitivo, donde el adolescente presenta cambios de pensamientos siendo más capaces de pensar de manera abstracta e hipotética; y finalmente el dominio del desarrollo psicosocial, donde surge pautas de cambios emocionales y relaciones con su entorno. Todos los dominios del desarrollo del adolescente se dirigen a establecer una identidad, en la que incluye la sexual, madurez y personalidad, y a medida que se dirigen a estos cambios y nuevas capacidades, surgen confrontaciones, confusión, riesgos y problemas durante su desarrollo.

Según Erikson, trad. en 1980, mencionó que los adolescentes tienen que enfrentarse a una crisis de identidad y confusión a fin de conocerse a sí mismo y lograr ser un adulto coherente que ha de participar en la sociedad. Así mismo, esta identidad se manifiesta a medida que los adolescentes resuelven tres cuestiones: la elección de una ocupación, la adopción de metas, valores y creencias con los cuales vivirá el desarrollo de una sexualidad satisfactoria.

La preparación para la adultez de los adolescentes, incluye diversas experiencias de transición que se dirigen a la independencia social y sexual, madurez física, búsqueda de la identidad, capacidad de razonamiento abstracto, adquisición de aptitudes para relacionarse y establecer contactos pasajeros o duraderos y así asumir roles en el hogar, familia, centros de estudios, sociedad, comunidad y en la vida. Los adolescentes adquirirán un gran potencial para su

crecimiento personal y profesional, sin embargo; presentarán riesgos considerables, donde el contexto social y familiar puede tener una influencia determinante.

Según la teoría de Piaget, el adolescente entra al más alto nivel del desarrollo cognitivo considerándolo como la etapa de las operaciones formales, desarrollando la capacidad de razonamiento y de pensamiento abstracto e hipotético. Este desarrollo surge a partir de los 11 años de edad, sometiéndose a una nueva y flexible manipulación de información.

2.2.3 Características Inmaduras del Pensamiento Adolescente

El pensamiento de las operaciones formales, surgen de la inexperiencia del adolescente, transformando como se ve a sí mismos y su mundo, esta nueva adquisición de pensamiento inmaduro, Elkind (1978) pone en manifiesto seis formas características:

A. Idealismo y tendencia a la crítica: Los adolescentes imaginan un mundo ideal, el cual denotan saber más que un adulto y que pueden manejar este mundo suyo a su antojo sin críticas, pero viendo los defectos de los demás.

B. Tendencia a discutir: Los adolescentes toman una actitud poca asertiva cuando quieren tratar de solucionar un problema a su manera, demostrando que tienen la razón.

C. Indecisión: Los adolescentes a base de su inexperiencia le surgen muchas alternativas y oportunidades en la vida diaria, cual no evidencia una toma firme de decisiones enfocada para la resolución de problemas.

D. Aparente hipocresía: Los adolescentes les cuesta poner un límite de lo establecido por la familia y sociedad, manteniendo y defendiendo un ideal inestable en un momento preciso, para luego cambiar sus propios intereses sin darse cuenta.

E. Autoconciencia: El adolescente toma conciencia que es el centro de atención y que las decisiones que tomen los demás serán basadas en él.

F. Suposición de singularidad e invulnerabilidad: El adolescente se siente especial y único, asumiendo sus propias normas y reglas como las adecuadas ante el resto, y así nadie podrá hacerle daño bajo sus condiciones.

2.2.4 Factores de Riesgo

El factor de riesgo se considera como la característica o cualidad que se pueda detectar y que éste aumente el suceso de la aparición de un daño o lesión en contra de la salud mental o corporal (OMS, s.f.). En la adolescencia se puede considerar diversos cambios críticos, físicos, psíquicos y sociales, surgiendo conflictos y comportamientos relacionados con la salud física y mental, debido al bajo control de conducta, a la influencias no deseadas y madurez del adolescente, considerándose un periodo de riesgo. Papalia et al. (2009), indica que mientras más sean los factores de riesgo presentes, mayor será la probabilidad de que un adolescente se desarrolle inadecuadamente. Así mismo, cabe señalar que los adolescentes cuentan con un temperamento difícil, deficiente control de impulsos, tendencia a buscar emociones, influencias familiares, practicas deficientes o inconscientes de crianza parental, relaciones familiares conflictivas y problemáticas o distantes con la familia, problemas conductuales tempranos o persistentes; ello exponiéndolos a los factores de riesgo. Herrera (1999) realiza un análisis de los factores psicológicos de riesgo en la adolescencia, considerando los siguientes:

A. Insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas: Necesidad de autoafirmación, de autonomía y aceptación social.

B. Prácticas de crianza inadecuadas: Sobreprotección, se manifiesta de manera ansiosa o de una manera autoritaria; autoritarismo, limitando la autonomía del adolescente; la agresión física o verbal, dañando la integridad del adolescente; permisividad, no definiendo límites claros para una adecuada educación; autoridad dividida, donde no hay claridad en las reglas y normas de los

padres. En todas estas impropias prácticas de crianza, se pone en énfasis la falta de comunicación en las figuras familiares.

C. Ambiente frustrante: Cuando el clima familiar interfiere en el adecuado desarrollo del adolescente mediante castigos y conflictos, provocando alejamiento.

D. Baja educación sexual: La presencia de prejuicios, tabúes y creencias conlleva por desconocimiento a que el adolescente busque por otros medios, sus propias respuestas no adecuadas para su desarrollo sexual.

En relación con el riesgo social y ambiental del adolescente, se considera los siguientes:

A. Familia disfuncional. Cuando existe un ambiente inadecuado en la familia, pone en dificultad el adecuado desarrollo de la personalidad del adolescente. Es importante un soporte familiar para definir reglas y normas más abiertas dentro del clima familiar.

B. Pertenencia a grupos antisociales: La necesidad de autoformación y del seguimiento del grupo social, es punto de partida para este factor fundamental. Los adolescentes que no logran identificarse mediante la autoafirmación, ejercen la búsqueda de grupos en particular para la aceptación personal y social; mediante la permanencia, logran el reconocimiento grupal donde podría existir imitaciones de patrones negativos.

C. La promiscuidad: Factor de riesgo social a falta de educación sexual, motivos de embarazos adolescentes y enfermedades de transmisión sexual.

D. Deserción escolar y laboral: El adolescente hará que se encuentre desvinculado de la sociedad, provocándole falta de confianza en sí mismo, baja autoestima y la imposibilidad de demostrar y poner en práctica su potencial y destreza para un desarrollo óptimo.

E. Bajo nivel escolar, cultural y económico: Impide en gran medida un afrontamiento adecuado a las situaciones de conflicto, sin embargo; no son determinantes para la adquisición de nuevas oportunidades de desarrollo.

Los adolescentes están más expuestos a los factores de riesgo tras manifestar vulnerabilidad por conductas y pensamientos. Si bien la probabilidad que se presente un problema de cualquier índole es alta, identificar y tener el conocimiento de que existen riesgos y situaciones que se tendrán que atravesar, podría dar lugar a una anticipación de brindar cuidado y vigilancia adecuada (Páramo, 2011). La familia como primer agente de protección, la sociedad y el sistema de salud, deben velar por el adecuado desarrollo de habilidades del adolescente, brindando soporte familiar y oportunidad de crecimiento social y escolar, para hacerle frente a las situaciones problemáticas de la vida diaria.

2.2.5 Factores de Protección

Para los adolescentes, en el transcurso de su desarrollo se pueden evidenciar circunstancias y conductas individuales y sociales que se forman en un entorno saludable, considerando los recursos que tiene una familia con afecto, educación y adecuados vínculos, cual sería lo ideal y recomendado para una sociedad fortalecida. Barcelata (2015) define a los factores protectores como aquellos que potencialmente disminuye la probabilidad de caer en un comportamiento de riesgo. Estos factores influyen en las experiencias de los adolescentes, así como moderan las relaciones entre el riesgo y efecto del comportamiento. Así también, Garmezy y Rutter (1983) precisan que los factores protectores son cualidades, situaciones y episodios que aparecen para modificar los pronósticos de efectos negativos y evitar estresores de vida en los adolescentes.

Werner y Smith (1982, como se citó en García et al., 2016) identificó la existencia de dos grupos de factores protectores en los adolescentes:

A. Internos: Se refieren a elementos personales, como es el carácter, temperamento y la personalidad que incluyen particularidades biológicas, genéticas y de herencia. Así también se incluyen componentes en relaciones intrapersonales como es la autoestima y las habilidades socioemocionales.

B. Externos: Centrado en la familia, los padres, hermanos, abuelos, figuras parentales a seguir, de ejemplo y admiración donde destacan cohesión, integridad, apoyo y apertura familiar.

Las competencias socio-personales, determinadas como factores protectores internos del adolescente, y que se muestran influenciados por agentes externos, se puede moderar y desarrollar de forma continua, a fin de ejecutar una tarea satisfactoriamente. Lerner (2005, como se citó en Blasco, 2012) destacó cinco competencias como factores protectores necesarios para el desarrollo positivo del adolescente:

- A. De contacto: Mostrado a través de vínculos positivos con su familia y pares.
- B. Confianza: Valoración de sí mismo y autoeficacia
- C. Carácter: Adquisición de modelos adecuados de conducta
- D. Cuidado de los demás: Mostrando empatía y asertividad.
- E. Capacidad: Adecuado rendimiento en el entorno social, académico, vocacional y optima resolución de problemas.

Un desarrollo sano durante la infancia y la adolescencia, contribuye a una prevención en salud mental adecuada, mejorando las habilidades sociales, desarrollando la capacidad para resolver problemas y la adquisición de autoconfianza; evitando comportamientos de altos riesgos en salud mental en el adolescente, como es la ansiedad, la depresión, uso y abuso de alcohol y drogas, trastornos de personalidad y alimentarios, así como violencia familiar.

El ambiente familiar y la escuela representa una parte importante en la salud física y mental del desarrollo del adolescente, para un adecuado crecimiento y madurez. En el 2009, Papalia et al. subraya la conexión de los adolescentes con otras personas, tanto en casa como en la escuela, y como afectan positivamente o negativamente la salud y bienestar del adolescente en todos los dominios. Un factor que también es determinante es el tiempo y disponibilidad de los padres con sus hijos adolescentes para la convivencia en el hogar, lo cual, si obtienen un apoyo emocional y buena adaptación escolar, tienen la mejor oportunidad de evitar los peligros de salud en la adolescencia. De hecho, las emociones negativas, como la angustia y la depresión, aumenta a medida que progresa la adolescencia (Buchanan et al., 1992) atribuyendo un aumento de emocionalidad y cambios de estados de ánimo en la adolescencia.

La familia y la sociedad, tienen un rol fundamental de apoyo, donde los adolescentes dependen de su familia, comunidad, escuela, asistencia médica y un lugar de trabajo estable y con derechos, para así el adolescente pueda afrontar situaciones problemáticas e incorporar competencias personales (OMS, s.f.). Los padres, representantes sociales, autoridades educativas, los proveedores de salud, tienen la responsabilidad de promover y velar el desarrollo y la adecuada adaptación de los adolescentes. López (1993, como se citó en Moreno, 2007), a partir del análisis de un estudio, encontró que un 62% de los adolescentes de 15 años tienen como figura central de afecto a la madre, y un 5% el padre o un amigo. Además, que el 40% de adolescentes ponen a la madre como figura central de inclinación y un 32% lo ocupan los amigos. Afirmándonos así que los padres, en específico la madre, forman una figura de apoyo afectivo de los adolescentes, así como también las relaciones en su entorno. Cabe mencionar que Moreno (2007) indica que la representación de los padres es diferente tanto como a niños y adolescentes, en principio los niños ven a sus padres como personas que dependen de él y bajo su protección lo son todo para ellos;

caso contrario pasa en la adolescencia, donde el padre y la madre son cuestionados como figuras de autoridad que tienen. Así, pueden los padres incentivar a los hijos a asumir responsabilidades y llegar a una independencia. En relación con el comportamiento de los padres, Moreno en el 2007 manifiesta que el apoyo afectivo y el control son consecuentes al desarrollo de la autonomía de los adolescentes.

Es un desafío evidente para la familia y para la sociedad, que tanto la salud física y mental del adolescente, se encuentra en constante cambio y riesgos, transcurre en un periodo tan fugaz que ciertas circunstancias son pocas accesibles de controlar. La forma más efectiva de mejorar la salud de los adolescentes es desarrollando un enfoque integral preventivo-promocional (OPS, s.f.). La implementación de estrategias de prevención en los centros educativos, comunidades y de la propia familia, se debe ver influenciada y manejada por una entidad que regule y asegure estas estrategias en conjunto y se vean aplicadas, dirigidas a la promoción de estrategias de acción y así fortalecer los factores de protección para los adolescentes. La estimulación cognitiva de estas estrategias suscita una significancia en el desarrollo del cerebro del adolescente. Ejercitar el cerebro del adolescente, mediante la sistematización de ideas, aprendizaje de conceptos abstractos y control de emociones, formará las bases neurales, que a su vez se verán reflejadas durante toda la vida del adolescente (ACT, 2002 como se citó en Papalia et al., 2009).

De lo expuesto, se puede concluir que, estos factores de riesgos y de protección en la adolescencia, representarían para los adultos una oportunidad para influir de manera positiva en los hijos.

2.3 Bases teóricas de los Estilos de Crianza

La familia es considerada como un agente socializador, puesto que brindará a sus integrantes pautas y roles de comportamiento para un adecuado clima familiar, la manera en que

se manifiestan es diversa, su influencia en relación con sus hijos da inicio a nuevas estructuras personales y externas en formación. Las reacciones que surgen de los hijos a partir de los padres son de manera recíproca, constante y a su vez variada. El hijo que recibe algún estímulo en un contexto ambiental, recibirá el efecto sobre él; y del mismo modo en el hogar, en la escuela y dentro de la sociedad, ejerciendo una influencia heterogénea. La influencia de estos factores dependerá de la carga emocional que contengan (Bandura, 1977).

