



**UNIVERSIDAD
ESTATAL DE BOLÍVAR
DIRECCIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL**

**TRABAJO DE TITULACIÓN
MODALIDAD: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y
DESARROLLO
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN INICIAL**

TEMA:

**ESTILOS PARENTALES Y SU INFLUENCIA EN EL
DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
NIÑOS DE PRIMER AÑO DE BÁSICA DE LA ESCUELA
ADOLFO PÁEZ DEL CANTÓN ECHEANDÍA, PROVINCIA DE
BOLÍVAR.**

AUTORA:

LIC. YESSEÑA ROMERO ACOSTA

TUTOR:

MSC. NANCY PÉREZ GAIBOR

2019



**UNIVERSIDAD
ESTATAL DE BOLÍVAR
DIRECCIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INICIAL**

**TRABAJO DE TITULACIÓN
MODALIDAD: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y
DESARROLLO
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN INICIAL**

TEMA:

**ESTILOS PARENTALES Y SU INFLUENCIA EN EL
DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
NIÑOS DE PRIMER AÑO DE BÁSICA DE LA ESCUELA
ADOLFO PÁEZ DEL CANTÓN ECHEANDÍA, PROVINCIA DE
BOLÍVAR.**

AUTORA:

LIC. YESSEÑA ROMERO ACOSTA

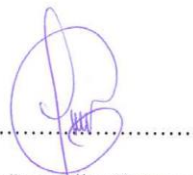
2019

I Derechos de autor

Yo, Lic. Romero Acosta Yesseña Jacqueline, en calidad de autora del proyecto de investigación y desarrollo: “ESTILOS PARENTALES Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE PRIMER AÑO DE BÁSICA DE LA ESCUELA ADOLFO PÁEZ DEL CANTÓN ECHEANDÍA, PROVINCIA DE BOLÍVAR”, autorizo a la Universidad Estatal de Bolívar hacer uso de todos los contenidos que me pertenecen o parte de los que contiene esta obra, con fines estrictamente académicos o de investigación.

Los derechos que como autora me corresponde, con excepción de la presente autorización, seguirán vigentes a vuestro favor, de conformidad con lo establecido en los artículos 5,6,8,19 y demás pertinentes de la Ley de Propiedad Intelectual y su Reglamento.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Bolívar para que realice la digitalización y publicación de este trabajo de investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.



Lic. Yesseña Jacqueline Romero Acosta

C.I.0201794930

II. Autoría Notariada

Yo, Lic. Romero Acosta Yesseña Jacqueline, autora del trabajo de Titulación: "ESTILOS PARENTALES Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE PRIMER AÑO DE BÁSICA DE LA ESCUELA ADOLFO PÁEZ DEL CANTÓN ECHEANDÍA, PROVINCIA DE BOLÍVAR", declaro que el trabajo aquí escrito es de mi autoría; este documento no ha sido previamente presentado por ningún grado o calificación profesional; y, que las referencias bibliográficas que se incluye ha sido consultadas por el autor.

La Universidad Estatal de Bolívar puede hacer uso de los derechos de publicación correspondiente a este trabajo, según lo establecido en la Ley de Propiedad Intelectual, por su Reglamento y por la normativa institucional vigente.



Lic. Yesseña Jacqueline Romero Acosta
AUTORA
C.I.0201794930



III. Calificación del Tutor

Msc. Nancy Pérez Gaibor. Docente Tutor del Proyecto de Investigación.

CERTIFICA

Que el presente Proyecto de Investigación titulado: “**ESTILOS PARENTALES Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE PRIMER AÑO DE BÁSICA DE LA ESCUELA ADOLFO PÁEZ DEL CANTÓN ECHEANDÍA, PROVINCIA DE BOLÍVAR.**”, elaborado por la autora **ROMERO ACOSTA YESSEÑA JACQUELINE**, estudiante del Programa de Posgrado de la Universidad Estatal de Bolívar, Maestría en Educación Inicial, ha sido debidamente revisado e incorporado las recomendaciones emitidas en las asesorías realizadas; en tal virtud autorizo su presentación para su aprobación respectiva.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad, facultando al interesado dar al presente documento el uso legal que estime conveniente.

Guaranda, 11 de marzo de 2019



Msc. Nancy Pérez Gaibor
TUTORA DEL TRABAJO DE GRADO

IV. Certificado de ejecución de la investigación

Yo, Zoila Dolores Elizabeth Váscones Cabrera, en calidad de Directora de la Escuela de Educación Básica Adolfo Páez del Cantón Echeandía, a petición de la parte interesada,

CERTIFICO

Que la Lic. Romero Acosta Yesseña Jacqueline, estudiante de la Maestría en Educación Inicial en la Universidad Estatal de Bolívar, ejecutó en esta institución el trabajo de investigación titulado: **“ESTILOS PARENTALES Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE PRIMER AÑO DE BÁSICA DE LA ESCUELA ADOLFO PÁEZ DEL CANTÓN ECHEANDÍA, PROVINCIA DE BOLÍVAR.”**

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad

Guaranda, 11 de marzo del 2019


Msc. Zoila Vascones Cabrera

DIRECTORA



V. Dedicatoria

Esta tesis está dedicada a:

Mi madre Santa Acosta, quien, con su inmenso amor, esfuerzo y paciencia, me ayudó a cumplir esta meta trazada en mi vida profesional; puesto que con su ejemplo de valentía me enseñó a no temer a las adversidades, porque Dios está siempre conmigo.

A mis queridas hijas Michell y Samay, quienes, con su amor filial, gratitud y respeto me impulsan cada día a salir adelante para poderles ofrecer un mejor futuro, para que lleguen a ser personas útiles a sí mismas y a la sociedad en la cual se desenvuelvan.

A mi esposo Aníbal Coronel, por su permanente apoyo incondicional quien en ningún momento ha dejado de alentarme para que cumpla este sueño para que se convierta en una hermosa realidad.

VI. Agradecimiento

Deseo exteriorizar mi gratitud a Dios, quien con su bendición constante llena mi vida de dádivas especiales como solo él puede hacerlo.

Mi profundo agradecimiento al Departamento de Posgrado de la Universidad Estatal de Bolívar, por todo el esfuerzo desplegado en beneficio de los maestrantes de Educación Inicial, con el objetivo de brindarnos las herramientas para ofertar ciencia con calidad y la calidez a nuestros estudiantes.

Finalmente, mi reconocimiento a la Mgs. Nancy Pérez Gaibor, Tutora de mi tesis por sus acertadas orientaciones para la culminación de este trabajo investigativo, así como también a todos catedráticos de los diferentes módulos que han dejado en mí, huellas imborrables.

VII. Índice de Contenidos

Portada.....	I
Portada.....	¡Error! Marcador no definido.
II. Autoría Notariada	¡Error! Marcador no definido.
III. Calificación del Tutor	¡Error! Marcador no definido.
IV. Certificado de ejecución de la investigación ..	¡Error! Marcador no definido.
V. Dedicatoria	VII
VI. Agradecimiento.....	VIII
VII. Índice de Contenidos	IX
Índice de Tablas	XI
Índice de Gráficos	XII
VIII Tema.....	XIII
IX. Resumen.....	XIV
X. Introducción	1

CAPITULO I

PROBLEMA

1.1. Contextualización.....	6
1.2 Formulación del problema	11
1.3. Justificación.....	11
1.4. Objetivos	13
1.5. Hipótesis.....	13
1.6. Sistema de variables.....	13

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes investigaciones.....	14
2.2. Fundamentación teórica	15

2.3 Fundamentación legal	27
--------------------------------	----

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación.....	30
3.2. Población/Muestra.....	31
3.3. Técnicas e instrumentos	32
3.4. Procedimiento de toma de datos	32
3.5. Análisis/Interpretación/datos.....	34
3.6. Comprobación de la hipótesis	44

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

4.1. Resultados	48
4.2. Desarrollo de la propuesta.....	49

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Discusión.....	63
5.2. Conclusiones	63
6. Referencias bibliográficas	65
7. Anexos	70
7.1. Guía para el desarrollo de la inteligencia emocional (ie).....	72
7.2. Guía de mejoramiento de estilos parentales (ep)	85

Índice de Tablas

Tabla 1. Información general	10
Tabla 2. Reformulación de estilos de crianza de MacCoby y Martin (1983)	18
Tabla 3. Aplicación del Inventario de Percepción de Conductas Parentales (PADRES).....	34
Tabla 4. Primera aplicación del Test de Percepción de Conductas Parentales (PADRES).....	36
Tabla 5. Segunda aplicación del Test de Percepción de Conductas Parentales (PADRES).....	37
Tabla 6. Primera aplicación del Test de Percepción de Conductas Parentales (Hijos)	39
Tabla 7. Primera aplicación del Inventario de Percepción de Conductas Parentales de Hazzard, Christiensen y Margolin.....	41
Tabla 8. Segunda aplicación del Test.....	42
Tabla 9. Resumen general	43
Tabla N° 10: Prueba de KMO y Bartlett.....	46

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Árbol de problemas	4
Gráfico 2. Factores de incidencia del desarrollo emocional y social de los niños	23
Gráfico 3. Indicadores porcentuales de la primera aplicación del Test de Conductas Parentales	36
Gráfico 4. Indicadores porcentuales de la segunda aplicación del Test de Conductas Parentales	37
Gráfico 5. Resultados de la primera aplicación del Inventario de Percepción de Conductas Parentales de Hazzard, Christiensen y Margolin	41
Gráfico 6. Resultados de la segunda aplicación del Test	42
Gráfico 7. Resultados generales	44
Gráfico 8. Cuadrante de espacio rotado de características parentales.....	46

VIII Tema

**ESTILOS PARENTALES Y SU INFLUENCIA EN EL
DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
NIÑOS DE PRIMER AÑO DE BÁSICA DE LA ESCUELA
ADOLFO PAÉZ DEL CANTÓN ECHEANDÍA, PROVINCIA DE
BOLÍVAR.**

IX. Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar los estilos parentales y su incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de primer año de básica de la Escuela Adolfo Páez del cantón Echeandía, provincia de Bolívar. La metodología establecida presenta un enfoque mixto, es decir cuali – cuantitativo, y se fundamenta a través de un alcance descriptivo. La población de estudio fue de 34 infantes de edades comprendidas entre los 5 y 6 años, pertenecientes al grado escolar. Además, se aplicó una guía de estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional. Se utilizó el estadígrafo de prueba de KMO, y se corroboró que el valor P es inferior a 0,05. De esta forma, se comprueba la hipótesis, *los estilos parentales SI influyen significativamente en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños de primer año*. Los principales resultados de la primera aplicación reflejan que, el 78% de estudiantes deben encaminar al niño para mejorar sus habilidades emocionales, el 15% necesita de orientación y el 8%. Por otro lado, en la segunda aplicación, el 85% aprendió a manejar sus destrezas emocionales y sociales, mientras que, el 6% ya no presenta ninguna clase de problemas emocionales de ninguna índole, y solo el 9% debe encaminar sus destrezas emocionales y sociales de la mano de sus padres y maestro escolar. En conclusión, niños y niñas manifiestan una mejor respuesta en el entorno de aprendizaje, de manera que, la inclinación acertada en la mejora de las actividades de inteligencia emocional genera expectativa de desarrollo intelectual.

Palabras clave: Estilos Parentales, Inteligencia Emocional, Desarrollo, Habilidades Sociales.

Abstract

The objective of the research was to determine the parental styles and their incidence in the development of emotional intelligence in children of the first year of the Adolfo Páez School of the canton Echeandía, province of Bolívar. The established methodology presents a mixed approach, that is, quali - quantitative, and is based on a descriptive scope. The study population was 34 infants between the ages of 5 and 6, belonging to the school grade. In addition, a strategy guide for the development of emotional intelligence was applied. The KMO test statistic was used, and it was corroborated that the P value is less than 0.05. In this way, the hypothesis is checked, the SI parental styles significantly influence the development of the emotional intelligence of the first-year children. The main results of the first application reflect that, 78% of students must direct the child to improve their emotional skills, 15% need guidance and 8%. On the other hand, in the second application, 85% learned to handle their emotional and social skills, while 6% no longer present any kind of emotional problems of any kind, and only 9% must direct their emotional and social skills. socially at the hands of their parents and school teacher. In conclusion, boys and girls show a better response in the learning environment, so that the successful inclination in the improvement of emotional intelligence activities generates expectation of intellectual development.