2.3.1 Definiciones de los Estilos de Crianza

El patrón que los padres utilizan para llevar a cabo un modo de crianza en sus hijos, dependerá de las propias decisiones y conductas que los padres tomen, así lo manifiestan Darling y Steinberg (1993) quienes describen al estilo de crianza como una constelación de actitudes que manifiestan los padres hacia los hijos y que dependiendo del estilo de crianza establecida creara un clima emocional perjudicial o de crecimiento. Quezada en el 2015, muestra una definición similar pero centrada en el comportamiento de las figuras paternas, señalando que el estilo de crianza se define como el conjunto de conductas que le son transmitidas al hijo, creando un esquema emocional basado en el comportamiento, rol de los padres y manifestación de afecto. También se considera que los estilos de crianza es un factor significativo para el bienestar de los hijos, brindándoles autonomía, confianza, autoestima y competencia social, encaminando a un adecuado desarrollo emocional, cognitivo y social (Woodhead y Oates, 2010).

Es cierto que existe la coincidencia de los autores en describir al estilo de crianza, como el modelo influyente en las habilidades socioemocionales de los hijos, destacando las emociones como parte fundamental del sano y adecuado desarrollo de los hijos; pero también los estilos de crianza se ajustan de acuerdo al criterio de cada familia siendo parte importante la tipología de familia, nivel educacional de los padres, cultura y costumbres que se transmiten de generación en

generación dentro de sus miembros, influyentes en el modo de crianza. Así lo afirma López y Huamani (2017) indicando que existen factores que afectan a la paternidad en la crianza de los hijos y, dentro de los factores individuales/externos de los padres tenemos: el factor cognitivo, la salud mental y la personalidad, el ambiente y el clima familiar.

2.3.2 Modelo teórico de Estilos de Crianza de Steinberg

Steinberg et al. (1989, como se citó en Merino y Arndt, 2004) reportaron que durante la adolescencia se puede identificar y agrupar tres dimensiones en los estilos de crianza:

A. Compromiso: Grado en el que el adolescente percibe apoyo emocional por los padres.

B. Autonomía psicológica: Grado en el adolescente por el cual percibe estimulación para la individualidad y autonomía, cuando los padres aplican estrategias demócratas.

C. Control conductual: Grado en el que el adolescente percibe a los padres como controladores o supervisores de su comportamiento mediante el monitoreo continuo siguiendo patrones de límites.

La percepción de mostrar interés en las experiencias del hijo y al estar pendiente de las actividades que realiza, envuelven sentimientos y emociones, como el miedo, la alegría, la tristeza y la necesidad de apego de los padres con los hijos. Los hijos adolescentes, en su mayoría consideran que la crianza debe estar conducente hacia la participación activa de sus miembros, mediante sus propias emociones, más comprensión y menos control (Triana y Simón, 1999), lo que frecuentemente no es reconocido por los padres.

2.3.3 Tipología de los Estilos de Crianza

El presente estudio se presenta en la teoría de Darling y Steinberg (1993), autores que a base de lo trazado por Baumrind (1966) y Maccoby y Martín (1983) han enriquecido la tipología

de los estilos de crianza de los adolescentes, haciéndola más variada y consensuada (Capano y Ubach, 2013).

Darling y Steinberg (1993) plantean cinco tipos de estilos de crianza, resultado de las dimensiones expuestas:

2.3.3.1 Estilo de crianza permisivo. Los padres demuestran escasa disciplina, pero brindan apoyo y afecto a sus hijos. No existen normas planteadas dentro del hogar, el nivel de exigencia es mínima donde los padres no interfieren en las conductas de los hijos. La agresividad es una característica provocada por una indiferencia de la figura paterna permisiva al comportamiento de los hijos (Valdés, 2007). Esa pasividad y en ocasiones ausencia de normas que se aprecia en los padres, demandara en los hijos escaso acercamiento afectivo de no conectar con los padres, encontrando escaso apoyo emocional que necesitan los adolescentes ante circunstancias estresantes, sin conocimientos acerca de reglas y normas sociales adecuadas (Musitu et al., 1996).

2.3.3.2 Estilo de crianza autoritario. Los padres otorgan una rigurosa y elevada disciplina, sin brindar el más mínimo apoyo y afecto a sus hijos. No existe un espacio para el intercambio de ideas, el nivel de exigencia es alta donde los padres imponen excesivas normas y castigos. Steinberg (2005, como se citó en Papalia et al., 2009) indica que los padres que controlan psicológicamente las conductas de sus hijos, no responden a la necesidad de éstos, vulnerando sus propios derechos de pensamientos y sentimientos, así como también la autonomía e individualización en el proceso de desarrollo del adolescente. Así mismo, la disciplina estricta de los padres desencadenara comportamientos indeseados, como es la rebelión, timidez, baja autoestima, y bajas habilidades sociales (Valdés, 2007). Estos padres manejan el poderío de su rol para utilizar el castigo físico y/o verbal como una forma de control ante sus hijos, no consideran estrategias de solución de problemas.

2.3.3.3 Estilo de crianza autoritativo. Los padres entregan mayor disciplina, pero a su vez, de igual manera demuestran mayor apoyo y afecto a sus hijos. Existen normas y reglas claras y precisas, brindando reconocimientos al cumplimiento de ellas, de la misma forma que los castigos lo hacen de una manera equilibrada y prudente; siendo consecuente en el equilibrio de las exigencias, castigos y premios, mediante la asertividad. Los padres que crían con asertividad se encuentran constantemente más ajustados a las emociones de sus hijos, de manera oportuna pueden detectar cambios emocionales antes de que surjan problemas en el desarrollo del adolescente. Así mismo, los padres que demuestran apoyo y afecto a sus hijos adolescentes, proveerán experiencias significativas para comunicar efectivamente con su entorno familiar, utilizando como técnica de disciplina el razonamiento inductivo y aumento de la probabilidad de obtener hijos sociables y autónomos (Alonso y Román, 2005; Lila y Gracia, 2005).

2.3.3.4 Estilo de crianza negligente. Los padres denotan escasa disciplina y no demuestran apoyo a sus hijos. No hay normas establecidas dentro del hogar, dejando a la deriva a sus hijos y dejando tomar sus propias decisiones sobre todo sin medir las consecuencias, el grado de exigencia es nula y no muestran interés en brindar a los hijos responsabilidades. Así mismo, no transmiten un vínculo cercano con sus hijos, excluyendo sus pensamientos y emociones. Los padres se caracterizan por presentar bajas habilidades sociales y de afrontamiento ante problemas. La etapa de la adolescencia es en la que surge una situación más crítica, puesto que los adolescentes se encuentran en búsqueda de su identidad, mostrándose vulnerables y expuestos ante los factores de riesgo presentes en la vida diaria, y al no encontrar un soporte de ayuda o interés por parte de sus padres, buscarán influenciarse y buscar apoyo de otras figuras que podrían ser perjudiciales para los hijos adolescente. Valdés en el 2007, menciona que los hijos de padres negligentes poseen

pocas habilidades para resolver conflictos sociales, aislándose afectivamente y formando vivencias emocionales de soledad.

2.3.3.5 Estilo de Crianza Mixto. Los padres ejercen una combinación en desenvolvimiento de todos los estilos de crianza mencionados, puesto que no tienen un modelo definido. Se caracterizan por ser inseguros e inestables en el manejo del control de sus hijos, desplegando diversas maneras para relacionarse con ellos, muchas veces dependiendo de las circunstancias.

De igual importancia, Krevans y Gibbs (1996) hacen mención que la percepción que tienen los hijos de los padres acerca del apoyo emocional, se asocia con altos niveles de autoestima, integración social y efectividad en el afrontamiento de problemas, comprensión de las conductas y actitudes de los padres. Los padres que se muestran decepcionados de sus hijos por una conducta inadecuada, son más propensos a motivar conductas de aceptación, a diferencia de los padres que implican castigos. Papalia et al. (2004) indica que los problemas surgen cuando los padres sobrepasan lo que los adolescentes perciben como límites apropiados de autoridad parental.

Encaminar a los hijos para las adversidades de la vida, se ha vuelto como una alternativa aplazada, dando de prioridad a situaciones superficiales. Aquí es donde se debe preparar al hijo para el camino, mas no preparar el camino para el hijo, brindándoles herramientas para conseguir pasos fuertes y siendo valientes al afrontar los problemas de la vida y sobresalir por sí mismos. Cabe señalar que, los padres sobreprotectores más que mantener a salvo, crean hijos dependientes, inseguros y con miedo.

Se puede observar que, en las familias actuales se tiende a ver a los hijos más activos en su propio estilo de crianza, por lo que es importante conocer y analizar su comprensión, simbolización e interpretación de las pautas parentales (Van et al., 2012). La buena relación y comunicación que

lleve el padre con su hijo será la herramienta para una adecuada crianza donde el hijo crecerá en un ambiente integrador y desarrollará habilidades socioemocionales para afrontar a los problemas de la vida diaria.

2.4 Bases teóricas de la Inteligencia Emocional

Es evidente que hay personas que tienen mayores capacidades que otras, para resolver un tipo de tarea en específico, tareas que se demuestran a través de trabajos esenciales de la vida cotidiana como relacionarse adecuadamente con un grupo mediante la empatía, comunicación, asertividad, trabajo en equipo y autoconfianza, un grupo que puede pertenecer a la familia, escuela, centro de trabajo, comunidad y sociedad; y estar presente en el desarrollo de la vida, generándose desde los primeros años de vida hasta la adultez.

Goleman (2018) destacaba que poseemos dos mentes: la que piensa y la que siente, considerando la razón y la emoción como ejes del crecimiento humano. Encontrar un equilibrio de ambas mentes con los propios recursos interno o externos, es la razón para atender de manera óptima las demandas de la vida. Alegre en el 2020, mencionó que las competencias emocionales tienen cierta relación con inteligencia general, pero son independientes, de modo que una persona suele presentar un alto coeficiente intelectual en lo académico y presentar bajas competencias sociales; de la misma manera en que se puede presentar una óptima adaptación en su entorno y manejar situaciones emocionales, pero presentar dificultades en razonamientos de tareas educacionales.

Se ha colocado por un buen tiempo al coeficiente intelectual como la razón determinante de que un individuo llegue al éxito en distintas áreas de su vida, y principalmente dentro de la educación y carrera profesional. Algunas actitudes no fueron demostradas, hasta que se vio con el paso de los años, conforme el mundo contemporáneo se llenaba de nuevas actualizaciones en

demandas sociales, tecnológicas, económicas, etc. (Tejido, 2010) que el individuo tiene la capacidad de demostrar de manera eficaz la resolución de problemas a nivel personal y social y vincularse de manera segura con el resto, asociándose a la forma de afrontamiento de adaptación que posee cada uno para así lograr el éxito personal.

2.4.1 Definiciones de la Inteligencia Emocional

Goleman (1995) consideraba que el éxito en las relaciones personales y el rendimiento laboral óptimo, son el resultado formado por la inteligencia emocional, señalando que es una meta habilidad que determina el grado de destreza que se puede conseguir en el dominio de nuestras facultades. Goleman fue quien primero conceptualizó a la inteligencia emocional, considerando cinco grandes características que luego fueron influenciadoras y tomadas como base para una amplia estructura de la inteligencia emocional: A. La conciencia emocional B. El autocontrol C. La motivación D. La empatía y E. La habilidad social

El ser cociente de tus emociones, regularlas y obtener el control de ellas, es la característica prevalente en las conceptualizaciones de inteligencia emocional. Así lo afirma Bisquerra (2003), describiendo a la inteligencia emocional como la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, utilizando estos conocimientos para encaminar los propios pensamientos y actitudes. Del mismo modo Bradberry y Greaves (2009) la define como la capacidad de reconocer y entender las emociones de uno mismo y las de los demás, y la capacidad de utilizar esa información para gestionar el comportamiento y las relaciones. Influye en nuestra forma de gestionar nuestro comportamiento y de tomar decisiones personales que nos permitan obtener resultados encaminado al éxito en la vida. Por supuesto, que en la vida existen muchos caminos y dominios para alcanzar el éxito, sin embargo, las aptitudes emocionales son esenciales para el correcto desarrollo de éstos (Goleman, 2018).

En el modelo de BarOn (1997, como se citó en Ugarriza, 2001) planteado para el presente estudio, define a la inteligencia emocional como el conjunto de destrezas personales, emocionales y sociales, que intervienen en nuestra capacidad para afrontar efectivamente las demandas del medio ambiente. Como tal, el individuo interactúa con su medio social, desarrollándose dentro de él y aprendiendo a buscar soluciones o potenciar las que ya posee.

2.4.2 Principios de la Inteligencia Emocional

Se muestra cinco actividades en la Inteligencia Emocional, según Elías et al. (1999) se ponen en manifiesto dentro de la familia, escuela y sociedad:

1. Ser consciente de los sentimientos de uno mismo y de los demás.
2. Manifestar empatía y percibir los puntos de vista de los demás.
3. Regular y afrontar de forma positiva a los impulsos conductuales y emocionales.
4. Plantear objetivos positivos y trazar planes para lograrlos.
5. Utilizar aptitudes sociales positivos en el momento de relacionarse.

En el 2000, Martin y Boeck destacaron de la misma forma cinco capacidades que integran la competencia emocional, siendo aún más gratificante en la manifestación de los principios de la Inteligencia Emocional:

1. Reconocer las emociones de sí mismo. Poder demostrar una apreciación de manera consciente de tus propias emociones, sabe cómo se siente y conoce sus emociones, podrá manejarlas y moldearlas de una forma sobresaliente.

2. Manejar las emociones de sí mismo. Demostrando que las emociones son inevitables, la persona tiene el control de sus emociones al saber reconocerlas.

3. Utilizar el potencial existente: Las habilidades, virtudes y actitudes que tomen las personas para impulsar el correcto manejo de sus emociones, hace tolerar los conflictos y problemas de la vida diaria.

4. Saber situarse en la posición de los demás. Es una predisposición a comprender y saber que está sucediendo con los demás mediante la empatía y asertividad, la parte esencial de la Inteligencia emocional, es el reconocer las emociones del resto.

5. Crear relaciones sociales. Cultivar un ambiente adecuado con nuestro entorno, hace que llevemos una relación satisfactoria con el resto, pudiendo resolver conflictos y poder afrontarlos.

Estas cualidades emocionales son el resultado de múltiples factores que atraviesa el ser humano en el transcurso de su niñez y adolescencia. Se espera que estos estados emocionales tengan una influencia en los procesos de resolución de problemas.

2.4.3 El Modelo de la Inteligencia Emocional de Reuven BarOn

BarOn (1997, como se citó en Ugarriza, 2001) pone en énfasis en su modelo, la competencia que tiene un individuo para relacionarse con su medio ambiente, formando la inteligencia emocional en un conjunto de múltiples factores personales y sociales para la adaptación en su entorno. El modelo que muestra BarOn es multifactorial y se relaciona con el potencial que tiene un individuo para rendir adecuadamente una tarea, basándose en el proceso, antes que en la orientación de logros.

Así mismo, BarOn realizó una revisión acerca de las competencias del individuo donde habría relación con el éxito, esta representación de conocimientos para enfrentar las demandas de la vida está conformada por cinco componentes de la inteligencia emocional:

2.4.3.1 Componente intrapersonal. Se refiere a la autoconciencia de las propias emociones y autoexpresión mediante la evaluación personal interna, la conforman:

A. *Comprensión de sí mismo.* Capacidad para identificar y entender nuestras emociones y sentimientos.

B. *Asertividad.* Se caracteriza por expresar emociones y conductas de manera que no vulnere la concepción de la otra persona.

C. *Autoconcepto.* Es la imagen que se tiene de uno mismo, asociado a la comprensión, respeto y aceptación propia.

D. *Autorrealización.* Es el despliegue efectivo de potencialidad, que, a través de un propósito logrado y válido para la vida, proporciona un crecimiento continuo y satisfactorio.

E. *Independencia.* Capacidad para mantener seguridad de sí mismo, emociones y conductas para no depender del resto al tomar decisiones.

2.4.3.2 Componente interpersonal. Se refiere a las destrezas y habilidades que se desarrolla en la práctica social, mediante la relación con el entorno, la conforman:

A. *Empatía.* Identifica de manera consciente las emociones al momento de relacionarse con el resto, poniéndose en el lugar de los demás, teniendo en cuenta su estado de ánimo o circunstancias que pueda estar afrontando.

B. *Relaciones interpersonales.* Capacidad de influir de manera positiva en grupos sociales, mediante la cooperación y la comunicación verbal y no verbal de manera eficaz.

C. *Responsabilidad social.* Capacidad para compartir y cooperar de manera uniforme en un grupo social para su desarrollo.

2.4.3.3 Componente de adaptabilidad. Cualidades para enfrentar con éxito los diferentes cambios de nuestro entorno, evaluando las exigencias del medio en las situaciones problemáticas, la conforman:

A. Solución de problemas. Habilidad para evaluar los problemas de manera óptima, a través de la implementación de soluciones efectivas.

B. Prueba de la realidad. Habilidad para identificar y percibir el mensaje de lo que experimentamos y de lo que en realidad existe.

C. Flexibilidad. Habilidad para ajustar adecuadamente nuestras emociones, pensamiento y actitudes de manera congruente a un entorno cambiante.

2.4.3.4 Componente de manejo de estrés. Comprende aquellas competencias centradas en el adecuado control y regulación de las emociones, la conforman:

A. Tolerancia al estrés. Capacidad para hacer frente a situaciones adversas y amenazas del entorno sin verse afectado por ello.

B. Control de impulsos. Capacidad para manejar emociones muy enérgicas, prever de una actitud impulsiva antes que esta suceda o se desarrolle y regularla de manera adecuada.

2.4.3.5 Componente del estado de ánimo. Capacidad para disfrutar la vida, la perspectiva de un futuro mejor, y el sentirte contento por estar donde te encuentres, la conforman:

A. Felicidad. Sentimiento de satisfacción por la vida en general, disfrutando de sí mismo, de las oportunidades que recibe.

B. Optimismo. Habilidades para reconocer los aspectos buenos de la vida y mantener una actitud positiva ante ello a pesar de las circunstancias.

Las competencias emocionales se manifiestan a través de múltiples procesos, siendo el resultado de las experiencias adquiridas en el cual la interacción entre el individuo y su entorno trae consigo aprendizaje, desarrollo y adaptación. Ibarrola en el 2011, destaca estas competencias como aprendidas y no innatas, potenciando herramientas básicas para lograr eficacia y la falta de

habilidades anteriormente mencionadas, se nombran actualmente como “analfabetismo emocional”.

Un individuo que denota un adecuado nivel de inteligencia emocional, no precisamente desarrollara otras competencias emocionales, puesto que el factor de potencialidad solo se demostrara por las habilidades socioemocionales. Goleman en el 2000, afirma que la competencia emocional es una capacidad adquirida en base a la inteligencia.

2.4.4 Importancia de la Inteligencia Emocional en los adolescentes

Por circunstancias externas, si no logramos controlar y gestionar nuestras emociones, puede acarrear efectos negativos en el desarrollo de la vida. Goleman (1995) señala las siguientes consecuencias:

A. Problemas sociales o marginalidad. La exclusión en el entorno social, traerá sentimientos de soledad, insatisfacción, y baja autonomía.

B. Depresión y ansiedad. Excesivos pensamientos del pasado y del futuro, provocando preocupaciones, sentimientos de culpa o falta de autoestima.

C. Problemas de atención o de razonamiento. Bajos niveles de concentración harán que el rendimiento escolar sea bajo.

D. Delincuencia o agresividad. Patrón de conductas inadecuadas, donde prima la violencia.

Existen también consecuencias sociales, como la influencia en los adolescentes de familias disfuncionales para conducirse hacia comportamiento indeseados y que la sociedad rechaza. En efecto, a través de las consecuencias, podemos determinar qué tan importante es el desarrollo adecuado de la inteligencia emocional. Elevar el nivel de competencia emocional y social en el adolescente forma parte de una educación indispensable para el adecuado desarrollo, viéndose reflejado en la familia, en el colegio y en la comunidad. Argaez, et al. (2018) menciona que los

adolescentes con un adecuado desarrollo emocional podrán enfrentar y prevenir situaciones de riesgo.

La inteligencia emocional, forma parte de un motor primordial para la adaptación del adolescente al entorno, y así desempeñar un adecuado rol en la familia, escuela y sociedad. Bisquerra (2003) indica que el adecuado desarrollo de las competencias emocionales conduce a un bienestar psicológico de autoconocimiento integral. En la familia, el desarrollo de las competencias emocionales es importante para el correcto funcionamiento de la estructura familiar y un clima pleno, habiendo comunicación para poder resolver los conflictos. En la escuela, se ve reflejada la importancia en el proceso de aprendizaje, el fomento de la cultura emocional en el aula es base para el adecuado desarrollo del rendimiento académico, relaciones de respeto con sus pares, elección de una vida profesional o desarrollo de destrezas creativas, así lo afianza. Fernández et al. (2009) señalan que es necesario implementar programas de educación emocional, para impedir conductas de riesgo. En el ambiente laboral también son de relevancia las competencias emocionales, que hoy en día son tomadas en cuenta en los requerimientos de los perfiles para determinados puestos se ven reflejadas en las evaluaciones de entrevistas laborales; ambiente que estará aventurado el adolescente dirigido a su juventud emergente.

El adolescente bajo una adecuada educación emocional, se encuentra competente para formar emociones positivas (alegría, amor, gratitud y admiración) a través de las experiencias y aprendizaje, identificando sus propias emociones y del resto y actuar de manera efectiva. Por otro lado, en circunstancias de conflicto emocional, podría ocurrir que las emociones no se reconozcan y el adolescente se deje llevar por éstas, sin aplicar la reflexión, reaccionando inadecuadamente ante determinados contextos (Dueñas, 2002).

El fomento y desarrollo de las capacidades emocionales del adolescente, se dirigen al mismo camino que la formación de la personalidad, afianzamiento del carácter y adquisición de niveles de razonamiento en temas morales del adolescente; es donde se debe rescatar esta transición para no solo inculcar competencias, si no poniendo en énfasis la práctica y fortalecimiento.

2.5 Relación entre los Estilos de Crianza y la Inteligencia Emocional

El aumento de emocionalidad y cambios de estado de ánimo de la adolescencia temprana (Papalia et al., 2009), debe tomarse en cuenta ya que, el desarrollo se encuentra en un estado de transformación, impulsado a donde bien puede ser influenciado, desarrollado o reforzado. Para sembrar el desarrollo socioemocional del adolescente, el esquema familiar que emplea para abordar esas necesidades resulta fundamental puesto que la familia como núcleo de la sociedad es donde el adolescente adquiere autonomía, identidad y un vínculo afectivo para un sano desarrollo (López y Gonzales, 2009). La falta de atención familiar en niños y adolescentes afectan su desarrollo emocional, siendo vulnerable ante situaciones de crisis, ello debido al escaso o inapropiado modelo de desarrollo emocional (Shapiro, 1997).

En la adolescencia temprana la familia influirá en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, en el autoconcepto, en su capacidad para formar y conservar relaciones sociales y emocionales para la vida (Esquivel, 2010). El factor de afectividad dentro de los estilos de crianza de los padres marcara un equilibrio emocional y social en el adolescente, Bronson en el 2000, afirma que en una relación temprana y sana de padre-hijo, estas experiencias son cruciales para un adecuado desarrollo emocional, pues el adolescente interioriza y brinda respuestas efectivas ante determinados contextos y situaciones de afronte.

Barudy y Dantagnan (2005), señalan que los padres que presentan un estilo parental ineficaz se vinculan con sus hijos a través del apego inseguro, ya que no presentan los cuidados adecuados que se requieren para establecer un apego seguro. De igual manera, ambos autores afirman que, asegurando vínculos afectivos de calidad en la relación con los hijos, se puede lograr la salud mental de los mismos. Los estilos de crianza influyen ya sea de manera positiva o negativa a nivel de clima emocional dentro del desarrollo de los niños (González-Vigil, 2008).

Parker et al. (1997 como se citó en Canessa y Lembcke, 2020) mencionan que los estilos parentales disfuncionales, se caracterizan por un control inadecuado de arbitrariedad, por una protección excesiva de sobreprotección o por una negligencia en el cuidado de los hijos. Estos estilos disfuncionales, dificultan el desarrollo del adolescente con la aparición de enfermedades psicológicas y ocasionando conflictos de interacción social (Matalinares et al., 2014).

Las competencias socio-emocionales de la empatía y la habilidad social, se dirigen a las relaciones de las personas para llegar a un adecuado clima social favorable, para un compromiso satisfactorio (Dueñas, 2002). Para dominar el éxito profesional, no es necesariamente con la inteligencia académica, sino que es fundamental poseer habilidades y competencias, que nos completen y encaminen para el desarrollo de trabajar en equipo, ser empático y gestionar adecuadamente las emociones (Fernández y Extremera, 2002). Dichas emociones ayudan a sentirse en control y responder a un contexto cambiante de manera eficaz, emociones que son reforzadas por los padres, escuela y sociedad.

Los estilos de crianza y la inteligencia emocional adoptan un aporte familiar claro de orientación de donde deben ser guiado los hijos, a base de las funciones de la familia y factores protectores. La inteligencia emocional se instruye desde la niñez, cultivando un estilo de crianza adecuado, consigue asumir un resultado inmediato en las emociones de los hijos. Los padres deben

ser concientizados en el cuidado adecuado de los hijos conociendo los riesgos que conducen, y que también pertenecen al grupo de desarrollo emocional propio (Zayas, 2017).

III. Método

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación corresponde a un diseño no experimental, de corte transeccional o transversal ya que se recolectó los datos en un único momento y lugar. Además, es de tipo descriptivo – correlacional, descriptivo puesto que trata de obtener información sobre el estado actual de los hechos que se estudia, analizando las variables de estudio y sus componentes, así mismo es correlacional dado que nos permite conocer el grado de relación existente entre las variables (Hernández et al., 2014).

3.2 Ámbito temporal y espacial

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo durante los meses de mayo a diciembre del año 2019, siendo los instrumentos aplicados en alumnos de las aulas del turno mañana de 1ro a 5to del nivel secundaria de la Institución Educativa Nacional “2026” San Diego, del distrito de San Martín de Porres de Lima Metropolitana, Perú.

3.3 Variables

3.3.1 Estilos de Crianza

Darling y Steinberg (1993) describen al estilo de crianza como una constelación de actitudes que manifiestan los padres hacia los hijos y que dependiendo del estilo de crianza establecida creara un clima emocional perjudicial o de crecimiento. Además, la variable en mención se medirá mediante la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg.

3.3.2 Inteligencia Emocional

BarOn (1997, como se citó en Ugarriza, 2001) define a la inteligencia emocional como el conjunto de destrezas personales, emocionales y sociales, que intervienen en nuestra capacidad

para afrontar efectivamente las demandas del medio ambiente. Por otro lado, se utilizó el Inventario Emocional BarOn ICE: NA – Completo, para la medición de la variable en referencia.

3.4 Participantes

3.4.1 Población

La población la conforman 420 adolescentes de 1ro a 5to del nivel secundaria del Centro Educativo Nacional “2026” San Diego del distrito de San Martín de Porres de Lima Metropolitana; con edades comprendidas entre 12 y 17 años, tanto de sexo Masculino y Femenino.

3.4.2 Muestra

Para elegir el tamaño de la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia, distribuidos según edad y sexo, como se especifica en la tabla 1, con un total de 201 adolescentes, donde la muestra se constituye por las unidades muestrales que se puedan evaluar, siendo accesibles y disponibles o que sean favorables para la presente investigación, cumpliendo los siguientes criterios:

3.4.2.1 Criterios de inclusión. Adolescentes matriculados de 1ro a 5to de Secundaria de ambos sexos. Edades comprendidas de 12 a 17 años.

3.4.2.2 Criterios de exclusión. Adolescentes pertenecientes a las aulas en las cuales el profesor no disponía de tiempo para la aplicación de la prueba. Adolescentes que no desean participar.

Tabla 1*Distribución de los adolescentes según sexo y edad*

| | | Sexo | | Total |
|-------|----|-----------|----------|-------|
| | | Masculino | Femenino | |
| Edad | 12 | 8 | 2 | 10 |
| | 13 | 19 | 16 | 35 |
| | 14 | 16 | 20 | 36 |
| | 15 | 22 | 26 | 48 |
| | 16 | 23 | 22 | 45 |
| | 17 | 18 | 9 | 27 |
| Total | | 106 | 95 | 201 |

3.5 Instrumentos

Los instrumentos que se emplearon fueron: Escala de Estilos de Crianza de Lawrence Steinberg y El Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: Completa de niños y adolescentes.