Keywords: Parenting Styles, Emotional Intelligence, Development, Social Skills.

X. Introducción

Desde hace mucho tiempo, muchas personas comparten la intuición en el cual el comportamiento inteligente no siempre se correlaciona con un alto coeficiente intelectual (CI). Esta percepción ha recibido apoyo científico a partir del momento en el cual Fernandez y Ruiz (2008) propusieron apoyar científicamente la existencia de una inteligencia emocional. A partir de ese momento, el interés en este nuevo concepto se disparó cuando Daniel Goleman divulgó su famoso libro denominado *Inteligencia emocional*. También Ulutas y Omeroglu (2018) explican que en la comunidad académica, la inteligencia emocional es un eje predictor de éxito en el futuro de los individuos. De esta manera, la presente investigación confirma la relación entre la inteligencia emocional y algunos resultados positivos en el desarrollo, tales como el bienestar subjetivo (Alegre, 2012; Ferragut y Fierro, 2012), los estilos de afrontamiento adaptativas y la salud mental (Dawei y Anguo, 2012), la capacidad mental y rasgos de personalidad positivos (Morrison, 2007), el rendimiento académico (Fernandez-Berrocal, Alcalde y Extramera, 2006), y la salud física y psicológica (Abdolrezapour y Tavakoli, 2012).

Inicialmente, la inteligencia emocional se define como la capacidad de atender, comprender y regular las emociones para guiar el pensamiento y el comportamiento (Ruvalcaba Romero, Gallegos Guajardo, Robles Aguirre, Morales Sánchez, y Gonzalez Gallego, 2012). Esta definición hace énfasis en el procesamiento de la información emocional. Sin embargo, Villanueva-Barbarán y Valenciano-Canet (2012) propuso una definición algo diferente en el que las capacidades de procesamiento se mezclaron con las tendencias naturales o aprendido a reaccionar ante situaciones emocionales positivas y de manera eficiente. Por lo tanto, casi desde el principio, hubo una doble conceptualización del término, lo que provocó problemas terminológicos. Según Russo y otros (2012), para que la inteligencia emocional se considere una forma de inteligencia, su medida debe mostrar una modesta correlación con la inteligencia general. Sin embargo, la mayoría de herramientas de medición desarrolladas en los primeros años de estudio, incluida una desarrollada por Mayer y Salovey, mostraron muy bajas relaciones con la

inteligencia general y en su lugar mostraron correlaciones de moderadas a fuertes con las medidas de personalidad (Brackett y Salovey, 2006). Todas estas herramientas de medición, mencionadas anteriormente se basaron en cuestionarios de autoinforme. Unos años más tarde, se desarrolló una medida inicial de capacidad de inteligencia emocional llamada Escala de Inteligencia Emocional Multifactorial (Mavroveli, Petrides, Shove, y Whitehead, 2008) y, posteriormente, otra medida de capacidad más compleja llamada Prueba de Inteligencia Emocional (Kelly, Longbottom, Potts, y Williamson, 2004), que hasta cierto punto se resolvió los problemas que presentan las medidas anteriores.

En estas nuevas pruebas de capacidad, los encuestados deben dar respuestas a diferentes tareas emocionales. Ejemplos de tales tareas son: identificar emociones en imágenes de caras o en fotografías, y mostrar capacidad de razonamiento con emociones cuando se enfrentan con ciertas historias.

Debido a estos resultados, Salguero, Palomera, y Fernández-Berrocal (2012) han propuesto dos conceptualizaciones diferentes de inteligencia emocional, las cuales son: a) Inteligencia emocional de la capacidad, que hace énfasis a las habilidades emocionales específicas que son medidas con pruebas de habilidad. Se basa en la definición de inteligencia emocional como un grupo de capacidades de procesamiento de información emocional; b) inteligencia emocional rasgada, se refiere a las autopercepciones y disposiciones relacionadas con la emoción que son evaluadas a través de cuestionarios de autoinforme. Estos cuestionarios permiten a los encuestados evaluar sus propias habilidades emocionales. Por otro lado, la inteligencia emocional rasgada, es considerada como una dimensión de la personalidad principalmente debido a sus correlaciones relativamente altas con otras medidas de la personalidad (Gutiérrez-Cobo, Cabello, y Fernández-Berrocal, 2017). La inteligencia emocional de rasgo es considerada una dimensión de la personalidad principal debido a sus correlaciones relativamente altas con otras medidas de evaluación de la personalidad (Alegre, 2012; Ulutas y Omeroglu, 2018; Villanueva-Barbarán y Valenciano-Canet, 2012).

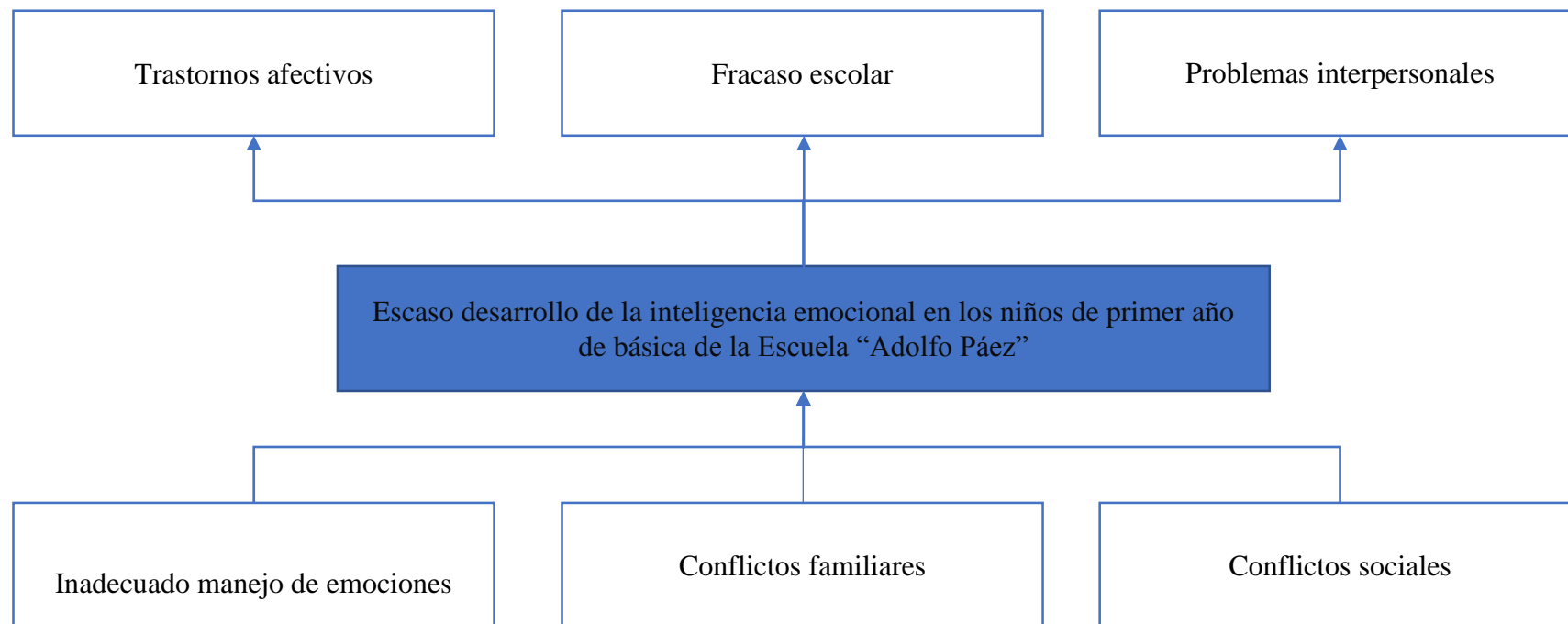
La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades diferentes, por lo tanto, se ha supuesto que se puede entrenarlas y perfeccionarlas (Morrison, 2007). A través del entrenamiento, se espera que los niños desarrollen comportamientos positivos y establezcan relaciones sociales positivas (Brackett y Salovey, 2006). De hecho, la intervención debe evidenciar la influencia positiva en la inteligencia emocional, puesto que, (Mavroveli y otros, 2008; Salguero y otros (2012) encontraron niveles elevados de habilidades emocionales en personas que han sido sometidas a terapias relacionadas con la inteligencia emocional. Además, mejoraron significativamente la inteligencia emocional en personas que participaron en un programa de prevención basado en la psicosisíntesis, en comparación con un grupo de control (Ulutas y Omeroglu, 2018).

El objetivo de estudio es determinar la relación entre la inteligencia emocional y el estilo parental, a la vez de determinar los sub-ítems de relevancia para el análisis relacional. Debido a que la inteligencia emocional parece tener efectos positivos y porque parece ser sensible a las influencias ambientales, es importante estudiar cómo los niños pueden desarrollar una mayor inteligencia emocional. Si bien las habilidades se pueden entrenar, las disposiciones de la personalidad pueden necesitar una nutrición más sutil a través de la interacción humana, es así que, los niños, interactúan con sus padres en sensaciones humanas más importantes.

La influencia determinante de la familia como agente socializador primario del ajuste social de los hijos y su papel esencial a lo largo del desarrollo, se vincula con esta idea, la conducta parental y sus ejes principales, puesto que, el grado de exigencia, control, coerción, severidad, supervisión, exigencias, crítica, rechazo y, además del cariño, sensibilidad, responsabilidad, afecto, comunicación, aceptación, compromiso, comunicación, han dado lugar a la combinación de estas dimensiones debido a las diferentes clasificaciones tripartitas o cuatripartitas de los estilos de crianza o educativos (Robledo-Ramón P. y García J., 2008).

Árbol de problemas

Gráfico 1. Árbol de problemas



Dentro de la Escuela “Adolfo Páez” perteneciente al cantón Echeandía, provincia de Bolívar, específicamente en el grupo de niños que se encuentran cruzando al primer año de educación básica se ha identificado una problemática, la misma que radica en el escaso desarrollo que presentan algunos alumnos en relación a la inteligencia emocional, situación que ocurre por las siguientes causas y efectos:

En primer lugar, una de las principales causas para que aparezca el problema en estudio es el manejo inadecuado de las emociones que genera que los infantes presenten dificultades para expresar de forma oportuna lo que sienten lo que conlleva al apareamiento de trastornos afectivos tales como ansiedad, depresión, angustia los cuales impiden que el estudiante sociabilice apropiadamente con su entorno.

Por otro lado, la inestabilidad familiar generada por los conflictos familiares que vive el infante en su entorno que generalmente es ocasionado por la presencia de maltrato familiar, falta de comunicación y afecto genera en el infante traumas y miedos que en su gran mayoría si no reciben atención psicología pronta termina en bajos rendimientos y fracasos escolares.

Se logró comprobar a través de la primera aplicación del test Inventario de Percepción de Conductas Parentales de Hazzard, Christiensen y Margolin (1983) el cual determinó de forma rápida la inestabilidad emocional que mantenían los infantes en edades tempranas.

Finalmente, las pobres relaciones interpersonales que presentan los niños dificultan su socialización con los demás pares, situación que es generada en gran medida por la poca y casi nula comunicación e inadecuada expresión de sus emociones y pensamientos, de tal manera que se entorpece la interacción grupal dentro y fuera del salón de clases.

CAPITULO I

PROBLEMA

1.1. Contextualización

Macro

A nivel mundial, la familia se encuentra inmersa dentro de una sociedad completamente globalizada y de consumo. A partir de aquello, diferentes investigaciones exponen que, los padres disponen de un tiempo limitado para poder compartir con sus hijos, lo que lleva a enfrentar interacciones y suplir en algo la carencia de tipo afectivo mediante la entrega de ciertos regalos materiales, o bien caer en la permisividad e inconsistencia, lo que podría ser explicada debido a un vacío en el desarrollo de modelos de crianza adecuados, lo que ha afectado de forma notoria la conformación y desarrollo de la dinámica cotidiana de aquellas familias (Jaar y Córdova, 2017; Ossa, Navarrete y Jiménez, 2014).