3.5.1 Escala de Estilos de Crianza

La escala de Estilos de Crianza desarrollada por Laurence Steinberg y adaptado en el Perú por Merino y Arndt (2004), tiene como objetivo principal determinar el estilo de crianza parental (Autoritativo, negligente, autoritario, permisivo indulgente y mixto). Puede aplicarse de manera individual y colectiva, dirigida para adolescentes, consta de 26 Ítems agrupados en tres dimensiones que definen los aspectos principales de la crianza de los adolescentes: Dimensión de Compromiso, evalúa el grado en el que el adolescente percibe conductas de acercamiento emocional, sensibilidad e interés proveniente de sus padres. Dimensión de Autonomía Psicológica,

evalúa el grado en que los padres emplean estrategias democráticas y animan a la individualidad y autonomía. Por último, la dimensión de Control Conductual evalúa el grado en el que el padre es percibido como controlador o supervisor del comportamiento del adolescente. Los Ítems del 1 al 18 cuentan con 4 opciones: 1 (Muy en desacuerdo), 2 (Algo en desacuerdo), 3 (Algo de acuerdo) y 4 (Muy de acuerdo). Los ítems 19 y 20 cuentan con opción del 1 al 7 y los ítems del 21a al 22c cuentan con opciones de 1 al 3.

3.5.1.1 Puntuación y corrección. Para la calificación de la escala de estilo de crianza, la puntuación se obtiene mediante la suma de respuestas de los ítems, independientemente de cada una de las dimensiones. Para la dimensión de Compromiso (Ítems 1,3,5,7,9,11,13,15 y 17) se toma como puntaje mínimo 9 y máximo 36, la dimensión de Autonomía Psicológica (Ítems 2,4,6,8,10,12,14,16 y 18) se toma como mínimo 9 y máximo 36 y, por último, la dimensión de Control conductual (Ítems 19, 20, 21a, 21b, 21c, 22a, 22b y 22c) se toma como mínimo 8 y máximo 32. Para obtener el estilo de crianza determinado se consigue mediante la suma de todos los ítems por dimensión, tomando de referencia la media de las puntuaciones mínimas y máximas que se indica por dimensión, para posteriormente ubicarlo en la tabla 2, así mismo, cuando los puntajes de las dimensiones son iguales al del promedio se considera por debajo del promedio.

Tabla 2

Estilos de crianza basada en los puntajes promedio en las dimensiones

| Estilos de crianza | Compromiso | Control Conductual | Autonomía Psicológica |
|-------------------------------|---------------------|---------------------------|------------------------------|
| Padres Autoritativos | Encima del Promedio | Encima del Promedio | Encima del Promedio |
| Padres Negligentes | Debajo del Promedio | Debajo del Promedio | |
| Padres Autoritarios | Debajo del Promedio | Encima del Promedio | |
| Padres Permisivos Indulgentes | Encima del Promedio | Debajo del Promedio | |
| Padres Mixtos | Encima del Promedio | Encima del Promedio | Debajo del Promedio |

Nota. Tomado de “Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo”, por Steinberg (1993) citado en Merino y Arndt (2004), *Revista de Psicología de la PUCP*, 22(2).

3.5.1.2 Propiedades psicométricas del instrumento en Perú. En cuanto la confiabilidad, se utilizó el alfa de Cronbach y un estudio comparativo intercultural por Merino & Arndt (2004), la población estuvo conformada por adolescentes peruanos de 11 a 19 años de un colegio público en Lima. En los resultados de confiabilidad se aprecia que los puntajes de las subescalas mostraron coeficientes que van desde los marginalmente aceptables a moderadamente bajos. La probabilidad global sobre las diferencias en la confiabilidad fue: $p < .0001$ en Compromiso, $p = .033$ en Autonomía y $p = .2768$ en Control Conductual. Los resultados de confiabilidad se dieron en

comparación con los interculturales de Mantzicopoulos y Oh-Wang (1998), hallando coeficientes alfa de .82, .73 y .69 dentro de una muestra de adolescentes estadounidenses, mientras que los adolescentes coreanos obtuvieron .66, .72 y .61, para las dimensiones de compromiso, control conductual y autonomía respectivamente. Así también en el estudio peruano se obtuvo .74 para Compromiso, .64 para Autonomía Psicológica y .66 para Control Conductual (Merino & Arndt, 2004). Así mismo, para la validez de constructo del instrumento se obtuvo mediante el análisis factorial exploratorio y el análisis de grupos contrastados a través de la prueba “t” Student, obteniendo como resultado que la prueba es válida con un nivel de significancia de $p < 0,05$. Los resultados han provenido de la validez factorial de las tres dimensiones: Compromiso, Autonomía Psicológica y Control/Supervisión Conductual, teniendo como referencia la alta capacidad que tiene el instrumento para la adaptación peruana.

3.5.2 Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: Niños y Adolescentes - Forma completa.

El Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE – NA desarrollada por Reuven BarOn, adaptado y estandarizado en el Perú por Ugarriza y Pajares (2004), tiene como objetivo identificar las habilidades emocionales, sociales y sus componentes que conforma la Inteligencia Emocional. Puede aplicarse de manera individual y colectiva, dirigida para niños y adolescentes de 7 a 18 años, consta de 30 ítems la versión abreviada y 60 ítems la versión completa, agrupados en cuatro escalas que definen un cociente emocional (CE): Escala Intrapersonal, Interpersonal, Manejo de estrés y Adaptabilidad. Así mismo contiene una escala adicional, para conocer el estado de ánimo de la persona. Además de estas escalas se incluye dos escalas de validez: Impresión positiva, si la presentación de sí mismo es favorable e índice de inconsistencia, valora la coherencia de las respuestas, tiene como objetivo identificar respuestas aleatorias. El inventario presenta una

escala de tipo Likert con cuatro opciones, 1 (Muy rara vez), 2 (Rara vez), 3 (A menudo) y 4 (Muy a menudo).

3.5.2.1 Puntuación y corrección. El inventario cuenta con pautas interpretativas y rangos de los resultados, como se muestra en la tabla 3. Los puntajes directos son convertidos en puntajes derivados, mediante el cual se obtiene el Cociente Emocional (CE), que nos indica la capacidad emocional del evaluado, mediante las escalas y subescalas. Estos resultados se obtienen mediante una calificación sistemática y computarizada.

Tabla 3

Pautas interpretativas de puntajes estándares de cociente emocional (CE)

| Cociente Emocional Total | Pautas interpretativas |
|--------------------------|--|
| 130 o más | Marcadamente alta. Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada. |
| 120 – 129 | Muy alta. Capacidad emocional extremadamente bien desarrollada. |
| 110 – 119 | Alta. Capacidad emocional bien desarrollada. |
| 90 – 109 | Promedio. Capacidad emocional adecuada |
| 80 – 89 | Baja. Capacidad emocional subdesarrollada necesita mejorar |
| 70 – 79 | Muy baja. Capacidad emocional extremadamente subdesarrollada, necesita mejorar. |
| Por debajo de 69 | Marcadamente baja. Capacidad emocional inusualmente deteriorada, necesita mejorar. |

Nota. Tomado de “Adaptación y estandarización del inventario de Inteligencia emocional de BarOn ICE en niños y adolescentes muestra de Lima Metropolitana” (p. 8), por Ugarriza & Pajares, 2004.

3.5.2.2 Propiedades psicométricas del instrumento en Perú. En cuanto la confiabilidad, se realizó una segunda revisión, por Ugarriza y Pajares (2004), donde ejecutaron el mismo análisis de BarOn y Parker (2000), consistencia interna, media de las correlaciones Inter-Ítems y error estándar, excluyendo la confiabilidad test-retest. La muestra fueron niños y adolescente de Lima Metropolitana (N=3374), donde se obtuvo que los coeficientes de consistencia interna son aceptables, siendo estos de 0.64 a 0.77, en media de las correlaciones inter ítems los valores fueron entre 0.06 y 0.10 y en el último método, el error estándar fue de 3.23 y 4.96. Así mismo, para la validez de constructo del instrumento, se obtuvo resultados por ítem para cada componente de la muestra total, en el componente intrapersonal, entre 0.458 y 0.686, componente interpersonal entre 0.702 y 0.271, componente adaptabilidad entre 0.726 y -0.253, componente manejo de estrés, entre 0.666 y 0.383 y el componente estado de ánimo, 0.458 y 0.687.

3.6 Procedimientos

Para el presente estudio se realizó una entrevista personal con el director general, coordinador general y el responsable del departamento psicopedagógico del Centro Educativo Nacional “2026” San Diego, obteniendo información relevante de la población, así como los permisos para las evaluaciones psicológicas con el nivel secundaria. De este modo, se procedió a la ejecución del proyecto de investigación, enlazando la información encontrada y cumpliendo con los criterios de investigación científica.

Posteriormente, se tomó aleatoriamente dos aulas por grado, de acuerdo a las disponibilidades y criterios de exclusión e inclusión de la investigación, y se realizó la aplicación de los instrumentos informando a los docentes y estudiantes los fines de la evaluación.

Finalmente, se realizó la calificación de los instrumentos, se ejecutó de forma manual y

computarizada, para finalmente utilizar el software estadístico especializado SPSS versión 19 para el análisis de datos y posterior elaboración del informe final de tesis.

3.7 Análisis de datos

La interpretación de los datos se obtuvo de los resultados de los niveles de medición de las variables, efectuando estadísticos descriptivos para cada variable y estadística inferencial para obtener las diferencias de puntajes mediante la correlación de variables.

Se comenzó analizando la distribución, mediante un proceso preliminar de las puntuaciones de las dimensiones de ambas variables, para luego realizar el análisis inferencial, a fin de determinar la correlación y significancia usando el coeficiente de r de Pearson, fijando el contraste de la hipótesis general. Se analizaron las puntuaciones de Inteligencia emocional por estilos de crianza, utilizando el análisis de la varianza o ANOVA. Así mismo para estos subconjuntos homogéneos de medias de los estilos parentales, se realizó un análisis *post-hoc* Tukey, determinando las puntuaciones de inteligencia emocional más marcadas entre los estilos parentales.

Se empleó estadísticos descriptivos, analizando la frecuencia y porcentajes de los estilos parentales y los niveles de inteligencia emocional de la muestra, para una mejor interpretación y comprensión de los resultados. Seguidamente se procedió el análisis de la asociación entre los niveles de inteligencia emocional por cada estilo parental, utilizando la prueba de chi-cuadrado (χ^2). Luego se realizó la comparación de puntuaciones de inteligencia emocional y los estilos de crianza a través de una tabla de contingencia, para determinar mediante la prueba de t de Student, la diferencia significativa entre las medias del sexo masculino y femenino. Por último, se elaboró el informe final de investigación siguiendo los lineamientos de la American Psychological Association 7th ed. (APA).

IV. Resultados

Previamente al análisis de resultados, se procedió a examinar la distribución de las puntuaciones, a partir de medidas de tendencia central, a la vez de indicadores de asimetría y curtosis. Los datos de este proceso preliminar son mostrados en la Tabla 4, donde los resultados mostraron una tendencia hacia el centro en los índices de asimetría y de curtosis de las dimensiones del estilo de crianza y la inteligencia emocional.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las variables Estilo de Crianza e Inteligencia Emocional

| | <i>M</i> | <i>Mediana</i> | <i>D.S.</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>Asimetría</i> | <i>Curtosis</i> |
|-------------------------|----------|----------------|-------------|------------|------------|------------------|-----------------|
| Compromiso | 28.0 | 29 | 4.98 | 9 | 36 | -0.914 | 0.999 |
| Control | 22.2 | 22 | 4.16 | 13 | 32 | 0.117 | -0.484 |
| Autonomía | 18.4 | 18 | 3.43 | 8 | 25 | -0.353 | -0.145 |
| Inteligencia Emocional | 167.0 | 168 | 18.8 | 106 | 212 | -0.391 | 0.307 |
| Intrapersonal | 13.6 | 13 | 2.9 | 6 | 21 | 0.135 | -0.053 |
| Interpersonal | 35.6 | 36 | 5.88 | 17 | 47 | -0.568 | 0.267 |
| Adaptabilidad | 28.1 | 28 | 4.86 | 15 | 40 | -0.010 | -0.012 |
| Manejo del Estrés | 32.3 | 32 | 3.97 | 20 | 42 | -0.227 | -0.217 |
| Estado de ánimo general | 42.7 | 43 | 7.29 | 18 | 56 | -0.718 | 0.447 |

Nota. *M*: Media, *D.S.*: Desviación estándar.

Se procedió a dar respuesta al objetivo principal del estudio, analizando las magnitudes de las correlaciones entre los componentes de los estilos de crianza parental con las puntuaciones obtenidas de inteligencia emocional, mediante el coeficiente r de Pearson, el resultado de este proceso es mostrado en la Tabla 5. Se observa la existencia de correlaciones positivas bajas y estadísticamente significativas en dos componentes del estilo de crianza parental con la inteligencia emocional, destacando el de compromiso ($r = 0.140$, $p = 0.047$) y autonomía ($r = 0.162$, $p = 0.022$), con sus respectivos intervalos de confianza, al 95%. Siendo el valor de $p < 0.05$, se niega la hipótesis nula y se admite la hipótesis general de investigación. Esto nos indica que, existe correlación entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

Tabla 5

Correlaciones entre las dimensiones de los Estilos de Crianza e Inteligencia Emocional

| | Inteligencia Em. | | I.C. (95%) | |
|------------|------------------|--------|------------|----------|
| | r | p | Inferior | Superior |
| Compromiso | 0.140 | 0.047* | 0.002 | 0.273 |
| Control | 0.031 | 0.667 | -0.108 | 0.168 |
| Autonomía | 0.162 | 0.022* | 0.024 | 0.293 |

Nota. *Correlaciones estadísticamente significativas.

En el mismo sentido, se analizaron las puntuaciones de inteligencia emocional por Estilo de crianza parental, haciendo uso del análisis de la varianza o ANOVA de una vía, detectando diferencias estadísticamente significativas ($F = 4.93$, $p = 0.001$), tal y como es mostrado en la Tabla 6. Además, se observaron medias más elevadas en el estilo de crianza Autoritativo o democrático ($M = 175$, $D.S. = 14.8$) y Permisivo ($M = 171$, $D.S. = 17.1$).