Bajo este contexto, los padres de familia intentan educar a sus hijos a través de prácticas educativas caracterizadas principalmente por la exigencia y el control, aspectos que sin duda alguna tienen injerencia directa en la existencia o no de disciplina y normas. Asimismo, otras dimensiones presentes son el afecto y la comunicación, cuyas características están dadas por el nivel de afecto y apoyo explícito hacia los hijos y la mayor o menor comunicación entre padres e hijos (Ramírez, 2013).

Así pues, esta experiencia de afecto y control influye de forma directa en la dinámica familiar y genera una sensación de satisfacción o insatisfacción de las necesidades básicas de afecto y comunicación. Sin embargo, hay que tener claro también que cada padre adquiere un modelo propio de crianza; por lo que, este estilo influenciará en cómo los niños van adquiriendo las diferentes destrezas sociales durante su etapa de crecimiento (Jorge y González, 2017).

Dentro de las áreas de desarrollo, el ámbito personal y social es necesario establecer relaciones adecuadas y positivas, dado que permiten la expresión de emociones, sentimientos de forma correcta, al mismo tiempo permite la adaptación a los diferentes ambientes a los cuales se encuentra expuesto y se desenvuelve el individuo para poder llegar a cumplir los diferentes objetivos y metas. Así pues, estas habilidades sociales se desarrollan desde que los niños nacen, de manera que, los padres son los principales gestores de las bases de las mismas, asimismo, la forma de cómo éstos críen a sus hijos, se verá reflejado años después durante su crecimiento y durante su vida adulta futura. Es por ello que, la primera infancia, sin duda alguna es considerada como la etapa más importante en la vida de una persona, dado que es aquí donde se van adquiriendo destrezas como: la autonomía, empatía, independencia, entre otros aspectos (Ríos, 2018).

Meso

La inteligencia emocional, parte de la convicción de que la escuela debería promover situaciones que posibiliten el desarrollo de la sensibilidad y el carácter de los estudiantes. Así pues, si se pretende que los niños, tengan éxito en la vida, se debe iniciar los procesos de enseñanza-aprendizaje socio-emocional lo más tempranamente posible, para que los resultados por ende sean mucho mejores y más sólidos, y no centrarse únicamente en contenidos técnicos. Si bien, las habilidades de inteligencia emocional como el desarrollo del sentido positivo de la vida, el desarrollo del pensamiento y respeto permitirán a los alumnos no únicamente a sobrevivir, sino también a desempeñar sus actividades con éxito (Vargas, 2018).

Por otro lado, se puede considerar también a la inteligencia emocional como un elemento que ayuda a desarrollar desde pequeños la personalidad del ser humano. Por lo que, los niños que aprenden a manejar su inteligencia emocional tienen un buen desarrollo de la empatía y a la vez, un excelente desenvolvimiento en su entorno; por lo tanto, en su gran mayoría estas personas serán productivas para la sociedad, triunfadoras en el ámbito personal y profesional. Bajo este contexto, el desarrollo de la empatía ayudará al niño en sus relaciones con el entorno, en sus

apreciaciones como ser humano y en su desenvolvimiento, como parte de un mundo complicado y cambiante (Vintimilla, 2015).

En el Ecuador, el currículo de la etapa inicial toma en consideración la necesidad de que los niños y niñas aprendan y se desarrollen, entre otras cosas, a través del cuidado, afecto y protección, la interacción con otros pares en una convivencia armónica, siendo valorado y reconocido para que pueda auto valorarse como sujeto (Araque, 2015).

Dentro de la legislación educativa vigente en el país se contempla que el currículo en la educación inicial parte del conocimiento de que los niños y niñas constituyen seres culturales y biopsicosociales, que necesitan un modelo integral de atención en el cual se tome en cuenta diferentes aspectos sea de tipo social, cognitivo, físico afectivo y psicomotriz, dentro de escenarios ricos y diversos con calidez, afecto e interacciones positivas. Asimismo, otro mandato que fortalece el aspecto afectivo es el Plan Todo una Vida que plantea que el desarrollo del infante tiene que estar supeditado a su bienestar y por ende a la satisfacción de sus necesidades básicas de salud, alimentación, protección, afecto y vestido, al mismo tiempo que la realización de actividades relacionadas con la alegría, vitalidad, relajamiento y espontaneidad del infante le generen autoestima positiva y autoconfianza que le permita realizar interacciones significativas con los demás y su entorno (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017).

Por lo tanto, se considera importante el desarrollo emocional en la etapa inicial, a través de la participación, interacción de los infantes con sus pares en una convivencia armónica; propiciando en el aula un ambiente acogedor, seguro y estimulante que facilite el cuidado, protección y afecto del estudiante, con la intervención de las familias en un proceso de aprendizaje significativo en el que también se involucren maestros comprometidos y competentes (Ramírez, Patiño y Gamboa, 2014).

Micro

La Escuela de Educación Básica “Adolfo Páez”, cuenta con 890 estudiantes matriculados en los 28 paralelos desde 1° a 10mo año Básico, cada uno con su respectivo docente. Cuenta con una muy buena infraestructura, fue remodelada por la DINSE, en los meses de febrero, marzo y abril del 2007. A inicios del año lectivo 2010 – 2011 el Ministerio de Educación crea el primero y el octavo año de Educación Básica y designa 5 partidas presupuestarias para contratar al personal necesario para las áreas de Matemática, Ciencias Naturales, Inglés, Lenguaje y Estudios Sociales, convirtiéndose así la institución en Unidad Educativa, que en este año lectivo funciona hasta el décimo año de Educación Básica.

Visión

Una institución comprometida en la formación de seres humanos, que brinda un servicio de calidad, para lograr una propuesta educativa de acuerdo a las innovaciones pedagógicas y tecnológicas, donde se desarrolle la democracia, los valores, consolidando el trabajo en equipo.

Misión

Nuestra institución brinda una educación de calidad, incentivando en los estudiantes el desarrollo de competencias intelectuales para la expresión oral y escrita, adquisición del razonamiento lógico; para aplicar en problemas de la vida cotidiana, inculcando valores universales como respeto, justicia, tolerancia, solidaridad, a preservar el medio ambiente y mejorar la convivencia social.

Valores institucionales

- Libertad
- Respeto
- Puntualidad
- Responsabilidad

- Autoestima
- Tolerancia

El personal con el que cuenta la institución se divide de la siguiente manera: la planta docente de la institución se encuentra conformada por un total de 33 profesionales de la educación que tienen a su cargo diferentes grados con quienes trabajan día a día compartiéndoles sus conocimientos y ayudándoles tanto en su formación intelectual como personal, mientras que la planta administrativa se encuentra conformada por 6 personas quienes tienen a su cargo funciones de tipo administrativo.

De forma general, la institución para el presente año lectivo cuenta con un total de 896 estudiantes, distribuidos en cada uno de los grados, sin embargo, para fines del presente estudio únicamente se tomó en consideración a los estudiantes del primer año de básica, el mismo que se encuentra estructurado por niños y niñas en edades comprendidas entre 5 y 6 años, dando un total de 34 infantes. A continuación, dentro de la tabla 1, se presentan dichos datos:

Tabla 1. Información general

Descripción	N° de estudiantes
Primer año de básica	26 niños
	8 niñas
Total	34 estudiantes

Fuente: Base de datos de la Escuela de Educación Básica “Adolfo Páez”

Elaborado por: Romero, Y. (2019)

Bajo este contexto, dentro de la Escuela de Educación Básica “Adolfo Páez”, específicamente en los estudiantes pertenecientes al primer año de básica se han detectado varios casos de estudiantes que presentan problemas en el desarrollo de la inteligencia emocional, para ello y como principal herramienta para resolver esta problemática y potenciar el desarrollo integral del niño en este aspecto se pretende diseñar una guía didáctica de estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y garantizar en primera instancia el éxito académico y posteriormente un desarrollo integral del infante.

1.2 Formulación del problema

¿Qué tipología de estilos parentales indican en el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de primer año de educación básica de la Escuela Adolfo Páez?

1.3. Justificación

La presente investigación fundamentada en los estilos parentales y la inteligencia emocional es importante dado que permitirá conocer la realidad del contexto en el que se desenvuelven los individuos, además permitirá a las personas identificar el tipo de crianza que más es utilizado dentro de nuestra sociedad y los niveles de inteligencia emocional más comunes en las personas; así pues, el estilo de crianza que presentan los padres hacia sus hijos determina en gran medida el desarrollo de los niños dentro de las diferentes esferas biopsicosociales.

El *impacto* que genera el estudio en los lectores que a su vez pueden estar estratificados como padres, maestros y otros; es las nuevas capacidades, además de denotar un cambio de estrategia en la crianza de los niños para mejorar sus resultados en su entorno social.

Por otro lado, durante los últimos años la inteligencia emocional ha generado un enorme *interés* en el mundo de la psicología dado que la misma ayuda a comprender las emociones propias y la de los demás encaminadas a la resolución de conflictos que presentan las personas en diferentes circunstancias.

Los *beneficiarios* directos con el desarrollo del presente estudio serán los maestros y maestras, por ende, los niños del primer año de básica de la Unidad Educativa “Adolfo Páez” del cantón Echeandía, dado que se pondrá a disposición una guía didáctica de estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional de esta manera garantizar el éxito académico y el desarrollo integral.

Finalmente, el desarrollo del presente estudio resulta *factible* debido a que cuenta con el apoyo total por parte de la institución involucrada en poner a disposición todos los recursos económicos y humanos, necesarios para el desarrollo y ejecución. Además, se ajusta en el cambio de la matriz socio-cultural establecida en el Plan Toda una Vida.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar los estilos parentales y su incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de primer año de básica de la Escuela Adolfo Páez del cantón Echeandía, provincia de Bolívar.

1.4.2. Objetivos específicos

- Estimar los niveles de desarrollo emocional en los niños de educación de primer año de básica de la Escuela Adolfo Páez del cantón Echeandía, provincia de Bolívar para detectar las principales problemáticas de desequilibrio emocional en los niños.
- Establecer un análisis de correlación entre los estilos parentales y el desarrollo de la inteligencia emocional con el fin de aseverar la hipótesis de discusión.
- Diseñar una guía de estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional para mejorar sus destrezas y habilidades emocionales en los niños de primer año de básica de la Escuela Adolfo Páez del cantón Echeandía, provincia de Bolívar

1.5. Hipótesis

Los estilos parentales influyen significativamente en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños de primer año de básica de la Escuela “Adolfo Páez”, cantón Echeandía, provincia de Bolívar.

1.6. Sistema de variables.

Variable independiente

Estilos parentales

Variable dependiente

Inteligencia emocional

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes investigaciones

De acuerdo al estudio investigativo de Oliva, Parra y Arranz (2008) titulado “Estilos relacionales y ajuste adolescente”, concluye lo siguiente:

En este trabajo se presenta una tipología de estilos relacionales de padres y madres de adolescentes, que amplía el modelo clásico construido a partir de las dimensiones de afecto y control, ya que se añadieron nuevas dimensiones para proporcionar una descripción más exhaustiva de los mismos. Además, los estilos no se establecieron a priori, sino a partir de los resultados de un análisis de conglomerados que ofreció una tipología de tres modelos parentales que guarda cierta similitud con la de Baumrind. Tanto en el caso de los padres como en el de las madres, los tres tipos surgidos fueron definidos como democrático, estricto e indiferente. Los padres y madres democráticos, que constituyeron el grupo más numeroso, se caracterizaron por el afecto, la promoción de autonomía, la revelación, el buen humor y el escaso control psicológico.

Por otro lado, Iglesias y Romero (2009) en su artículo titulado “Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia” concluye lo siguiente:

Existe una fuerte asociación entre la baja aceptación e implicación de ambos padres y las escalas relacionadas con la depresión. Se constata, asimismo, una clara vinculación entre el prototipo conformista y el estilo indulgente, en ambos progenitores. Con respecto a las alteraciones externalizantes, existe una clara asociación con el estilo autoritario, en ambos progenitores. Los datos aportados en la presente investigación, dada su procedencia clínica, pueden tener una importante aplicabilidad en este ámbito; conocer la asociación existente entre los estilos parentales y las diferentes alteraciones psicológicas de los adolescentes nos

saber sobre que conductas parentales debe incidir la prevención y el tratamiento psicológico en cada una de estas alteraciones para una adecuada superación de las mismas. La escasez de investigaciones de tipo clínico en este ámbito otorga, si cabe, un valor añadido a estos datos.