Tabla 6

Comparación de puntuaciones de Inteligencia Emocional por Estilo de Crianza

| Estilo | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>D.S.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------|----------|----------|-------------|----------|----------|
| Autoritario | 39 | 168 | 18.6 | | |
| Autoritativo | 34 | 175 | 14.8 | | |
| Mixto | 22 | 162 | 25.5 | 4.93 | 0.001* |
| Negligente | 55 | 161 | 17.3 | | |
| Permisivo | 51 | 171 | 17.1 | | |

Nota. *Diferencias estadísticamente significativas.

Siendo más específicos en estas diferencias, se realizó un análisis *post-hoc Tukey*, contrastando dos a dos los estilos de crianza especificados. Los resultados de este proceso de subconjuntos homogéneos son mostrados en la Tabla 7. Se observan diferencias significativas de las puntuaciones de inteligencia emocional más marcadas, entre los estilos Autoritativo y Negligente (*Diferencia* = 14.44, $p = 0.003$), como también entre este último con el Permisivo (*Diferencia* = -10.6, $p = 0.039$). Estos estilos explican la diferencia de variabilidad de las

puntuaciones de inteligencia emocional, distinguida por estilos de crianza, respaldando la hipótesis general para el desarrollo del estudio.

Tabla 7

Tukey Post-Hoc Test – Inteligencia Emocional

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|----------|---|-------|-------|--------|--------|
| 1. Autoritario | Dif. | — | -7.08 | 5.92 | 7.36 | -2.7 |
| | <i>p</i> | — | 0.462 | 0.738 | 0.303 | 0.956 |
| 2. Autoritativo | Dif. | | — | 13 | 14.44 | 4.37 |
| | <i>p</i> | | — | 0.072 | 0.003* | 0.813 |
| 3. Mixto | Dif. | | | — | 1.44 | -8.63 |
| | <i>p</i> | | | — | 0.998 | 0.342 |
| 4. Negligente | Dif. | | | | — | -10.06 |
| | <i>p</i> | | | | — | 0.039* |
| 5. Permisivo | Dif. | | | | | — |
| | <i>p</i> | | | | | — |

Nota. *Diferencias estadísticamente significativas

De manera descriptiva, se procedió a resumir el recuento de los estilos de crianza parental detectados en la muestra de estudio. Como se muestra en la tabla 8, la mayoría de participantes se caracterizó por presentar un estilo de crianza negligente, con el representativo de 55 estudiantes (27.4%). Seguidamente en segundo lugar, quedó el estilo permisivo, con el 25.4% del total de la muestra o 51 personas y en tercer lugar el estilo autoritario, con 39 participantes que representan el 19.4%. Cabe hacer mención que el estilo de crianza mixto y autoritativo o democrático fue la más baja representación de la muestra, con el 16.9% y 10.9% respectivamente.

Tabla 8

| | | <i>F</i> | <i>%</i> | |
|------------------------------|--------------|----------|----------|------------------------------|
| <i>Estilos de Crianza en</i> | Autoritario | 39 | 19.4 % | <i>la muestra de estudio</i> |
| | Autoritativo | 34 | 16.9 % | |
| | Mixto | 22 | 10.9 % | |
| | Negligente | 55 | 27.4 % | |
| | Permisivo | 51 | 25.4 % | |
| | Total | 201 | 100.0 % | |

De manera análoga, se describen los niveles de inteligencia emocional encontrados en los participantes del estudio en la Tabla 9. La gran mayoría de estudiantes presentó un nivel de inteligencia emocional marcadamente alta, siendo representada por el 96.5% de la muestra, mientras que el restante se situó en los niveles de inteligencia muy alta, alta y promedio, con recuentos muy similares, respectivamente. Es de destacar también que ningún participante presentó niveles de inteligencia emocional bajos o muy bajos.

Tabla 9*Niveles de Inteligencia Emocional en la muestra*

| | <i>F</i> | <i>%</i> |
|----------------------|----------|----------|
| Alta | 1 | 0.5 % |
| Marcadamente Alta | 194 | 96.5 % |
| Muy alta | 5 | 2.5 % |
| Promedio | 1 | 0.5 % |
| Total | 201 | 100.0 % |

Así mismo, se procedió al análisis de la asociación entre los niveles de inteligencia emocional por cada estilo de crianza parental. Los datos de este proceso son mostrados de manera contigua en la tabla 10. Los resultados de la prueba chi cuadrado de asociación, dan por hecho de que no existen asociaciones estadísticamente significativas entre los estilos de crianza (Autoritativo, negligente, autoritario, permisivo indulgente y mixto) y el nivel de la inteligencia emocional, tomando en cuenta el cruce de la información presentada ($\chi^2 = 13.9$, $p = 0.308$), siendo así el nivel de significancia mayor al valor de 0.05, se rechaza la primera hipótesis específica y se acepta la hipótesis nula. En este sentido, podría afirmarse que no existen relaciones categoriales, bajo las especificaciones y puntos de corte determinado en las pruebas para desarrollo del estudio.

Tabla 10

Asociación entre los Estilos de Crianza y niveles de Inteligencia Emocional

| Estilo | Recuento | Niveles de IE | | | | Total |
|--------------|-------------|---------------|-------|-------------------|----------|---------|
| | | Promedio | Alta | Marcadamente Alta | Muy alta | |
| Autoritario | <i>F</i> | 0 | 0 | 39 | 0 | 39 |
| | % del total | 0.0 % | 0.0 % | 19.4 % | 0.0 % | 19.4 % |
| Autoritativo | <i>F</i> | 0 | 0 | 34 | 0 | 34 |
| | % del total | 0.0 % | 0.0 % | 16.9 % | 0.0 % | 16.9 % |
| Mixto | <i>F</i> | 1 | 0 | 20 | 1 | 22 |
| | % del total | 0.5 % | 0.0 % | 10.0 % | 0.5 % | 10.9 % |
| Negligente | <i>F</i> | 0 | 1 | 52 | 2 | 55 |
| | % del total | 0.0 % | 0.5 % | 25.9 % | 1.0 % | 27.4 % |
| Permisivo | <i>F</i> | 0 | 0 | 49 | 2 | 51 |
| | % del total | 0.0 % | 0.0 % | 24.4 % | 1.0 % | 25.4 % |
| Total | <i>F</i> | 1 | 1 | 194 | 5 | 201 |
| | % del total | 0.5 % | 0.5 % | 96.5 % | 2.5 % | 100.0 % |

Nota. $\chi^2 = 13.9$, $p = 0.308$ (No existen asociaciones estadísticamente significativas).

Por otro lado, se procedió a comparar las puntuaciones de inteligencia emocional y el estilo de crianza parental por sexo. Para ambos procesos se empleó el estadístico *t* de Student, cuyo resultado para cada fin es mostrados en la tabla 11. Las evidencias apuntan a la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de inteligencia emocional por sexo ($t = 1.18$, $p = 0.239$), siendo el valor de $p > 0.05$, permite el rechazo de la segunda hipótesis específica y la aceptación de la hipótesis nula. Es decir, los participantes del sexo masculino son

tan inteligentes emocionalmente como las del sexo femenino en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

Tabla 11

Comparaciones de Inteligencia Emocional por sexo

| | <i>M</i> | <i>D.S.</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|-----------|----------|-------------|----------|----------|----------|
| Masculino | 169 | 19.8 | 1.18 | 0.239 | 0.167 |
| Femenino | 165 | 17.5 | | | |

De manera análoga en la tabla 12, fueron comparados las dimensiones de los estilos de crianza parental por el mismo criterio. Para este caso, se detectaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión autonomía de los estilos de crianza, con tamaño del efecto moderado ($t = -2.21$, $p = 0.028$, $d = -0.31$), de modo que se permite verificar que participantes del sexo femenino se destacan frente al masculino en la muestra de estudio. Por lo tanto, se acepta la prueba de la última hipótesis específica planteada para el estudio y se rechaza la hipótesis nula, cuyo valor de p es menor a 0.05, revelando que, existe una asociación en la dimensión Autonomía de los estilos de crianza en función al sexo en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

Tabla 12*Comparaciones de dimensiones de los Estilos de Crianza por sexo*

| | | <i>M</i> | <i>D.S.</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|------------|-----------|----------|-------------|----------|----------|----------|
| Compromiso | Masculino | 28.2 | 5.28 | 0.47 | 0.636 | 0.06 |
| | Femenino | 27.9 | 4.64 | | | |
| Control | Masculino | 22.2 | 4.02 | 0.08 | 0.932 | 0.01 |
| | Femenino | 22.1 | 4.33 | | | |
| Autonomía | Masculino | 17.9 | 3.36 | -2.21 | 0.028* | -0.31 |
| | Femenino | 19.0 | 3.44 | | | |

Nota. *Diferencias estadísticamente significativas.

V. Discusión de Resultados

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal establecer la relación existente entre el Estilo de Crianza y la Inteligencia Emocional en adolescentes del nivel secundaria de la Institución Educativa Nacional N° 2026 “San Diego” en el distrito de San Martín de Porres de Lima Metropolitana, en el cual se encontró que existe una relación significativa entre ambas variables. Analizando detalladamente según dimensiones, niveles y puntuaciones de las variables, se hallan algunas correlaciones de importancia. A continuación, se presenta el análisis detallado de las variables en mención, teniendo en cuenta los constructos teóricos de las variables, los antecedentes y el marco conceptual de las mismas.

Como se mencionó, los resultados mostraron que entre las variables estilos de crianza e inteligencia emocional existe una relación significativa, aceptando la hipótesis general de investigación. Esto involucra que, a un mejor estilo de crianza instituido dentro del ambiente familiar, será mayor la inteligencia emocional en los adolescentes, obteniendo así un adecuado control emocional y óptimas habilidades para afrontar problemas en su entorno. En tal sentido, la correlación de ambas variables implica según Carrillo et al. (2018) que los padres que se perfilan con un adecuado estilo parental, los hijos se completan de manera equilibrada con un aspecto esencial del desarrollo emocional. Zúñiga (2013) encontró resultados análogos, hallando del mismo modo una correlación entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional, comprobándose la hipótesis general de su estudio, de este modo lo alcanzado en la presente investigación es afirmado por Ramírez-Lucas et al. (2015) donde concluye que, los padres que se relacionan con un adecuado estilo de crianza, los hijos tendrán una óptima regulación emocional

y tendrán una percepción positiva de sí mismos. En su contraparte, Villegas (2019) en una investigación de variables equivalentes, encontró resultados discriminantes, donde la inteligencia emocional y el estilo de crianza no mantienen una asociación, ello podría deberse a que la inteligencia emocional no solo es influenciada por el estilo de crianza, sino que existen otros factores que se incluyen de manera integral, como es el ambiente familiar, el nivel de educación, el bienestar psicológico y el propio nivel de inteligencia emocional de los padres, entre otros.

Dentro de las correlaciones de las dimensiones de los estilos de crianza y la Inteligencia Emocional, se encontró una correlación positiva, entre las dimensiones de compromiso ($p = 0.047$) y Autonomía ($p = 0.022$). El trabajo de Chichizola y Quiroz (2019), se puede reconocer resultados equivalentes al presente estudio, donde también las correlaciones de ambas dimensiones de los estilos de crianza fueron significativas y positivas, debido a que los adolescentes que perciben una óptima relación con sus padres, harán que logren regular sus propias emociones. Al analizar los resultados, se encontró que la dimensión compromiso de los estilos de crianza se relaciona positivamente con la Inteligencia Emocional, donde más comprometidos se encuentren los padres con la crianza de sus hijos, habrá una mayor Inteligencia Emocional. El compromiso indica el acercamiento afectivo que aplican los progenitores al momento de educar, Náchter et al. (2004) distingue a los padres que se muestran interesados en las actividades de sus hijos, conocer sobre sus metas y sueños, con un acercamiento emocional y que se expresan de una manera adecuada emocionalmente, consiguen que los hijos comprendan y desarrollen su empatía para sus pares. Franco et al. (2014), encontraron que los hijos con una crianza de padres con bajo compromiso, denotan ser agresivos, retraídos y con menos habilidades socioemocionales, que, de aquellos padres comprometidos, así se corrobora lo descrito por Náchter et al. (2004), quien señala que la falta de compromiso se vincula como un factor de riesgo para una conducta agresiva en los hijos.

Del mismo modo, la dimensión de autonomía de los estilos de crianza se relaciona positivamente con la Inteligencia Emocional, a mayor Autonomía que brindan los padres, mayor inteligencia Emocional, quiere decir que los padres que proporcionan autonomía a los hijos propiciarán un mejor desarrollo en la Inteligencia Emocional. De acuerdo a Olivia (2006), demuestra que los padres que fomentan la autonomía durante la adolescencia, tienden a ser más individualizados y con mayores competencias sociales, dando un adecuado vínculo entre padre e hijo, sin dejar de lado el control conductual. Así lo afirma Náchter et al. (2004), dándole un valor destacado a la Autonomía, ya que fomenta la responsabilidad y la madurez en los adolescentes, interviniendo como un factor protector para la Inteligencia Emocional. La autonomía psicológica se da en padres autoritativos o democráticos, cualidad positiva que brindan los padres para sus hijos; sin embargo, cuando la autonomía se manifiesta de manera dominante, Steinberg (2001) menciona que ya no se vería como una independencia en los hijos, sino más bien reflejaría un estado indulgente de los padres, pudiendo desarrollar alteraciones conductuales en los hijos.

De acuerdo a la comparación de puntuaciones de Inteligencia emocional por estilo de crianza, se encontró una asociación significativa ($p = 0.001$). Siendo más específicos dentro del estilo Autoritativo ($p = 0.003$) se hallaron diferencias estadísticamente significativas, mostrándonos que el estilo autoritativo de los padres contiene mayores puntuaciones en la inteligencia emocional de los adolescentes. Resultados que fueron análogos a la investigación de Del Carpio (2020), donde se obtuvo una significancia de 0.000 cuyo valor de $p < 0.05$, indicando una correlación significativa entre el estilo autoritativo y las puntuaciones de la inteligencia emocional, dentro del mismo contexto educativo y muestral. Según Valdés en el 2007, señala que el estilo autoritativo o democrático generalmente conduce a un desarrollo adecuado en los hijos en todo ámbito, así lo ejemplifica Bayrak y Kope (1990, como se citó en Valdés, 2007), indicando

que el estilo democrático es aquel que genera una mejor autoestima en familias reconstituidas. Dentro de la tipología de los estilos parentales, el estilo autoritativo o democrático es la que conlleva a mayores resultados positivos y saludables a la alineación de los hijos, así lo afirman Capano y Ubach (2013), donde también proponen un modelo de crianza a la parentalidad positiva, donde los padres se centran en el interés propio de los hijos, promoviendo el desarrollo de sus capacidades mediante la orientación y límites establecidos, a base de razonamiento y reflexión. Son los padres quienes apoyan y potencian estas características a través de la formación progresiva y conjunta de éstos. Todo apunta a que el estilo autoritativo o democrático, es donde en su mayoría promueve el desarrollo, sin embargo, la efectividad que determina este estilo va a variar de acuerdo a los factores externos a la familia.

Así mismo, en relación a los componentes de la Inteligencia Emocional, se halló que el componente Estado de Ánimo General obtuvo mayores puntajes, mostrando así que los adolescentes de la muestra del estudio, se exponen con actitudes positivas ante los problemas, ello de acuerdo al estilo de crianza que manejan. De acuerdo a Dávila en el 2017, se encontró resultados similares, dando como resultado que los padres mediante un adecuado estilo de crianza, son capaces de formar adolescentes que muestran otra perspectiva a la hora de afrontar situaciones conflictivas, partiendo de un lado optimista.

En relación con los objetivos descriptivos, en la distribución de estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Nacional “2026” San Diego, categorizados por estilos de crianza, se observa que el 27.4% de los alumnos representan un estilo de crianza negligente, seguido de un estilo de crianza permisivo con un 25.4 %. Según Craig (1997) los padres negligentes o indiferentes son aquellos que no muestran ningún tipo de interés en sus hijos, sin imponer límites ni brindando afecto, los hijos con actitudes hostiles por parte de los padres tienden a mostrar

impulsos destructivos y conductas delictivas, así también lo afirma la investigación de Esteve (2005), quien señala que el estilo negligente, implica baja coerción y aceptación dentro la escuela y sociedad, rodeándose de discusiones continuamente provocando conductas impulsivas. Se podría inferir que esta mayor representatividad en el estilo de crianza negligente de la muestra de la presente investigación, se daría acorde al contexto de la ubicación del Centro Educativo, al nivel socioeconómico y educativo de los padres, puesto que, puede ser relevante en el cuidado de los hijos, no mostrando una atención pertinente que los hijos requieren, donde los padres demandan más tiempo en lo laboral o en otras actividades que en sus hogares. Del mismo modo, de acuerdo a los resultados obtenidos, también se apreció en su mayoría padres con un estilo de crianza permisivo, quienes se caracterizan por ser padres afectuosos con una comunicación basada en la confianza, exigen a los hijos conductas de responsabilidad y madurez, los hijos han de aprender en la vida lo que se manifiesta mal y lo que se encuentra bien, a cambio no usan medidas restrictivas, ni imponen autoridad, conllevando así independencia y autonomía en los adolescentes, en contra parte carecen de autocontrol y perseverancia (García-Linares et al., 2002). Tanto como en el estilo de crianza negligente como el permisivo, se puede apreciar la inexistencia de normas y reglas por parte de los padres dirigidas a sus hijos. Dentro de la crianza familiar existen funcionalidades que mantienen patrones y principios que dan el adecuado funcionamiento familiar. Puello et al. (2014) propone que las normas y reglas es un punto importante en la adecuación familiar, así como para Minuchin (2003), que para el óptimo funcionamiento de una familia el establecimiento de límites es fundamental, permitiendo así que los miembros sean comprendidos y se anticipe una conducta, pudiendo identificar conflictos.

Por otro lado, en lo que concierne al nivel de inteligencia emocional, se observa una desmedida en los resultados del presente estudio, puesto que el 96.5% de la muestra presenta una

inteligencia emocional marcadamente alta, seguidamente de la categoría Muy Alta con un 2.5 % de los adolescentes. En la investigación de Villegas en el 2019, se encuentra de manera semejante altas puntuaciones en el coeficiente emocional, ello posiblemente debido a la deseabilidad social y con una muestra igualitaria al presente estudio, de alumnos adolescentes de 1ro a 5to del nivel secundaria de una Institución Nacional y en contextos ambientales similares. Esto debido a la deseabilidad social, que mediante respuestas inconsistentes de los adolescentes, obtienen elevados niveles en la categorización de la inteligencia emocional, según Lemos (2003) esta tendencia a atribuirse de manera exagerada cualidades socialmente aceptables, disminuye a medida que la edad aumenta, en la adolescencia ello podría deberse a una falta de seguridad y tras ello mostrar una imagen positiva de sí mismo, estas son corroboradas con las altas puntuaciones en el componente Estado de ánimo general de la inteligencia emocional del presente estudio. Cabe resaltar lo encontrado por Lemos en el 2006, indica que la deseabilidad social no solo es una tendencia de respuestas, sino que también puede ser tomado como una característica de personalidad de los adolescentes influyente en su desarrollo socioemocional.

Con respecto a los objetivos específicos, se encontró que los estilos de crianza autoritario, autoritativo, mixto, negligente y permisivo con los niveles de Inteligencia Emocional, a base de los puntos de corte determinando en los instrumentos para el desarrollo de la investigación, no se encontraron asociaciones estadísticamente significativas ($p = 0.308$). A saber, los estilos de crianza autoritario, autoritativo, mixto, negligente y permisivo expresados por parte de los padres no influyen en los niveles categoriales de la inteligencia emocional de los adolescentes. No se puede definir una asociación, ello debido por tratarse de resultados manejados con deseabilidad social en la inteligencia emocional por parte de la muestra, una recategorización sugerida para su mejor ampliación de datos sería lo idóneo. Datos que fueron contrastados en la investigación ya

mencionada de Villegas (2019), donde se utilizó el mismo instrumento de medición para la variable inteligencia emocional, no se logró encontrar asociaciones en los niveles de inteligencia emocional y los estilos de crianza.

Otro objetivo planteado fue de identificar la diferencia existente en la inteligencia emocional según sexo de los adolescentes, obteniendo como resultado una inexistencia de diferencias estadísticamente significativas ($p = 0.239$) en puntuaciones de la inteligencia emocional, dando a conocer que los adolescentes del sexo masculino son tan inteligentes emocionalmente como lo son las del sexo femenino de la muestra. De la misma manera, a través de la investigación de Rodríguez et al. (2019), no se ha detectado asociación de la inteligencia emocional con el sexo, siendo estos resultados semejantes a los obtenidos en el presente estudio, ello comporta a una perspectiva que se opone a la idea planteada de la proximidad de las mujeres a lo emotivo. Gartzia et al., en el 2012 menciona que en la mayoría de estudios relacionados a los hombres y mujeres con la inteligencia emocional, destaca las mujeres con un mayor índice de inteligencia emocional, ya que la mayor identificación de las mujeres según Candela et al. (2002) se distingue a través de la expresividad emocional y son tenientes de competencias que les acceden apreciar mejor las emociones de los demás. La investigación de Gartzia et al. difiere con los resultados arrojados en el presente estudio, por lo que se debe tomar en cuenta la diversidad del enfoque y género, si se presenta un impacto positivo para su desarrollo personal, así como también identificar aquellos componentes de la inteligencia emocional que, de manera reflexiva, se puede fomentar a su adecuado desarrollo y de qué modo éste fue influenciado en su estabilidad.

De manera análoga, el último objetivo trazado para la presente investigación fue de identificar la diferencia existente en el estilo de crianza según sexo de los adolescentes, bajo el mismo criterio se efectuó la comparación de las dimensiones de los estilos de crianza, mostrando

diferencia estadísticamente significativa ($p = 0.028$), poniendo en evidencia que las mujeres se destacan frente a los hombres dentro de la dimensión autonomía. Las mujeres perciben una mayor autonomía por parte de los padres, quienes enfatizan un vínculo de comunicación con sus hijos mediante el afecto y confianza de individualización a sus hijas, para su adecuado desarrollo, la autonomía imparte individualización y toma de decisiones, ello lo afirma Panduro en el 2016, mostrando que las niñas y las adolescentes para ser reconocidas en el ambiente familiar tienden a encontrar sus propias herramientas y roles para solucionar problemas negociando posibles facilidades. Esteinou (2015), señala que la autonomía se rige progresivamente en la adolescencia, para así pertenecer dentro de la sociedad de una forma paulatina, implica la separación emocional con los progenitores, donde a su vez buscan una exploración de sí mismos y desconexión de sus vínculos, induciendo a situaciones conflictivas ya antes vistas en el desarrollo del adolescente. Los resultados expuestos por el estudio de Chichizola (2019) difieren de lo señalado, ya que en su contra parte se encuentra una mayor asociación significativa en el control conductual con la inteligencia emocional en las mujeres, donde el estudio pone en énfasis que las adolescentes mujeres dentro del contexto peruano, son quienes mayormente se encuentran expuestas a diversos factores de riesgo dentro de la sociedad, es por ello que existe un mayor control conductual por parte de los padres. Endendijk et al. (2016, como se citó en Chichizola, 2019) hace mención que el género, de acuerdo al factor de control parental, difiere conforme al contexto de la realidad peruana u otras culturas.

Finalmente, por medio de los resultados expuestos y la discusión planteada, se puede inferir que los estilos de crianza pueden influir de manera indirecta en la inteligencia emocional; sin embargo, no es determinante para su desarrollo, ya que existen otros factores que influyen en éstos, como son las experiencias emocionales, la cultura, las creencias, la educación, tipo de familia,

clima familiar, ambiente, apego y apoyo familiar, nivel socioeconómico y sociocultural, entre otros factores más, que de manera conjunta, integral o independiente pueden determinar en la influencia de la inteligencia emocional. Así también se encuentran los factores biológicos, como son los rasgos de personalidad, temperamento y carácter, así lo afirman Martínez y Molina (2006), indicando que las emociones y sentimientos están relacionados con el temperamento y la personalidad, cual desarrollo innato es adquirido por origen biológico.

Es de importancia la concientización de los padres como figuras de educación, ser responsables para el apoyo del adecuado encaminamiento del crecimiento de los hijos. Por ello al conocer los diferentes estilos parentales pueden ofrecer en consecuencia un desarrollo integral en los hijos. La adecuada formación de brindar recursos y soporte familiar, ayudará no solo al crecimiento de habilidades emocionales, sino también una mejora en relación de padre e hijo para hacerle frente a cualquier adversidad de la vida diaria. Las acciones que tomen los padres para un estilo de crianza, será el inicio para el desarrollo social de los hijos, puesto que permiten fomentar los componentes emocionales en la infancia y adolescencia (Henaó y García, 2009). Por consiguiente, los padres con un estilo autoritativo o democrático y con una adecuada inteligencia emocional, transmitirán habilidades socioemocionales a sus hijos (Alegre, 2020).

VI. Conclusiones

- Esta investigación permite concluir que, entre el estilo de crianza y la inteligencia Emocional existe una correlación significativa, mostrando una asociación entre las dimensiones de los estilos de crianza y la Inteligencia Emocional.
- Las dimensiones de Compromiso ($p = 0.047$) y Autonomía ($p = 0.022$) de los Estilos de Crianza con las puntuaciones de la Inteligencia Emocional, mantienen una relación estadísticamente significativa.
- Un mayor porcentaje de adolescentes presenta un Estilo de Crianza Negligente (27.4%) y en menor porcentaje el Estilo de Crianza Mixto (10.9%).
- La mayoría de los adolescentes presentan un nivel Marcadamente Alto de Inteligencia emocional con un 96.5%. Los puntajes de Inteligencia Emocional más altos, se encuentran en el Estilo de Crianza Autoritativo y Permisivo.
- Las puntuaciones de la Inteligencia Emocional por Estilo de Crianza, mantienen una diferencia estadísticamente significativa ($p = 0.001$).
- En las puntuaciones de Inteligencia Emocional más marcada, existen diferencias estadísticamente significativas entre el Estilo de Crianza Autoritativo y Negligente ($p = 0.003$), de igual manera entre el Estilo de Crianza Negligente y Permisivo ($p = 0.039$).
- En cuanto a la asociación de los niveles de Inteligencia Emocional y los Estilos de Crianza (Autoritativo, negligente, autoritario, permisivo y mixto) no existe una diferencia estadísticamente significativa ($p = 0.308$).
- Los resultados obtenidos tras comparar las puntuaciones de la inteligencia emocional según sexo, muestran que no existen diferencias significativas ($p = 0.167$).

- Se encontró que, dentro de los Estilos de crianza la dimensión Autonomía del sexo femenino, mostró una significancia ($p = 0.028$) destacándose frente al sexo masculino.

VII. Recomendaciones

- Enfatizar en la optimización de los datos psicométricos y actualización de validación y confiabilidad de las Escalas de Estilos de Crianza e Inteligencia Emocional, a fin de aumentar la evidencia estadística para su correcto uso.
- A partir de los resultados expuestos del presente estudio, se recomienda la composición de baremos en puntajes estándares de categorización de la variable Inteligencia Emocional en una muestra mayor, para así obtener una adecuada pauta interpretativa dirigido a la realidad del contexto de la población peruana.
- Se sugiere la ampliación de métodos correlacionales para la variable Estilos de Crianza, tratando de encontrar otras relaciones significativas influyentes, como es la personalidad, trastornos psicológicos, resiliencia, motivación, rendimiento académico, habilidades sociales, etc.
- Es importante considerar la ejecución y el proceso de las pruebas para la evaluación de la Inteligencia Emocional en los adolescentes, a fin de evitar la deseabilidad social influidos en los resultados.
- Los resultados obtenidos a partir de la presente investigación en el Centro Educativo Nacional N° 2026 “San Diego”, puedan servir de guía hacia el planteamiento y ejecución de programas de intervención dirigidos a los escolares, para así desarrollar y promover la Inteligencia emocional. Así mismo, abordando a los padres, generar talleres de concientización acerca de los Estilos de Crianza y fortalecimiento en sus dimensiones.
- Se recomienda que en próximas investigaciones se profundice en la identificación de factores influyentes en los Estilos de Crianza, como es la estructura y el clima familiar, nivel

socioeconómico y nivel de educación, así como también la propia inteligencia emocional de los padres.