Una de las limitaciones de esta investigación es que no es posible determinar si las prácticas parentales son causa o consecuencia de las alteraciones presentadas por los hijos. Es posible que las propias características del adolescente sean los responsables del estilo parental, de forma que un hijo bien adaptado genere un estilo más democrático, mientras que un adolescente con graves trastornos de conducta provoque un mayor autoritarismo. Como han puesto de manifiesto otros estudios, utilizando datos longitudinales, las dimensiones parentales y los problemas de conducta parecen afectarse recíprocamente

2.2. Fundamentación teórica

Estrategias y mecanismos de socialización familiar

El conjunto de valores y conductas que los progenitores estiman como deseables y apropiadas para sus hijos son conocidas como estrategias de socialización puesto que facilita su integración a un entorno social (Oliva, Parra y Arranz, 2008). Dichas metas y estrategias de socialización que estipulan los padres sobre sus hijos tienen que ver con el tono de la relación, con el mayor o menor nivel de comunicación (aceptación, rechazo; calor, frialdad; afecto, hostilidad; proximidad, distanciamiento) y con conductas para dirigir el comportamiento de los niños y niñas (autonomía, control; flexibilidad, rigidez; permisividad, restricción) (Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015).

Son diversas las variables o dimensiones que combinan el resultado de cada estilo parental determinado. A mediados del siglo pasado, se identifican que en las relaciones padres-hijos al menos dos variables en las prácticas educativas parentales, consideradas fundamentales en la socialización de los hijos, variables denominadas como “dominio-sumisión” y “control-rechazo”, y que Chaquinga y

Abril (2014) las definen como intentos de control y apoyo parental. Gran parte de la literatura que aborda la interacción familiar se refiere a la descripción de estas dos dimensiones (Bibi, Chaudhry, Awan y Tariq, 2013; Chaquinga y Abril, 2014; Meier y Oros, 2012; Oliva et al., 2008). Todos estos autores constatan la variedad de pautas que pueden emplear los padres en las estrategias de socialización de sus hijos basadas en las dimensiones de apoyo y control parental.

Para mejorar la captación, se presenta un ejemplo claro, cuando un niño presenta un mal comportamiento, algunos padres opinan que lo más educativo es retirarle un privilegio (no ver la televisión o no salir a jugar); otros opinan que lo mejor es sentarse a hablar con ellos y analizar su comportamiento; otros pueden opinar que lo mejor es dejar a los hijos a «su aire» para que aprendan por sí mismos (Duncombe, Havighurst, Holland y Frankling, 2012). Sin duda, todos los padres desean lo mejor para sus hijos, pero lo importante es conocer el modo en que aparecen las distintas estrategias educativas, de acuerdo a condicionamientos como la edad, la situación en particular, o la madurez psicológica del niño en cada momento educativo.

Cada dimensión se ha separado en el transcurso del tiempo; actualmente, se toman en cuenta cuatro elementos incomparables en las conductas de los progenitores: afecto en la relación, al grado de control, grado de madurez y la comunicación entre padres e hijos (Acosta y Guerrero-Ramírez, 2015). Estas dimensiones y su combinación procuran unas experiencias educativas diversas que los niños viven en su familia y que naturalmente influirán en su desarrollo.

Estilos de crianza

Desde Duncombe, Havighurst, Holland, y Frankling (2012) se han trabajado cuatro estilos de crianza de hijos que han sido identificados como: autoritativo, autoritario, permisivo y negligente. Los padres autoritativos usan un desarrollo apropiado, exige y mantiene el control de los niños cuando es necesario, sin embargo, son receptivos, afectuosos y se comunican eficazmente con sus hijos. Los

padres autoritarios son altamente exigentes, ejercen un control fuerte, muestran poco afecto y no se comunican a menudo. Los padres permisivos hacen pocas demandas, ejercen poco control y son muy receptivos y afectuosos (Acosta y Guerrero-Ramírez, 2015). Los padres negligentes o no involucrados hacen pocas demandas, ejercen poco control, muestran poco afecto y no se comunican a menudo.

Se ha encontrado que los hijos de padres autoritativos obtienen mejores resultados escolares que los hijos de padres autoritarios, no implicados y permisivos en medidas como (Bibi, Chaudhry, Awan, y Tariq, 2013), apego (Montiel y López, 2017), resiliencia (Pinquart, 2016), logros escolares (Livingstone, Mascheroni, Dreier, Chaudron, y Lagae, 2015), competencia social y escolar (Berkien, Louwerse, Verhulst, y Van Der Ende, 2012), y el comportamiento pro-social (Wisnblit, Priluck, y Pirog, 2013). Otra forma en que los investigadores han estudiado los estilos parentales es a través de las dimensiones básicas que componen los estilos de crianza, esto es, capacidad de respuesta y exigencia (Ishak, Low, y Lau, 2012). El término capacidad de respuesta hace referencia básicamente a una combinación de calidez, cuidado y apoyo de los padres. A veces, el término crianza positiva se ha utilizado para describir este mismo grupo de prácticas de crianza receptivas (Ishak y otros, 2012; Wisnblit y otros, 2013). La capacidad de respuesta de los padres se asocia con resultados positivos en el desarrollo de los niños, como una mayor autorregulación del niño o niña y una menor conducta de externalización (Valencia y López, 2012), una mayor autoestima (Mensah y Kuranchie, 2013) y un mejor ajuste psicológico (Bibi y otros, 2013; Montiel y López, 2017; Pinquart, 2016).

La exigencia parental parece ser una dimensión muy compleja, algunas de las prácticas parentales que integran este constructo muestran correlaciones con resultados de desarrollo positivos, mientras que otras prácticas demandantes de los padres, generalmente, muestran correlaciones con resultados de desarrollo negativos o indeseables. La capacidad de respuesta positiva incluye prácticas parentales como monitoreo y supervisión, control del comportamiento,

otorgamiento de autonomía, demandas y expectativas de madurez apropiadas, además de disciplina inductiva (Ollendick y Benoit, 2012; Valencia y López, 2012). Esas prácticas parentales se correlacionan con el consumo reducido de alcohol (Uji, Sakamoto, Adachi, y Kitamura, 2014), que genera mayor rendimiento académico, menor exposición a situaciones de riesgo sexual (Montiel y López, 2017), mayor satisfacción con la vida, un comportamiento prosocial más elevado y una mayor confianza (Duncombe y otros, 2012).

La exigencia negativa incluye prácticas parentales como el control psicológico, la disciplina inconsistente y punitiva, la disciplina estricta (Berkien y otros, 2012; Ishak y otros, 2012; Pinquart, 2016). Se ha encontrado que esas prácticas se correlacionan con la internalización y problemas de externalización, menor bienestar emocional, trastornos de personalidad, menor conducta prosocial y ansiedad cognitiva (Bibi y otros, 2013; Duncombe y otros, 2012; Livingstone y otros, 2015; Montiel y López, 2017; Uji y otros, 2014).

Por otra parte, Bibi y otros (2013) realizaron investigaciones que reformularon las investigaciones de Baumrind, se reinterpretan las dimensiones básicas propuestas por los autores, recategorizando los estilos parentales en función de dos aspectos: a) el control o exigencia: presión o número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas; b) el afecto o sensibilidad y calidez: grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de los hijos, sobre todo, de naturaleza emocional. Según estos autores, la combinación de las dimensiones mencionadas, se obtienen cuatro estilos educativos paternos: a) estilo autoritario-recíproco, b) autoritario-represivo, c) permisivo-indulgente y d) permisivo-negligente (Montiel y López, 2017). El estilo permisivo que Baumrind había descrito ha sido dividido por (Laura Valencia y Henao, 2002) en dos estilos nuevos, al observar que la permisividad presentaba dos formas muy diferentes: el estilo permisivo-indulgente y el permisivo-negligente, este último desconocido en el modelo de Diana Baumrind y que se asocia a un tipo de maltrato (ver Tabla 2).

Tabla 2. Reformulación de estilos de crianza de MacCoby y Martin (1983)

	<i>Reciprocidad Implicación afectiva (Responsiveness)</i>	<i>No reciprocidad No implicación afectiva (Unresponsiveness)</i>
<i>Control Fuerte (Demandingness)</i>	Autoritario-reciproco	Autoritario-Represivo
<i>Control Laxo (Undermandingness)</i>	Permisivo-Indulgente	Permisivo-Negligente

Los estilos de crianza generan repercusiones y consecuencias evolutivas que no se circundan sólo a la etapa infantil, sino que se mantiene a lo largo de la vida. De la misma forma, el estudio de Krumm, Vargas-Rubilar y Gullón (2013) realizado a adolescentes entre 14 y 18 años, clasifica a los mismos en cuatro grupos de estilos educativos que definen MacCoby y Martin. Mencionan cuatro grupos de resultados en aspectos como el desarrollo psicosocial, destrezas interiorizadas, logro escolar, y conductas problemáticas que también son abordadas en otras investigaciones (Alegre, 2012; Fernandez-Berrocal y Ruiz, 2008; Ulutas y Omeroglu, 2018). Los resultados indican que los adolescentes que caracterizan a sus padres como autoritativos obtienen puntuaciones más altas en competencias psicosociales y más bajas en medidas de disfunción psicosocial y comportamental.

Lo contrario son adolescentes que describen a sus padres como negligentes. Los adolescentes cuyos padres son distinguidos como autoritarios obtienen medidas razonablemente dentro de la obediencia y la conformidad de los adultos, pero tienen un pobre autoconcepto respecto a otros jóvenes (Dawei y Anguo, 2012). Por lo contrario, los adolescentes de hogares indulgentes evidencian un fuerte autoconcepto, pero presentan una frecuencia más alta de abuso de sustancias tóxicas y malas conductas escolares, a la vez que son menos comprometidos en la escuela (Morrison, 2007). Dichos resultados apoyan la estructura de MacCoby y Martin e indican la necesidad de distinguir entre dos tipos de familias permisivas: las indulgentes y las negligentes.

El *estilo permisivo-indulgente*, podría definirse por tres características fundamentales de la conducta parental ante el niño: a) la indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas; b) la permisividad y c) la pasividad. Evitan, en lo posible, la afirmación de la autoridad y la imposición de restricciones (Fernandez-Berrocal, Alcalde y Extramera, 2006). Hacen escaso uso de castigos, tolerando todos los impulsos de los hijos. En los hogares, se promueve la comunicación abierta y el clima democrático. Este estilo de disciplina familiar se describe, principalmente, por una interacción carente de sistematización y no suele ofrecer un modelo con el que el hijo pueda identificarse o imitar (Abdolrezapour y Tavakoli, 2012).

El *estilo permisivo-negligente*, es preciso deducirlo sobre la implicación paterna. Estos padres se caracterizarían por la no implicación afectiva en los asuntos de los hijos y por la dimisión en la tarea educativa (Ruvalcaba Romero, Gallegos Guajardo, Robles Aguirre, Morales Sánchez y Gonzalez Gallego, 2012). La permisividad no es debida a razones ideológicas, como ocurre en el estilo permisivo-indulgente, sino a razones pragmáticas, tanto por la falta de tiempo o de interés como por la negligencia o la comodidad. Los padres permisivo-negligentes invierten en los hijos el mínimo tiempo posible y tienden a resolver las obligaciones educativas de la manera más rápida y cómoda posible. Les resulta más cómodo no poner normas, pues éstas implicarían diálogo y vigilancia.

Inteligencia emocional y el estilo parental

Debido a que los estilos y las prácticas de crianza predicen muchos resultados de desarrollo, tiene sentido creer que también pueden predecir la inteligencia emocional de los niños (Villanueva-Barbarán y Valenciano-Canet, 2012). A pesar de la extensa investigación sobre estilos parentales o de crianza, ningún estudio ha investigado su relación con la inteligencia emocional de los niños. Sin embargo, hay algunas investigaciones sobre la relación entre las prácticas de crianza y la inteligencia emocional de los adolescentes (García-Méndez, Rivera Aragón y Reyes-Lagunes, 2014; Villanueva-Barbarán y Valenciano-Canet, 2012). Además,

hay tres constructos emocionales que se han estudiado ampliamente, aunque lo ha sido por separado, en relación con esas prácticas de crianza y que se pueden considerar como algunas de las dimensiones más importantes de la inteligencia emocional: conocimiento emocional, comprensión emocional y regulación emocional, cada una relacionada con los niños (Russo et al., 2012).