- A través de esta investigación, instar a los directivos y funcionarios educativos, en la debida capacitación de docentes para la ejecución complementaria de un plan en educación emocional a fin de priorizar contenidos específicos, teniendo en cuenta la influencia de la Inteligencia Emocional para el desarrollo optimo del niño y adolescente.
- De acuerdo a la información establecida en el presente estudio, instar a los docentes y a los profesionales de la salud para un adecuado abordaje sobre la importancia de la Inteligencia emocional, como parte fundamental del desarrollo humano. Del mismo modo, considerar la promoción y ejecución de programas escolares de prevención con estrategias de apoyo familiar para el fortalecimiento de los factores de protección en niños y adolescentes.

VIII. Referencias

- Alegre, A. (2020). *Dirigir con inteligencia emocional*. Editorial Pirámide.
- Aldana, L. J. y Hernández, S. C. (2018). *Reconocimiento emocional: Entendiendo los estilos de crianza* [Tesis de Grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios Regional Soacha]. <http://hdl.handle.net/10656/6793>
- Alonso, J. y Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82. <http://www.psicothema.com/pdf/3067.pdf>
- Álvarez, D. E. (2019). *Estilos parentales y el desarrollo socioafectivo en los adolescentes de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz, año 2019* [Tesis de Grado, Universidad Técnica de Babahoyo]. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/7212>
- Argaez, S. G., Echevarría, R., Evia, N. M. y Carrillo, C. D. (2018). Prevención de factores de riesgo en adolescentes: Intervención para padres y madres. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(2), 259-269. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018014279>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* [Teoría de aprendizaje social]. Prentice-Hall.
- Barcelata, B. (2015). *Adolescentes en riesgo. Una mirada a partir de la residencia*. El Manual Moderno.
- BarOn, R. & Parker, J. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth versión* [Inventario de Inteligencia Emocional: Versión juvenil]. Technical manual.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Editorial Gedisa.
- Baumrind, D. (1996). Effect of authoritative parental control on child behavior [Efecto del control parental autoritativo sobre la conducta infantil]. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Benítez, M. E. (2017). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Revista Novedades en Población*, 13(26), 58-68. <http://scielo.sld.cu/pdf/rnp/v13n26/rnp050217.pdf>

- Betancourt, D. y Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología edición electrónica*, 20(1), 27-41.
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/17448/23773>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Blasco, C. (2012). *Descripción y análisis de los factores protectores de adolescentes en la prevención del delito: el perfil del adolescente resistente y las competencias emocionales asociadas*. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada, Departamento de Justicia de la Generalidad de Cataluña.
https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/200095/factors_proteccio_adolescents_ca_srt.pdf?sequence=1
- Bradberry, T. y Greaves, J. (2009). *Inteligencia emocional 2.0. Estrategias para conocer y aumentar tu coeficiente*. Penguin Random House Grupo Editorial SAU.
- Bronson, M. M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture* [Autorregulación en la primera infancia: Naturaleza y crianza]. The Guilford Press.
- Buchanan C. M., Eccles J. S. & Becker J. B. (1992). ¿Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence [¿Son los adolescentes víctimas de las hormonas frenéticas? Evidencia de los efectos estimulantes de las hormonas sobre el estado de ánimo y el comportamiento en la adolescencia]. *Psychol Bull*, 111(1), 62-107. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1539089/>
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (2002). Inteligencia Emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10), 167-182.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1024674>

- Canessa, A. M. y Lembcke, M. G. (2020). Estilos parentales disfuncionales y conductas emocionales inadaptadas en adolescentes de un colegio de Lima sur. *Avances en Psicología*, 28(1), 109-120.
- Capano, A. & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95. <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545414007.pdf>
- Carrillo, A., Estévez, C. y Gómez-Medina, M. (2018). ¿Influyen las practicas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos?. *Asociación Nacional de Psicología evolutiva y educativa de la infancia, adolescencia y mayores*, 1(1), 203-212. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1190>
- Chichizola, S. y Quiroz, C. M. (2019). *Estilos de crianza percibidos e inteligencia emocional en estudiantes escolares*. [Tesis de Grado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <https://doi.org/10.19083/tesis/625492>
- Chiriboga, R. D. y Franco, J. E. (2001). Validación de un Test de Inteligencia Emocional en Niños de diez años de edad. *Revista Médico de Familia*, 9(1), 24-38. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-391251?lang=fr>
- Craig, G. J. (1997). *Desarrollo Psicológico*. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Estilos de crianza como contexto: Un modelo integrativo. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>
- Dávila, L. (2017). *Inteligencia emocional y estilos de crianza en una institución educativa de Chiclayo* [Tesis de Grado, Universidad Señor de Sipán]. <http://repositorio.uss.edu.pe/handle/uss/4618>

- Del Carpio, F. P. (2020). *Estilos de crianza e inteligencia emocional en estudiantes del V ciclo de primaria de la Institución Educativa 2058 – Independencia, 2020* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. <http://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.02>
- Diamond, A. (2007). Interrelated and interdependent [Interrelacionados e interdependientes]. *Developmental Science*, 10(1), 152-158.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00578.x>
- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(1), 77-96. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>
- Elías, M. J., Tobías S. E. y Friedlande B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional. Prólogo de Daniel Goleman*. Penguin Random House Grupo Editorial SAU
- Elkind, D. (1978): *Niños y adolescentes: ensayos interpretativos sobre Jean Piaget*. Oikos-Tau Ediciones.
- Erikson, E. H. (1980). *Identidad: Juventud y crisis*. Editorial Taurus. (Trabajo original publicado en 1968).
- Esquivel, M. F. (2010). *Psicoterapia infantil con juego: Casos clínicos*. Editorial El Manual Moderno.
- Esteinou, R. (2015). Autonomía adolescente y apoyo y control parental en familias indígenas mexicana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 749 – 766. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77340728015.pdf>
- Esteve, J. V. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes* [Tesis doctoral, Universitat de Valencia].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10184/esteve.pdf>

- Estremadoyro, K. G. y Pérez, W. (2018). *Estilos de Crianza Parental e Inteligencia Emocional en Adolescentes* [Tesis de Grado, Universidad Católica de Santa María].
<http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/UCSM/8410>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, P. N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
<https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández, M., Domínguez, M. y Cruz, V. (2009). *Inteligencia emocional: beneficios educativos de su estimulación y desarrollo*. Actas do X Congreso Internacional Galego Portugués de Psicopedagogía. Braga: Universidad de Minho.
<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c332.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2015). *Programa: Niñez y adolescencia sin violencia*. <https://www.unicef.org/peru/ninez-y-adolescencia-sin-violencia>
- Franco, N., Pérez, M. y De Dios, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 1(2), 149-156.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477147184006>
- García, J. A., García, A., López-Sánchez, C. y Días, P. C. (2016). Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud. *Salud y Drogas*, 16(1), 59-68.
<https://www.redalyc.org/pdf/839/83943611006.pdf>
- García-Linares, M.C., Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002). Estilos Educativos de los padres y competencia social de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33(1), 80-95.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=259828>

- Garnezy, N. & Rutter, M. (1983). *Stress, coping and Development in Children* [Estrés, supervivencia y desarrollo en los niños]. McGraw-Hill.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.
<https://www.redalyc.org/pdf/167/16723135028.pdf>
- Gil, D., Fernández, M., Bengoche, R., Arrieta, M., Gonzales, E., Pérez, G., García, B., Martín, M., Gómez, J. y Santos, B. (2017). PERE: Una nueva herramienta para valorar el reconocimiento de las emociones básicas y su aplicación en la esquizofrenia. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(2), 85-93.
<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.2.2017.17244>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Editorial B de Bolsillo.
- González-Vigil, T. (2008). *Relación entre percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental con ansiedad en púberes* [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/397>
- Henao, G. & García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614009>
- Hernández R., Fernández C. y Baptista M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6° ed.). The Mc Graw-Hill.

- Herrera, P. (1999). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 71(1), 39-42. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75311999000100006&lng=es&nrm=iso
- Ibarrola, B. (5 de Abril de 2011). *Como educar las emociones de nuestros hijos*. Concejalía de Acción Social y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), Alicante, España. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/ComoEducar%20las%20Emociones%20de%20NuestrosHijosB.%20Ibarrola.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). *Censo Nacional de Población y vivienda de 2017*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1711/cap02.pdf
- Juárez, J. F. y Fragoso, R. (2019). Prácticas Parentales e Inteligencia Emocional en Estudiantes de Secundaria. Un estudio correlacional. *INFAD Revista de Psicología "International Journal of Developmental and Educational Psychology" 1(2)*, 93-106. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1371>
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents use of inductive discipline: Relations to childre's empathy and prosocial behavior [Uso de la disciplina inductiva de los padres: Relaciones con la empatía y el comportamiento prosocial del niño]. *Child Development*, 67(6), 3263-3277. <https://doi.org/10.2307/1131778>
- Larson, R. & Wilson, S. (2004). *Adolescents across place and time: Globalization and the changing pathways to adulthood* [Adolescentes a través del lugar y el tiempo: La globalización y los cambios en los caminos hacia la adultez]. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* [Manual de Psicología del adolescente] (2nd ed. pp. 299-331). Wiley Editor.

- Lauren, B., Coy, K. C. & Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis [Reconsiderando cambios entre los conflictos padre e hijo a lo largo de la adolescencia: un meta-análisis]. *Child Development*, 69(3), 817-832. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9680687/>
- Lemos, V. (2003). Propuesta de un cuestionario para evaluar tres dimensiones de la personalidad infantil. *Revista Interamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 15(1), 57-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4539928>
- Lemos, V. (2006). La deseabilidad social en la evaluación de la personalidad infantil. *Suma Psicológica*, 13(1), 7 - 14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2567570.pdf>
- León, J. L. (2020). *Relación entre la inteligencia emocional de padres de estudiantes de cuarto grado del Colegio Cumbres y sus prácticas de Crianza* [Tesis de Grado, Universidad de La Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/42917>
- Lila, M. & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17(1), 107-111. <http://www.psicothema.com/pdf/3072.pdf>
- López, M. E. y Gonzales M. F. (2009). *Inteligencia emocional, habilidad social, control de emociones, destreza interpersonal y seguridad interior*. Editorial Gamma SA.
- López, L. D. y Huamani, M. (2017). *Estilos de crianza parental y problemas de conducta en adolescentes de una IE Pública de Lima Este, 2016*. [Tesis de Grado, Universidad Peruana Unión]. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/394>
- Mantzicopoulos, P. Y. & Oh-Hwang, Y. (1998). *The relationship of psychosocial maturity to parenting quality and intellectual ability for American and Korean adolescents* [La relación de la madurez psicosocial con la calidad de crianza y la capacidad intelectual de

- los adolescentes estadounidenses y coreanos]. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 195-206. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0964>
- Martin, C. (2007). Los Trastornos Psicosociales de la Educación Familiar. Alternativas pedagógicas para su mejoramiento desde la escuela. *Edusol*, 7(18), 70-85.
- Martin, D. y Boeck, K. (2000). EQ. *Qué es la inteligencia emocional*. (7ª ed.). Editorial EDAF SA.
- Martin, M. y Tamayo, M. (2013). Funciones básicas de la familia. Reflexiones para la orientación psicológica educativa. *EduSol*, 13(44), 60-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748683007.pdf>
- Martínez S. y Molina M. (2006). *El temperamento*. Universitat Autònoma de Barcelona.
http://www.paidopsiquiatria.cat/files/modulo-7_temperamento.pdf
- Matalinares, M., Raymundo, O. & Baca, D. (2014). Propiedades psicométricas de la Escala de Estilos Parentales (MOPS), *Persona*, (017), 95-121.
<https://doi.org/10.26439/persona2014.n017.291>
- Merino, C. y Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo. *Revista de Psicología de la PUCP*, 22(2), 189-214. <https://doi.org/10.18800/psico.200402.002>
- Minuchin, S. (2003). *Familias y terapia familiar*. Editorial Gedisa.
- Moreno, A. (2007). *La Adolescencia*. Editorial UOC.
- Morgan, L. (1971). *La société archaïque* [La sociedad arcaica]. Ed. Anthropos. (Trabajo original publicado en 1887).
- Maccoby, E. E., & Martín, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction* [Socialización en el contexto de la familia: Interacción padre e hijo] In E. M. Hetherington & P.H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization*,

personality and social development [Manual de Psicología infantil: Socialización y desarrollo social] (Vol.4, pp. 1-101). Wiley Editor.

Musitu, G., Román, J.M., y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Idea Books.

Nácher, M.J., Cortés, M., Mestre, M. V., Samper, P., y Tur, A. M. (2004). Estilos de crianza y agresividad en la infancia. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 10(6).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1156289>

Ojeda, J. A. (2018). *Estilos de crianza parental en la inteligencia emocional en niños y niñas de 6 a 8 años de edad del centro infanto juvenil "Machaq uta"*. [Tesis de Grado, Universidad Mayor de San Andrés]. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/19210>

Olivia, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología de la Universidad de Barcelona*, 37(3), 209-223.

<https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61838/82584/>

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente: Adolescentes y salud mental*. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/mental_health/es/

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente: Desarrollo del adolescente*.

http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Organización Panamericana de Salud, (s.f.). *Salud de adolescentes – Familias*. <https://www.paho.org/es/temas/salud-adolescente>

- Palomino, L. M., y Naveros, Y. (2019). *Inteligencia emocional y estilos de crianza en estudiantes de la institución educativa N° 3053 Virgen del Carmen del distrito de Independencia* [Tesis de grado, Universidad Privada TELESUP].
<https://repositorio.utelesup.edu.pe/handle/UTELESUP/908>
- Panduro, J. A. (2016). Género y crianza en Lima: los niños y las niñas del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima. *Persona*, (19), 127-150.
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147149810008.pdf>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia*. Mc. Graw Hill.
- Páramo, M. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: Análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082011000100009>
- Pinta, S., Pozo, M., Yépez, E., Cabascango, K. y Pillajo, A. (2019). Primera Infancia: Estudio relacional de estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. *CienciAmérica*, 8(2), 171-188. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v8i2.232>
- Puello, M., Silva, M. y Silva, A. (2014). Límites, reglas, comunicación en familia monoparental con hijos adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 10(2), 225-246.
<https://www.redalyc.org/pdf/679/67940023003.pdf>
- Quezada, J. C. (2015). *Estilos de crianza en familias nucleares con hijos únicos*. [Tesis de Maestría, Universidad de Cuenca Ecuador].
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/22286>

- Quispe, M. B. (2018). *Estilo educativo parental e inteligencia emocional en estudiantes de primero a quinto año de secundaria de la I.E. "San José fe y alegría N° 40" de Tacna en el año 2017* [Tesis de Grado, Universidad Privada de Tacna].
<http://repositorio.upt.edu.pe/handle/UPT/942>
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M. y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2° ciclo de educación infantil?. *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78.
<https://www.redalyc.org/pdf/3440/344041426007.pdf>
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H. & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescents Health [Protección a los adolescentes de los daños: Hallazgos de un estudio longitudinal Nacional sobre la salud de los Adolescentes]. *Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832.
<https://10.1001/jama.1997.03550100049038>
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial.
- Rodríguez, J., Sánchez, R. F., Ochoa, L. M., Cruz, I. A. y Fonseca, R. T. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31), 26. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/19403126.html>
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Vergara Editor SA.
https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2018/04/inteligencia_emocional_de_los_ninos-shapiro.pdf

- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect [Sabemos algunas cosas: las relaciones padre-adolescente en retrospectiva y en perspectiva]. *Journal of research adolescence*, 11(1), 1- 19.
http://ss1.spletnik.si/4_4/000/000/349/967/steinberg-2001.pdf
- Tejido, M. M. (2010). *La inteligencia emocional. Marco teórico e investigación*. Red de Educación Mundial. <http://www.redem.org/boletin/boletin310510c.php>
- Thurow, L. (2 de febrero del 1997). La familia tradicional está en proceso de extinción. *El País*.
https://elpais.com/diario/1997/02/03/opinion/854924403_850215.html
- Triana, B. & Simón, M. (1999). *La familia vista por los hijos*. En M. Rodrigo (Ed.), Contexto y desarrollo social (pp. 271-304). Editorial Síntesis.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160.
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2004). *Manual Técnico "Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE-NA en niños y adolescentes, muestra de Lima Metropolitana"* (Edición de las autoras). Manual técnico.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58.
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>
- Valdés, C. (2007). *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar*. Editorial El Manual Moderno.
- Van, H. O., Rodríguez, B. y Robles, E. (2012). La percepción de la crianza en padres, madres e hijos adolescentes pertenecientes al mismo núcleo familiar. *Liberabit*, 18(1), 75-82.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68623931010>

Villalobos, A. (1999). La problemática de la familia de hoy. *Adolescencia y salud*, 1(1), 80-82.

http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000100012

Villegas, S. J. (2019). *Inteligencia emocional y estilos parentales en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa en el Callao* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/36826>

Woodhead M. y Oates, J. (2010). *La primera infancia en perspectiva*. Fundación Bernard van Leer.

Zayas, R. (26 de mayo de 2017). *La inteligencia emocional en la crianza de los hijos: Relación entre familias nutrientes e inteligencia emocional*. Colegio Oficial de Psicología Catalunya Psi Ara. http://www.psiara.cat/view_article.asp?id=4754

Zúñiga, M. (2013). *Estilos de crianza y la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de la IE N° 2026 de comas – 2013* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/13932>

ANEXOS

ANEXO A: Matriz de consistencia de Investigación

TÍTULO: Estilos de crianza e Inteligencia Emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.

| Problema | Objetivos | Hipótesis | Variables | Metodología |
|---|--|---|---|--|
| <p>¿Existe relación entre el estilo de crianza y la inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo de Lima Metropolitana?</p> | <p>Objetivo General: - Establecer la relación entre el estilo de crianza y la inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.</p> <p>Objetivo Específico: - Describir los estilos de crianza y sus dimensiones en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana. - Describir los niveles de Inteligencia Emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.</p> | <p>Hipótesis General: Hi. El estilo de crianza se relaciona con la inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana. Ho. El estilo de crianza no se relaciona con la inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.</p> <p>Hipótesis Específica: H1. Existe una diferencia significativa entre cada estilo de crianza (Autoritativo, negligente, autoritario, permisivo indulgente y mixto) y el nivel de inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.</p> | <p>Variable Independiente: - Estilo de Crianza</p> <p>Variable dependiente: - Inteligencia Emocional</p> <p>Variables Sociodemográficas: - Sexo - Edad</p> | <p>Población: - Adolescentes de 12 y 17 años de edad, de 1ro a 5to del nivel secundaria del Centro Educativo Nacional “2026” San Diego del distrito de San Martín de Porres de Lima Metropolitana.</p> <p>Muestra: - Muestra representativa de 201 adolescentes.</p> <p>Enfoque: - Cuantitativo</p> <p>Diseño: - No experimental</p> <p>Tipo: - Descriptivo correlacional</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar la diferencia existente entre cada estilo de crianza (Autoritativo, negligente, autoritario, permisivo indulgente y mixto) y el nivel de inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana. - Identificar la diferencia de la inteligencia emocional por sexo en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana. - Identificar la diferencia del estilo de crianza por sexo en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana. | <p>H₂. Existe una diferencia significativa en la inteligencia emocional por sexo en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.</p> <p>H₃. Existe una diferencia significativa en el estilo de crianza por sexo en adolescentes del nivel secundaria de un Centro Educativo Nacional de Lima Metropolitana.</p> | | <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escala de Estilos de Crianza de Laurence Steinberg (1993). Adaptado por Merino y Arndt (2004). - Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: Niños y adolescentes, forma completa (1997). Adaptado por Ugarriza y Pajares (2001). <p>Métodos de análisis de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estadística descriptiva. - Estadística inferencial. |
|--|--|--|--|--|

ANEXO B: Matriz de Operacionalización de variables

| Variable | Definición Conceptual | Categoría de Estilos | Dimensiones | Ítems | Escala de valores |
|----------------------|---|--|-------------------------|--------------------------------------|--|
| - Estilos de Crianza | Darling y Steinberg (1993) describen al estilo de crianza como una constelación de actitudes que manifiestan los padres hacia los hijos y que dependiendo del estilo de crianza establecida creara un clima emocional perjudicial o de crecimiento. | <ul style="list-style-type: none"> - Autoritativo - Permisivo - Negligente - Autoritario - Mixtos | - Compromiso | 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17 | Muy en desacuerdo (1) Algo en desacuerdo (2) A de acuerdo (3) Muy de acuerdo (4) |
| | | | - Control Conductual | 19, 20, 21a, 21b, 21c, 22a, 22b, 22c | Tan tarde como yo decida (1) 11:00 p.m. a más (2) 10:00 p.m. a 10:59 p.m. (3) 9:00 p.m. a 9:59 p.m. (4) 8:00 p.m. a 8:59 p.m. (5) Antes de las 8:00 p.m. (6) No estoy permitido. (7) |
| | | | - Autonomía Psicológica | 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 | No tratan (1) Tratan poco (2) Tratan bastante (3) |

| Variable | Definición Conceptual | Dimensiones | Sub-Dimensiones | Ítems | Escala de valores |
|--------------------------|---|---------------------------|-------------------------------------|---|--|
| - Inteligencia Emocional | BarOn (1997, como se citó en Ugarriza, 2001) define a la inteligencia emocional como el conjunto de destrezas personales, emocionales y sociales, que intervienen en nuestra capacidad para afrontar efectivamente las demandas del medio ambiente. | - Intrapersonal | - Comprensión emocional de sí mismo | 3, 7, 17, 28; 43,53 | Muy rara vez (1) Rara vez (2) A menudo (3) Muy a menudo (4) |
| | | | - Asertividad | | |
| | | | - Autoconcepto | | |
| | | | - Autorrealización | | |
| | | - Interpersonal | - Independencia | 2, 5, 20, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59 | |
| | | | - Empatía | | |
| | | | - Relaciones interpersonales | | |
| | | - Adaptabilidad | - Responsabilidad social | 12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57 | |
| | | | - Solución de problemas | | |
| | | | - Prueba de realidad | | |
| | | - Manejo del estrés | - Flexibilidad | 3, 6, 11, 15, 21, 26,35, 39, 46, 49, 54, 58 | |
| | | | - Tolerancia al estrés | | |
| | | - Estado de ánimo general | - Control de impulsos | 1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60 | |
| - Felicidad | | | | | |
| | - Optimismo | | | | |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| - Impresión positiva | - Permite detectar en las respuestas una impresión positiva de sí mismo. | 8, 18, 27, 33, 42, 42 |
| - Índice de inconsistencia | - Permite distinguir si las respuestas fueron al azar. | 56, 3, 7, 30, 17, 20, 26, 38, 40, 55, 60, 11, 31, 22, 43, 51, 35, 48, 47, 59 |

ANEXO C. Escala de Estilos de Crianza de L. Steinberg

Instrucciones:

Marca con un aspa la respuesta que más se adecue a tu situación

1: Muy en desacuerdo.

2: Algo en desacuerdo.

3: Algo de acuerdo

4: Muy de acuerdo.

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| 1 | Puedo contar con la ayuda de mis padres si tengo algún tipo de problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Mis padres dicen o piensan que uno no debería discutir con los adultos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Mis padres me animan para que haga lo mejor que pueda en las cosas que yo hago. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Mis padres dicen que uno debería no seguir discutiendo, y ceder, en vez de hacer que la gente se moleste con uno. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | Mis padres me animan para que piense por mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen la vida "difícil". | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | Mis padres me ayudan con mis tareas escolares si hay algo que no entiendo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | Mis padres me dicen que sus ideas son las correctas y que yo no debería contradecirlas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | Cuando mis padres quieren que haga algo, me explican por qué. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Siempre que discuto con mis padres, me dicen cosas como, "Lo comprenderás mejor cuando seas mayor". | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me animan a tratar de esforzarme. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | Mis padres no me dejan hacer mis propios planes y decisiones para las cosas que quiero hacer. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Mis padres conocen quienes son mis amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | Mis padres actúan de una manera fría y poco amigable si yo hago algo que no les gusta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | Mis padres dan de su tiempo para hablar conmigo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen sentir culpable. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | En mi familia hacemos cosas para divertirnos o pasarla bien juntos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | Mis padres no me dejan hacer algo o estar con ellos cuando hago algo que a ellos no les guste. | 1 | 2 | 3 | 4 |

- 1: Tan tarde como yo decida.
- 2: 11:00 p.m. a más.
- 3: 10:00 p.m. a 10:59 p.m.
- 4: 9:00 p.m. a 9:59 p.m.
- 5: 8:00 p.m. a 8:59 p.m.
- 6: Antes de las 8:00 p.m.
- 7: No estoy permitido.

| | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 19 | En una semana normal, ¿Cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de la casa de LUNES A JUEVES? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20 | En una semana normal, ¿Cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de la casa en un viernes o sábado por la noche? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- 1: No tratan.
- 2: Tratan poco
- 3: Tratan bastante

| | | | | |
|-----|--|---|---|---|
| 21a | ¿Qué tanto tus padres TRATAN de saber dónde vas en la noche? | 1 | 2 | 3 |
| 21b | ¿Qué tanto tus padres TRATAN de saber lo que hacer con tu tiempo libre? | 1 | 2 | 3 |
| 21c | ¿Qué tanto tus padres TRATAN de saber dónde estás mayormente, en las tardes después del colegio? | 1 | 2 | 3 |

- 1: No tratan.
- 2: Tratan poco
- 3: Tratan bastante

| | | | | |
|-----|---|---|---|---|
| 22a | ¿Qué tanto tus padres REALMENTE saben dónde vas en la noche? | 1 | 2 | 3 |
| 22b | ¿Qué tanto tus padres REALMENTE saben lo que haces con tu tiempo libre? | 1 | 2 | 3 |
| 22c | ¿Qué tanto tus padres REALMENTE saben dónde estás mayormente en las tardes después del colegio? | 1 | 2 | 3 |

ANEXO D. Inventario Emocional BarOn ICE: NA - Completo

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____
 Colegio: _____ Estatal () Particular ()
 Grado: _____ Fecha: _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA – Completo Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. **Muy rara vez**
2. **Rara vez**
3. **A menudo**
4. **Muy a menudo**

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

| | | Muy rara vez | Rara vez | A menudo | Muy a menudo |
|-----|--|--------------|----------|----------|--------------|
| 1. | Me gusta divertirme. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. | Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. | Puedo mantener la calma cuando estoy molesto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | Soy feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. | Me importa lo que les sucede a las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. | Me es difícil controlar mi cólera. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. | Es fácil decirle a la gente cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. | Me gustan todas las personas que conozco. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. | Me siento seguro (a) de mí mismo (a). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. | Sé cómo se sienten las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. | Sé cómo mantenerme tranquilo (a). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. | Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. | Pienso que las cosas que hago salen bien. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. | Soy capaz de respetar a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. | Me molesto demasiado de cualquier cosa. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. | Es fácil para mí comprender las cosas nuevas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. | Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. | Pienso bien de todas las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. | Espero lo mejor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. | Tener amigos es importante. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. | Peleo con la gente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. | Puedo comprender preguntas difíciles. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | Muy rara vez | Rara vez | A menudo | Muy a menudo |
|-----|---|--------------|----------|----------|--------------|
| 23. | Me agrada sonreír. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. | Intento no herir los sentimientos de las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. | No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. | Tengo mal genio. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. | Nada me molesta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. | Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. | Sé que las cosas saldrán bien. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. | Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. | Puedo fácilmente describir mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. | Sé cómo divertirme. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. | Debo decir siempre la verdad. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. | Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. | Me molesto fácilmente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. | Me agrada hacer cosas para los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. | No me siento muy feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. | Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. | Demoro en molestarme. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. | Me siento bien conmigo mismo (a). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. | Hago amigos fácilmente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. | Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. | Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. | Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. | Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. | Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47. | Me siento feliz con la clase de persona que soy. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48. | Soy bueno (a) resolviendo problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49. | Par mí es difícil esperar mi turno. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50. | Me divierte las cosas que hago. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51. | Me agradan mis amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52. | No tengo días malos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53. | Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 54. | Me disgusto fácilmente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 55. | Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 56. | Me gusta mi cuerpo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 57. | Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 58. | Cuando me molesto actúo sin pensar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 59. | Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 60. | Me gusta la forma como me veo. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Gracias por completar el cuestionario.