El conocimiento de la emoción, se refiere a la capacidad de percibir y etiquetar con precisión las expresiones emocionales, las señales emocionales situacionales y de comportamiento (Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017). La comprensión de las emociones, se refiere a la conciencia e identificación del individuo de las emociones de uno y de los demás. La regulación de la emoción se refiere a la capacidad de manejar la excitación emocional frustrante, estresante o dañina. Esos estudios se discuten a continuación.

Sensibilidad Emocional

Ferragut y Fierro (2012); Livingstone y otros (2015), en sus estudios sobre el reconocimiento de la expresión facial, encontraron que el calor de los padres se relaciona positivamente con el conocimiento emocional de los niños. También se ha encontrado que el calor de los padres está relacionado con la comprensión emocional de los niños (Alegre, 2012; Wisenblit y otros, 2013). Y un gran grupo de estudios que investigan la expresión parental y las reacciones a la expresión de emociones de los niños han encontrado relaciones consistentes entre el calor parental y la regulación emocional (Chávez, 2010; Henao y García, 2009).

Exigencias positivas parentales

En un estudio de 203 niños malayos de secundaria, Chávez (2010); García-Méndez y otros (2014) encontraron una correlación positiva entre el monitoreo parental y la inteligencia emocional. Los niños con niveles más altos de inteligencia emocional mostraron menores problemas de internalización y externalización. No hay estudios de otras prácticas exigentes positivas de los padres, tales como el

control del comportamiento, la concesión de autonomía o las expectativas apropiadas, y la inteligencia emocional de los niños.

Exigencias negativas parentales

Se ha encontrado que la disciplina punitiva se correlaciona con el menor nivel de comprensión emocional de los niños y con una regulación emocional más baja (Ramírez, Ferrando y Sainz, 2015). Ningún otro estudio ha abordado la relación entre otras prácticas de exigencia negativa de los padres, como el control psicológico o el castigo severo.

Entrenamiento emocional de los padres

Confirmando los efectos del entrenamiento emocional en la inteligencia emocional de los adultos, se ha encontrado que las prácticas parentales relacionadas con las emociones también se relacionan con una mayor inteligencia emocional. Henao y García (2009) demostró que la promoción, el entrenamiento y la recompensa de los padres por el comportamiento emocionalmente inteligente, tal como lo perciben sus hijos, estaban relacionados con la inteligencia emocional superior de los adultos. Además, Franco, Pérez, y Pérez (2014) encontraron que cuando los padres aceptan muestras de emocionalidad de los niños, ayudan a los niños a entenderlos y a usar la información de esas emociones para comportarse de manera positiva y eficiente. Un grupo de prácticas parentales denominado entrenamiento emocional muestran que los niños perciben una mayor capacidad para regular sus emociones. Cuando, además, los padres alientan a los niños a expresar sus propias emociones y discutir los acontecimientos emocionales con ellos, los niños desarrollan una mayor competencia emocional (Chávez, 2010; Izedin-Bouquet y Pachajoa-Londoño, 2009; Mensah y Kuranchie, 2013; Pinquart, 2016).

Primera infancia: áreas del desarrollo emocional

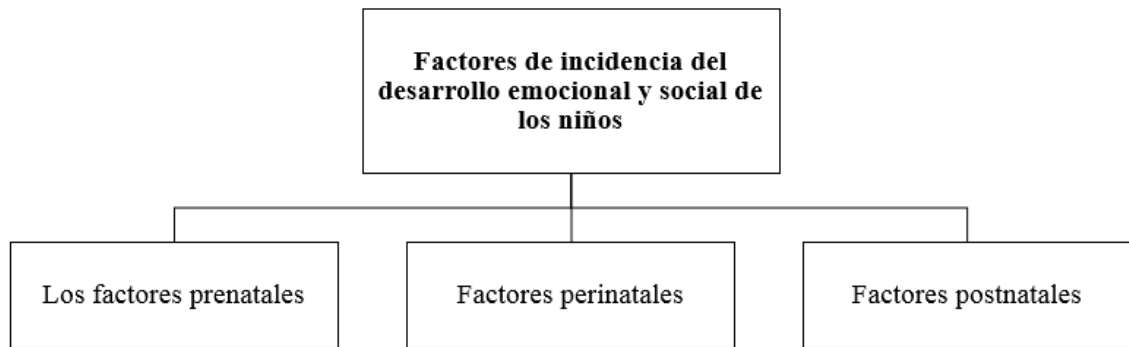
La primera infancia es un ciclo lleno de cambios y nuevos aprendizajes, que deben fortalecer cada una de las áreas del desarrollo; al mismo tiempo, es estimulada de manera conjunta por padres y maestros; Es así, que el niño puede potenciar habilidades y destrezas necesarias para su desenvolvimiento en la rutina diaria. El niño al recibir la atención correspondiente, se convierte en autónomo e independiente, para que logre tomar las mejores decisiones y solucionar problemas en el transcurso de su vida (Morales, Félix, Rosas, López y Nieto, 2015). Bornstein y Bornstein (2014) menciona que las áreas de desarrollo se encuentran divididas en tres: el *ámbito biofísico*, correspondiente a habilidades motoras, procesamiento de información sensorial; el *ámbito cognitivo*, el cual tiene como propósito desarrollar el pensamiento y contenidos intelectuales; finalmente, el ámbito socioafectivo, potencia las capacidades de interacción del niño con su entorno, y su expresión de emociones (Bornstein y Bornstein, 2014).

Diversas teorías describen sobre cómo los niños aprenden, desde sus inicios como bebés hasta su vida adulta (Teruel, 2000). Las destrezas y habilidades que obtengan durante ese ciclo se verán influenciada por entorno en el cual crecen y la influencia de los padres. Se tiene en conocimiento que, durante este periodo, cuatro áreas del desarrollo (motriz, cognitiva, lenguaje y socio-afectiva) intervendrán en su crecimiento, brindándoles así la estimulación adecuada. Por ende, esta investigación, se enfocará principalmente en cómo se generan los entornos del niño a nivel social y cómo estos son influenciados por sus progenitores y el medio.

Factores de incidencia del desarrollo emocional y social de los niños

El desarrollo emocional y social del niño tiene dependencia con los entornos que se exponen a partir de la primera infancia hasta su vida adulta. Sin embargo, UNICEF (2012) considera factores específicos que pueden generar riesgo durante el desarrollo del niño (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Factores de incidencia del desarrollo emocional y social de los niños



Como detalla el Grafico 2. *Los factores prenatales*, son aquellos que se presentan a partir de la concepción hasta el parto. Su relación se vincula con las costumbres de la madre, el alcohol, drogas o cigarrillo perjudican el desarrollo del bebé. Estos factores podrían ser causas de trastornos psicológicos y socioemocionales en los niños. Para mejorar la comprensión del lector, se ejemplifica, el Trastorno de hiperactividad y déficit de atención. Según Franco y otros (2014) argumentan lo descrito anteriormente como posibles causas que podrían suscitar dicha problemática. Posteriormente, el niño mostrará problemas emocionales y sociales al sentirse diferente a los demás; conflictos en adquirir normas de comportamiento, repercute en el bajo autoestima (Izedin-Bouquet y Pachajoa-Londoño, 2009).

Los Factores perinatales, se presentan en el transcurso del parto como asfixia perinatal respiratoria o inconvenientes en el metabolismo, su efecto se identificará a través de la prematuridad y bajo peso. Los niños que padecen de este problema al nacer, suelen presentar complicaciones como parálisis cerebral, y sus repercusiones se presentan en el área sensorial, conducta por la epilepsia, cognitiva, y comunicación. También se presenta como un trastorno motor, que afecta al área socio-emocional debido a su dificultad de expresión oral, por ende, su capacidad de relacionar con los otros individuos es baja.

Los factores postnatales, que pueden ser ambientales o biológicos. Uno de estos riesgos ambientales está relacionado con el apego entre padres e hijos, tomando en cuenta que el apego establece la primera comunicación socio-afectiva que tiene el niño por primera vez, esto quiere decir que las primeras interacciones sociales que

tiene el niño es con su madre, influirán en el desarrollo cognitivo, regulación de la conducta y en área emocional. A través del apego se irán dando las habilidades y los mecanismos necesarios para enfrentar las emociones, situaciones novedosas, y la adquisición de nuevos aprendizajes, entre otras (Raya, Pino y Herruzo, 2009). Por lo tanto, se consideraría a estos factores como los de mayor influencia en el desarrollo en el área social del niño.

El rol de la familia y el desarrollo emocional infantil

La familia es el núcleo educacional de la sociedad puesto que desarrolla en cada uno de sus miembros una forma determinada de desenvolverse dentro de la sociedad y los diferentes contextos de los que hace parte de tal manera que va sus integrantes van a reflejar lo aprendido en el hogar determinando así unas pautas de comportamiento específicas (Oliva y Villa, 2013).

La familia es la primera estancia educadora de modo que es importante potenciar en ellas las capacidades y habilidades necesarias para que su influencia en la sociedad sea óptima promoviendo así una sociedad íntegra en la cual la educación y la familia trabaje en conjunto y de esta manera se conviertan en redes de apoyo para formar ciudadanos responsables (Pérez, D. y Londoño-Vásquez, D., 2015).

Vale la pena resaltar que el papel integrador y propiciador de la familia en el desarrollo socio-emocional de los hijos está ligado a las relaciones interpersonales que se llevan al interior del núcleo familiar, en este sentido, es necesario que los hogares basen su sistema educativo en los valores que puedan permitirles a sus miembros aportar actos positivos y proactivos a la sociedad en general (Simkin, H. y Becerra, G., 2013). Dado que desde el hogar se transmiten modelos de comportamientos que resultan ser beneficiosos para la sociedad, así mismo se transmiten otros modelos que afectan seriamente el funcionamiento de la sociedad. El papel la familia en el desarrollo social es importante, ya que prepara a los niños y adolescentes para su futuro desenvolvimiento social. Es en la familia donde se fundamentan valores y acciones que repercuten de forma directa en el bienestar de

los demás (Villalobos J., Flórez G. y Londoño-Vásquez D., 2017). A lo largo de la crianza y el cuidado que reciben los individuos en el hogar, el cual va cargado de afectividad y sustentado en la comunicación y el estilo de la educación paterna, reciben bases que les permiten ser mejores personas, procurando siempre el bienestar social, dejando de lado el individualismo y siendo parte de la sociedad.

Novedad científica

En conclusión, es muy escasa la investigación en el campo de la crianza o estilo parental en los hijos y la inteligencia emocional, puesto que no existe estudios relacionados con la línea de investigación en Ecuador, siendo más específico, hay inexistencia de estudios (artículos científicos) con relación a la línea de investigación en la población de Echeandía, hasta la fecha, lo que significa que este estudio genera un aporte científico para el grupo de estudio. Se necesita urgentemente más investigación en esta área para fomentar el entrenamiento a los padres para mejorar las deficiencias que manifiesten según Chávez (2010) y no afectar el desarrollo del niño en su entorno.

2.3 Fundamentación legal

De acuerdo a **La Constitución de la República del Ecuador**, aprobada en el año 2008, en su Título VII, en el Régimen del Buen Vivir, en la Sección Primera, al referirse al Tema de la Educación manifiesta:

Art. 343.- El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje; y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, arte y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

De la misma manera, **El Plan Toda Una Vida**, en el Capítulo un Cambio de Paradigma del Desarrollo de mejoras del bienestar de los ecuatorianos; en el numeral

3.2.2. Hacia una convivencia solidaria, fraterna y cooperativa dice: Una de las orientaciones para la convivencia humana alude a construir relaciones que auspicien la solidaridad y la cooperación entre ciudadanos y ciudadanas, que se reconozcan como parte de una comunidad social y política. La construcción de la cooperación, la solidaridad y la fraternidad es un objetivo acorde con una sociedad que quiere recuperar el carácter público y social del individuo y no pretende únicamente el desarrollo de un ser solitario y egoísta, como la denominada sociedad de libre mercado. La fraternidad o comunidad de acción se coloca en el corazón de los proyectos democrático-republicanos: postula un comportamiento asentado en la idea” yo te doy porque tú necesitas y no porque pueda obtener un beneficio a cambio”.

Según la **Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)**, en su Título 1, al referirse al Ámbito, Los Principios y Fines de la Educación menciona:

Art. 2.- Principios. - “La actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales

y constitucionales que sustentan, definen las decisiones y actividades en el ámbito educativo”:

b. Educación para el cambio. - la educación constituye instrumento de transformación de la sociedad; contribuye a la construcción del país, de los otros proyectos de vida y de la libertad de sus habitantes, pueblos y nacionalidades; reconoce a las y los seres humanos, en particular a las niñas, niños y adolescentes, como centros del proceso de aprendizajes y sujetos de derecho; y se organiza sobre la base de los principios constitucionales.

f. Desarrollo de procesos. - los niveles educativos deben adecuarse a ciclos de vida de las personas, a su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotriz, capacidades, ámbito cultural y lingüístico, sus necesidades y las del país, atendiendo de manera particular la igualdad real de grupos poblacionales históricamente excluidos o cuyas desventajas se mantienen vigentes, como son las personas y grupos de atención prioritaria previstos en la constitución de la República.

g. Aprendizaje permanente. - La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se debe desarrollar a lo largo de la vida;

h. Inter-aprendizaje y multiaprendizaje. - Se considera al inter-aprendizaje y multiaprendizaje como instrumentos para potenciar las capacidades humanas por medio de la cultura, el deporte el acceso a la información y sus tecnologías, la comunicación y el conocimiento, para alcanzar niveles de desarrollo personal y colectivo;

i. Educación en valores. - la educación debe basarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad de género, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad y la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación;

p. Corresponsabilidad. - La educación demanda corresponsabilidad en la educación e instrucción de las niñas, niños y adolescentes y el esfuerzo compartido de estudiantes, familias, docentes, centros educativos, comunidad instituciones del estado, medios de comunicación y el conjunto de la sociedad, que se orienta por los principios de esta ley.

Es indudable que el desarrollo emocional promueve ampliamente el fortalecimiento de valores sociales de los estilos parentales como la tolerancia, el respeto a los derechos, a la diversidad de género, proporciona coyunturas para que, los estudiantes obtengan información e ideas, permite el desarrollo de destrezas de comunicación, provee de un contexto en el que el estudiante adquiere el control de su propio aprendizaje en un ambiente social, aportando de esta manera el interaprendizaje y multiaprendizaje como estipula la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

Para determinar el nivel de desarrollo de inteligencia emocional en los niños de primer año de básica de la Escuela “Adolfo Páez” mediante la aplicación guía de estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional, el enfoque de la investigación es de carácter mixto, de orden cuali – cuantitativo, es decir, se implementan elementos cualitativos a la investigación, y al mismo tiempo se aplica una técnica cuantitativa.

El diseño metodológico de la investigación es justificado mediante la fundamentación de Hernández y otros (2014) en su libro titulado *Metodología de la investigación: Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*, donde se manifiesta los siguientes argumentos y se los asocia con el desarrollo del estudio:

El estudio es de enfoque cualitativo, porque se describieron causas y efectos que generan la problemática en estudio y, cuantitativo porque se obtuvieron resultados cuantificables posterior a la aplicación del cuestionario Inventario de Percepción de Conductas Parentales de Hazzard, Christiensen y Margolin (1983), a todos los involucrados, es decir, a los niños y niñas pertenecientes al primer año de básica de la Escuela “Adolfo Páez”, cantón Echeandía, Provincia de Bolívar.

Del mismo modo, el alcance de la investigación fue de carácter descriptivo. Es decir, se realizó una descripción del fenómeno problemático, tal cual lo expone Hernández y otros, (2014) “los estudios descriptivos buscan especificar características y propiedades importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 92).

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación decidió emplear dos tipos de investigación: investigación de campo e investigación bibliográfica – documental.

Graterol (2012) determina a la investigación de campo “se presenta por intermedio de la manipulación de una variable externa no comprobada, en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo o porqué causas se produce una situación” (p. 8). Es decir, la investigación tuvo su campo de acción en el lugar de los hechos, recolectando la información de forma directa, en la fuente, con interacción de los implicados, sin olvidar no intervenir en sus decisiones ni influir en su accionar.

Martínez y Ávila (2012) consideran a la investigación bibliográfica – documental como “una técnica que consiste en la selección y recopilación de información a través de la lectura y crítica ya sea de documentos y materiales bibliográficos” (p. 49).

En resumen, esta investigación utilizó un procesamiento de información procedente de libros académicos, artículos científicos, con fundamento científico que permitieron determinar conceptos, teorías, enfoques y criterios de sus autores, colaborando con la estructura base de este documento.

3.2. Población/Muestra

Hernández, Fernández, y Baptista (2014), determinan a la población de una investigación como “el conjunto de elementos, finito o infinito, definido por una o más características, de las que gozan todos los elementos que lo componen” (p. 127). Para este caso, la selección de la muestra de esta investigación proviene de un muestreo probabilístico, de tipo intencional, o mejor conocido por conveniencia, determinando a la población de este estudio de la siguiente manera:

34 infantes (28 niños y 6 niñas) de edades comprendidas entre los 5 y 6 años, pertenecientes al grado escolar “Primero de Básica” de la Escuela “Adolfo Páez”, cantón Echeandía, Provincia de Bolívar.

De la misma forma, se aplicó el test de conductas parentales a la persona representante del niño perteneciente al grado escolar de primero de básica con el fin de determinar el estilo parental que maneja con el niño.

3.3. Técnicas e instrumentos

3.3.1. Entrevista

La entrevista para Díaz (2013) es “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (p. 163). En resumen, la entrevista es considerada una herramienta útil para investigaciones de tipo cualitativo cuando de recabar datos se trata. Por medio de esta técnica, la interesada (investigadora) e involucrados (niños) lograron realizar un intercambio de información importante, visualizando la realidad de la situación.

3.3.1. Cuestionario

Para Herrera, Medina y Naranjo (2010) “este instrumento es una serie de preguntas impresas sobre hechos y aspectos que interesan investigar, las cuales son contestadas por la población o muestra de estudio” (p. 121). Para esta investigación, se aplicó el Test de *Inventario de Percepción de Conductas Parentales* de Hazzard, Christiensen y Margolin (1983), la cual determina de forma rápida y efectiva la información conductual parental y emocional del niño. Se denota la importancia de su aplicación y uso, puesto que, es un test validado y mejorado constantemente, de manera que, los psicólogos clínicos lo utilizan de forma frecuente para medir habilidades emocionales del infante.

Por otro lado, guía de estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional, encontró su fundamento en la elaboración propia (investigadora), bajo el criterio y validación de dichas actividades por medio de un grupo de expertos educacionales.

3.4. Procedimiento de toma de datos

Después de realizar las estrategias y técnicas de investigación expuestas, se aplicaron los siguientes procedimientos:

1. Visita al campo de estudio. Escuela “Adolfo Páez”, cantón Echeandía, Provincia de Bolívar.

2. Aplicación del primer cuestionario Inventario de Percepción de Conductas Parentales de Hazzard, Christiensen y Margolin a los niños de primer grado de educación básica, con la finalidad de diagnosticar el desarrollo de su inteligencia.
3. Aplicación del primer cuestionario Inventario de Percepción de Conductas Parentales de Hazzard, Christiensen y Margolin a los representantes de primer grado de educación básica, con la finalidad de identificar su estilo parental
4. Tabulación de los datos, determinación de frecuencias, análisis de los datos obtenidos y representación gráfica de los resultados obtenidos.
5. Comprobación de la hipótesis mediante la aplicación del estadístico t-student para determinar la varianza de la primera y segunda aplicación del cuestionario Inventario de Percepción de Conductas Parentales.

3.5. Análisis/Interpretación/datos

A continuación, se presentan los principales resultados encontrados durante el levantamiento de información realizado a los padres de la Escuela Adolfo Páez del Cantón Echeandía, provincia de Bolívar.

Tabla 3. Aplicación del Inventario de Percepción de Conductas Parentales (PADRES)

	PRETEST		POSTEST	
	PUNTUACIÓN	Criterio de puntuación	PUNTUACIÓN	Criterio de puntuación
Representante 1	71	3. Permisivo - Indulgente	82	2. Autoritario - Reciproco
Representante 2	69	4. Permisivo - Negligente	74	3. Permisivo - Indulgente
Representante 3	65	4. Permisivo - Negligente	67	4. Permisivo - Negligente
Representante 4	67	4. Permisivo - Negligente	80	2. Autoritario - Reciproco
Representante 5	65	4. Permisivo - Negligente	80	2. Autoritario - Reciproco
Representante 6	69	4. Permisivo - Negligente	71	3. Permisivo - Indulgente
Representante 7	64	4. Permisivo - Negligente	71	3. Permisivo - Indulgente
Representante 8	71	3. Permisivo - Indulgente	70	3. Permisivo - Indulgente
Representante 9	73	3. Permisivo - Indulgente	73	3. Permisivo - Indulgente
Representante 10	72	3. Permisivo - Indulgente	72	3. Permisivo - Indulgente
Representante 11	69	4. Permisivo - Negligente	74	3. Permisivo - Indulgente
Representante 12	70	3. Permisivo - Indulgente	73	3. Permisivo - Indulgente
Representante 13	67	4. Permisivo - Negligente	75	3. Permisivo - Indulgente
Representante 14	68	4. Permisivo - Negligente	70	3. Permisivo - Indulgente
Representante 15	73	3. Permisivo - Indulgente	71	3. Permisivo - Indulgente
Representante 16	64	4. Permisivo - Negligente	73	3. Permisivo - Indulgente
Representante 17	67	4. Permisivo - Negligente	68	4. Permisivo - Negligente
Representante 18	69	4. Permisivo - Negligente	75	3. Permisivo - Indulgente

Representante 19	67	4. Permisivo - Negligente	66	4. Permisivo - Negligente
Representante 20	69	4. Permisivo - Negligente	69	4. Permisivo - Negligente
Representante 21	64	4. Permisivo - Negligente	65	4. Permisivo - Negligente
Representante 22	69	4. Permisivo - Negligente	69	4. Permisivo - Negligente
Representante 23	70	3. Permisivo - Indulgente	66	4. Permisivo - Negligente
Representante 24	72	3. Permisivo - Indulgente	73	3. Permisivo - Indulgente
Representante 25	64	4. Permisivo - Negligente	72	3. Permisivo - Indulgente
Representante 26	72	3. Permisivo - Indulgente	74	3. Permisivo - Indulgente
Representante 27	71	3. Permisivo - Indulgente	75	3. Permisivo - Indulgente
Representante 28	66	4. Permisivo - Negligente	70	3. Permisivo - Indulgente
Representante 29	71	3. Permisivo - Indulgente	73	3. Permisivo - Indulgente
Representante 30	65	4. Permisivo - Negligente	71	3. Permisivo - Indulgente
Representante 31	66	4. Permisivo - Negligente	65	4. Permisivo - Negligente
Representante 32	70	3. Permisivo - Indulgente	72	3. Permisivo - Indulgente
Representante 33	73	3. Permisivo - Indulgente	72	3. Permisivo - Indulgente
Representante 34	65	4. Permisivo - Negligente	77	3. Permisivo - Indulgente

Fuente: Aplicación del Test

Elaborado por: Romero, Y. (2019)

Criterio de Valoración

90-100	1. Autoritario - Represivo
80-89	2. Autoritario - Reciproco
70-79	3. Permisivo - Indulgente
60-69	4. Permisivo - Negligente

A continuación, se detalla el análisis global de los resultados obtenidos luego de la primera aplicación del test de conductas parentales, como lo detalla la tabla 4.

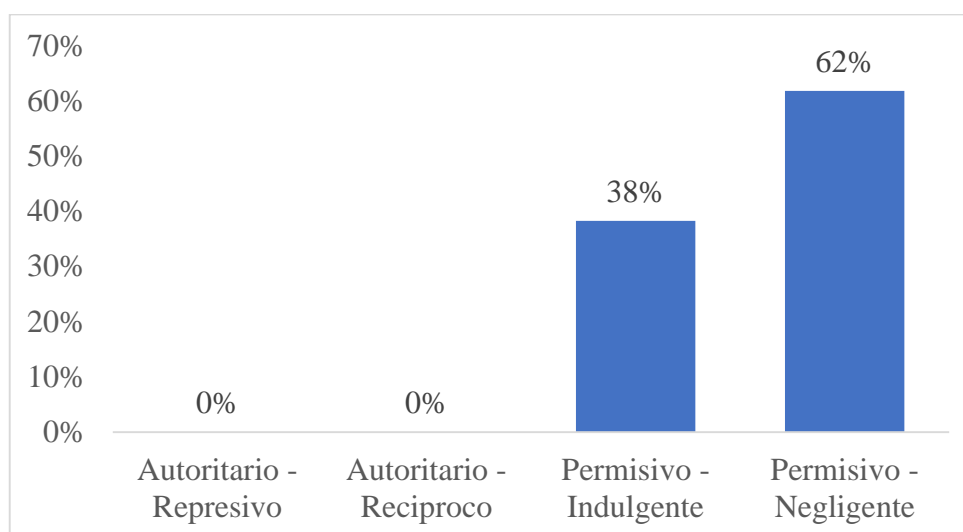
Tabla 4. Primera aplicación del Test de Percepción de Conductas Parentales (PADRES)

Estilo Parental	Representantes	Porcentaje
Autoritario - Represivo	0	0%
Autoritario - Reciproco	0	0%
Permisivo - Indulgente	13	38%
Permisivo - Negligente	21	62%
Total	34	100%

Fuente: Aplicación del Test

Elaborado por: Romero, Y. (2019)

Gráfico 3. Indicadores porcentuales de la primera aplicación del Test de Conductas Parentales



Análisis e interpretación

Como detalla el gráfico 3. Se evidenció que los representantes de los niños muestran un perfil parental Permisivo – Negligente con el 62%. Esto puede ser un efecto de los padres primerizos, puesto que, al ser el niño el primer hijo, marcan una tendencia de consentirlos, pero a la vez el niño reflejará problemas en su educación y su entorno social.

De la misma manera, el 38% de representantes de los niños, evidencia un perfil Permisivo – Indulgente, esto quiere decir, que los padres tienen un poco más de

rigurosidad con el cuidado de sus hijos, puesto que, generan más responsabilidades en el infante.

De la misma forma, se detalla el análisis global de los resultados obtenidos de la segunda toma de test de conductas parentales, luego de la aplicación de la guía didáctica con el propósito de mejorar las habilidades emocionales, como lo detalla la tabla 5.

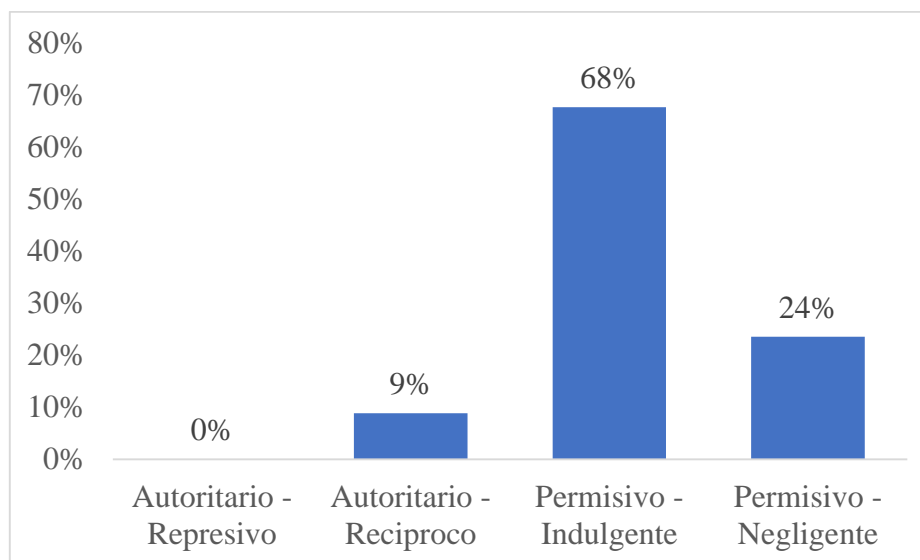
Tabla 5. Segunda aplicación del Test de Percepción de Conductas Parentales (PADRES)

Estilo Parental	Representantes	Porcentaje
Autoritario - Represivo	0	0%
Autoritario - Reciproco	3	9%
Permisivo - Indulgente	23	68%
Permisivo - Negligente	8	24%
Total	34	100%

Fuente: Aplicación del Test

Elaborado por: Romero, Y. (2019)

Gráfico 4. Indicadores porcentuales de la segunda aplicación del Test de Conductas Parentales



Análisis e Interpretación

Como detalla el gráfico 4. Se evidenció que los representantes de los niños muestran un perfil parental Permisivo – Indulgente con el 68%. Esto quiere decir, que los padres tienen un poco más de rigurosidad con el cuidado de sus hijos, al

mismo momento son permisivos, puesto que, es un efecto de ser padres primerizos. De la misma manera, el 24% de representantes de los niños, evidencia un perfil Permisivo – Negligente, esto quiere decir, que hubo una disminución en el indicador, luego de la aplicación de la guía didáctica. Consecuentemente, el 9% de padres presentan un perfil parental Autoritario – Reciproco, esto puede ser efecto de los padres que tienen otros hijos, lo que evidencia mayor experiencia en la crianza de los infantes, al mismo momento de presentar rigurosidad con el niño, presentan un ambiente democrático en el entorno familiar.

A continuación, se presenta los resultados del test de conductas parentales aplicado a los hijos, con el fin de medir su estado emocional.

Tabla 6. Primera aplicación del Test de Percepción de Conductas Parentales (Hijos)

Detalle	Test									Post Test								
	Aprovechamiento emocional			Empatía			Habilidad social			Aprovechamiento emocional			Empatía			Habilidad social		
	SALIR CALLE 7	HACER TAREA 8	SEGUIR NORMAS 9	ESCUCCHAR 10	RAZA 11	IDENTIF TRISTEZA 12	PREFEREN JUEGO 13	FORMAR EQUIPO 14	COLARSE FILA	SALIR CALLE 7	HACER TAREA 8	SEGUIR NORMAS 9	ESCUCCHAR 10	RAZA 11	IDENTIF TRISTEZA 12	PREFEREN JUEGO 13	FORMAR EQUIPO 14	COLARSE FILA
Alumno 1	1	2	1	3	2	4	3	1	1	3	2	3	4	2	4	3	4	4
Alumno 2	4	2	1	2	2	2	3	1	2	4	2	1	4	2	4	4	4	2
Alumno 3	1	4	1	1	1	2	1	1	4	3	4	2	4	1	3	4	3	4
Alumno 4	1	2	1	4	3	2	1	3	4	2	2	3	4	3	2	4	4	4
Alumno 5	1	2	1	1	1	4	2	1	1	3	2	1	4	3	4	2	4	4
Alumno 6	1	1	1	2	3	1	3	3	1	3	2	3	2	3	1	4	3	4
Alumno 7	1	2	1	3	2	4	2	1	1	2	2	2	3	4	4	2	4	4
Alumno 8	1	4	1	4	1	4	2	3	4	2	4	2	4	1	4	4	3	4
Alumno 9	1	2	1	3	2	4	2	1	2	3	2	2	4	2	4	4	3	2
Alumno 10	1	1	1	2	2	3	2	1	1	3	2	3	2	4	3	4	1	4
Alumno 11	1	2	1	1	1	4	2	1	4	2	2	4	4	3	4	4	1	4
Alumno 12	4	4	1	3	3	2	2	3	3	4	4	2	3	3	2	2	4	4

Alumno 13	1	2	1	3	2	3	2	1	1	2	2	4	4	2	3	2	4	4
Alumno 14	4	2	1	1	1	3	2	1	1	4	2	4	4	2	3	4	4	1
Alumno 15	4	1	1	3	3	3	1	1	2	4	1	4	3	4	4	1	4	4
Alumno 16	1	2	1	4	3	3	3	1	4	4	2	3	4	3	3	4	1	4
Alumno 17	4	3	4	2	3	1	3	2	3	4	3	4	2	4	3	4	2	3
Alumno 18	1	1	1	2	1	2	1	3	4	3	1	4	3	4	2	1	4	4
Alumno 19	1	2	1	3	1	4	1	3	4	2	2	3	3	3	4	1	4	4
Alumno 20	1	2	1	3	2	3	1	1	1	4	2	4	3	2	3	4	4	1
Alumno 21	2	4	1	2	2	4	1	3	1	2	4	3	2	2	4	4	3	4
Alumno 22	4	2	1	1	1	4	2	1	4	4	2	1	3	4	4	4	1	4
Alumno 23	3	1	4	2	3	3	3	4	1	3	1	4	4	3	3	2	4	4
Alumno 24	4	2	1	3	2	2	2	1	1	4	2	3	3	4	4	4	1	4
Alumno 25	4	2	1	3	2	2	2	3	4	4	2	4	3	3	4	2	4	4
Alumno 26	1	2	1	2	1	3	2	1	4	3	2	4	4	2	3	4	1	4
Alumno 27	1	2	1	2	1	3	2	1	4	4	2	4	2	4	3	3	4	4
Alumno 28	4	2	1	2	1	3	2	1	4	4	2	4	4	2	3	2	4	4
Alumno 29	4	2	1	4	1	2	2	2	1	4	3	4	4	4	3	2	4	4
Alumno 30	1	4	1	3	3	5	1	1	4	1	4	4	3	3	3	3	2	4
Alumno 31	1	2	1	3	2	4	2	1	1	2	2	4	3	2	4	2	4	4
Alumno 32	4	1	1	3	1	5	3	3	1	4	4	1	4	2	3	3	3	4
Alumno 33	4	2	3	4	3	2	1	3	1	4	2	3	4	3	2	2	3	4
Alumno 34	1	2	1	2	1	4	3	1	4	4	2	2	3	4	4	3	2	4

El estudio concentro un total de 34 estudiantes quienes a través de la evaluación realizada mediante la aplicación del Inventario de Percepción de Conductas Parentales de Hazzard, Christiensen y Margolin, presentaron comportamientos diferentes en cuanto a su desarrollo emocional. A continuación, dentro de la tabla 4, se presenta de forma general el comportamiento que presentaron los estudiantes durante la primera evaluación realizada.

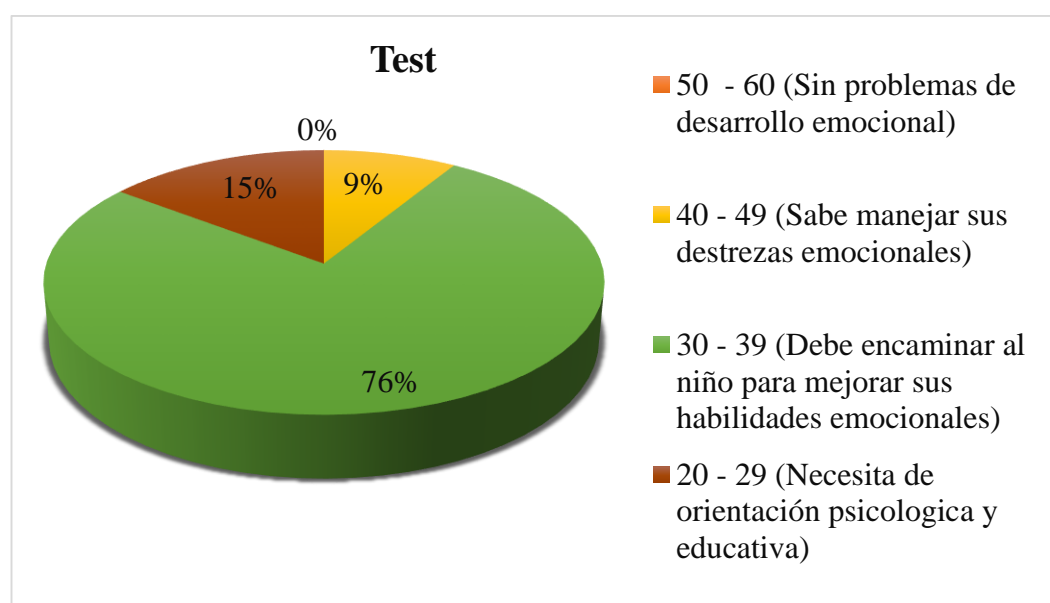
Tabla 7. Primera aplicación del Inventario de Percepción de Conductas Parentales de Hazzard, Christiensen y Margolin

Estimación	Test	
	Total	Porcentaje
Sin problemas de desarrollo emocional	0	0%
Sabe manejar sus destrezas	3	9%
Debe encaminar al niño para mejorar sus habilidades emocionales	26	78%
Necesita de orientación	5	15%
Total	34	100%

Fuente: Aplicación del Test

Elaborado por: Romero, Y. (2019)

Gráfico 5. Resultados de la primera aplicación del Inventario de Percepción de Conductas Parentales de Hazzard, Christiensen y Margolin



Análisis e interpretación

Como evidencia el gráfico 3, los resultados de la primera evaluación, muestran que del 100% de estudiantes evaluados, el 78% que representa 26 necesitan el apoyo del maestro y psicólogo para mejorar sus habilidades emocionales; mientras que, el 15% que representa 5 estudiantes registran la puntuación más baja del test; es decir, necesitan de forma urgente la orientación de profesionales de la psicología y de la educación. Finalmente, únicamente el 9% es decir 3 estudiantes saben manejar sus destrezas emocionales sin presentar dificultades de ningún orden. Bajo este escenario, es evidente la problemática existente en los niños de primer año de básica de la Escuela Adolfo Páez, en relación al desarrollo de la inteligencia emocional; por lo que, se recomienda de manera urgente el diseño y posterior aplicación de alguna herramienta que ayude a minimizar este impacto dentro del infante.

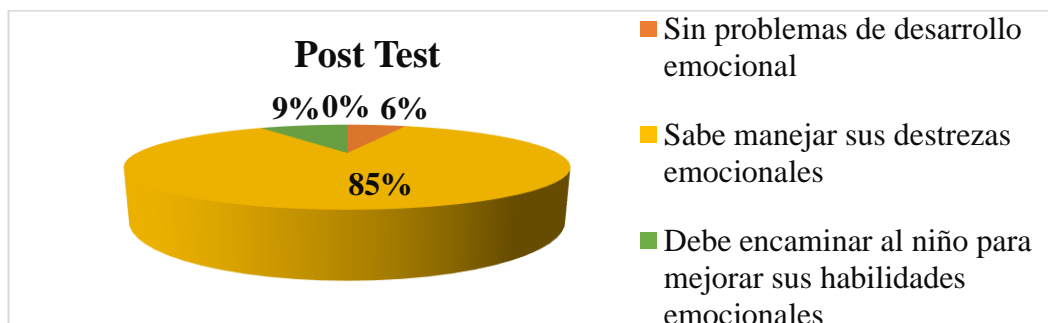
Tabla 8. Segunda aplicación del Test

Estimación	Post Test	
	Total	Porcentaje
Sin problemas de desarrollo emocional	2	6%
Sabe manejar sus destrezas	29	85%
Debe encaminar al niño para mejorar sus habilidades emocionales	3	9%
Necesita de orientación	0	0%
Total	34	100%

Fuente: Aplicación del ReTest

Elaborado por: Romero, N. (2019)

Gráfico 6. Resultados de la segunda aplicación del Test



Análisis e interpretación

Como evidencia el gráfico 4, los resultados de la segunda evaluación, muestran que del 100% de estudiantes evaluados, el 85% que representa 29 estudiantes saben manejar sus destrezas emocionales; mientras que, el 9% que representa 3 estudiantes necesitan el apoyo del maestro y psicólogo para mejorar sus habilidades emocionales. Finalmente, el 6% restante que representa 2 estudiantes presentan un desarrollo emocional sin ningún tipo de problema. De manera general; se puede decir que, posterior a la aplicación de la guía de estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional propuesta los resultados obtenidos fueron positivos pues se puede evidenciar una mejora significativa en cuanto al desarrollo de la inteligencia emocional en cada uno de los estudiantes evaluados.

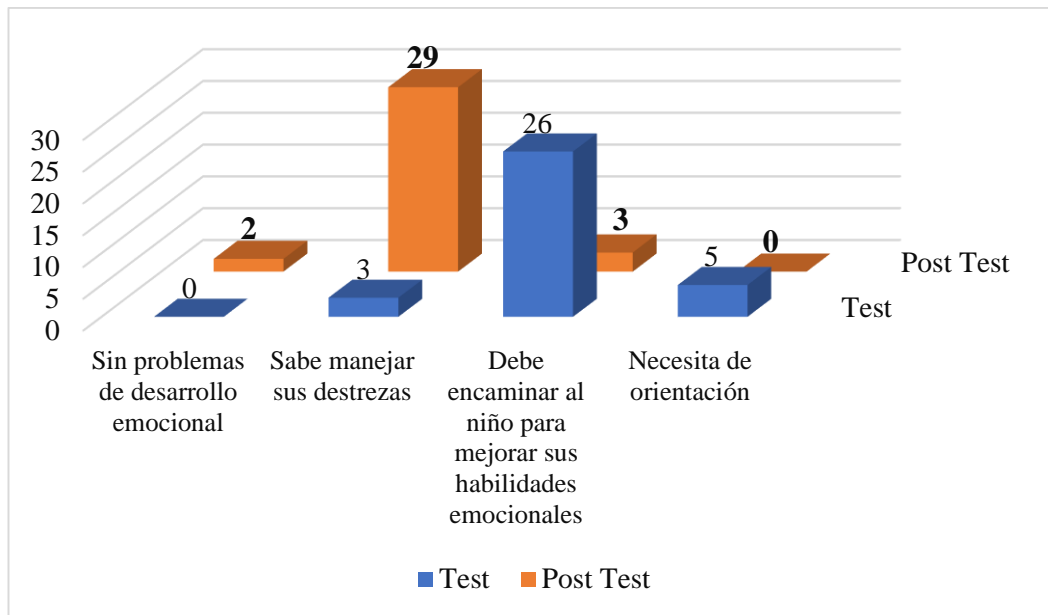
Tabla 9. Resumen general

Estimación	Test		Post Test	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Sin problemas de desarrollo emocional	0	0%	2	6%
Sabe manejar sus destrezas	3	9%	29	85%
Debe encaminar al niño para mejorar sus habilidades emocionales	26	76%	3	9%
Necesita de orientación	5	15%	0	0%
Total	34	100%	34	100%

Fuente: Test y Retest

Elaborado por: Romero, Y. (2019)

Gráfico 7. Resultados generales



Análisis e interpretación

Después de la aplicación de la guía de estrategias en los niños de primer año de básica de la Escuela Adolfo Páez, se evidencia una mejora significativa cuantitativa en cuanto al desarrollo de la inteligencia emocional. Dado que, en la primera evaluación se registró más de la mitad de estudiantes que necesitan el apoyo del maestro y psicólogo para mejorar sus habilidades emocionales y un grupo pequeño registraron la necesidad de forma urgente la orientación de profesionales en el área psicológica; mientras que, posterior a la aplicación de la guía propuesta los resultados fueron positivos pues registra un alto porcentaje de estudiantes que saben manejar sus destrezas.

3.6. Comprobación de la hipótesis

Hipótesis

Los estilos parentales influyen significativamente en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños de primer año de básica de la Escuela “Adolfo Páez”, cantón Echeandía, provincia de Bolívar.

Hipótesis nula

H₀: Los estilos parentales **NO** influyen significativamente en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños de primer año de básica de la Escuela “Adolfo Páez”, cantón Echeandía, provincia de Bolívar.

Hipótesis alternativa

H₁: Los estilos parentales **SI** influyen significativamente en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños de primer año de básica de la Escuela “Adolfo Páez”, cantón Echeandía, provincia de Bolívar.

Análisis factorial exploratorio

Bajo la perspectiva de la Universidad de Alicante (2017) el test de KMO (Kaiser, Meyer y Olkin):

Relaciona los coeficientes de correlación, r_{jh} , observados entre las variables X_j y X_h , y a_{jh} son los coeficientes de correlación parcial entre las variables X_j y X_h . Cuanto más cerca de 1 tenga el valor obtenido del test KMO, implica que la relación entre las variables es alta. Si $KMO \geq 0.9$, el test es muy bueno; notable para $KMO \geq 0.8$; mediano para $KMO \geq 0.7$; bajo para $KMO \geq 0.6$; y muy bajo para $KMO < 0.5$.

La prueba de esfericidad de Bartlett evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas. El modelo es significativo (se acepta la hipótesis alternativa, H_1) cuando se puede aplicar el análisis factorial

Prueba de esfericidad de Bartlett:

Si Sig. (p-valor) < 0.05 se acepta H_1 (hipótesis alternativa) = se puede aplicar el análisis factorial.

Si Sig. (p-valor) > 0.05 rechazamos H_0 (hipótesis nula) = no se puede aplicar el análisis factorial.

Con esta breve explicación, a continuación, se presentan los resultados obtenidos a través del estadígrafo utilizado para realizar los cálculos correspondientes:

Tabla N° 10: Prueba de KMO y Bartlett

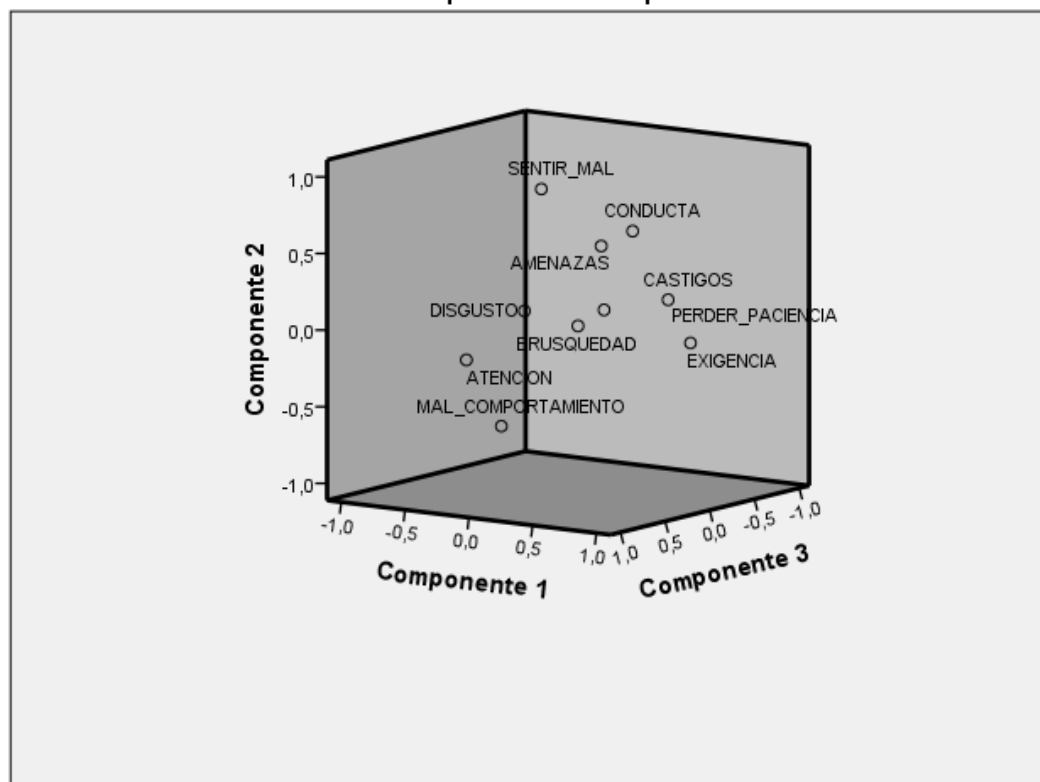
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,491
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	88,308
	gl	45
	Sig.	,000

Fuente: Estadígrafo SPSS

Elaborado por: Freire, H. (2018)

Gráfico 8. Cuadrante de espacio rotado de características parentales

Gráfico de componentes en espacio rotado



Con estos antecedentes y como refleja la bibliografía consultada “cuanto más cerca de 1 tenga el valor obtenido del test KMO, implica que la relación entre las variables es alta” en este caso el valor obtenido es de ,494 a pesar de no acercarse a la unidad cumple la regla de decisión. Por lo que, se puede aplicar el análisis factorial. Además, si Sig. (p-valor) < 0.05 se acepta H₁ (hipótesis alternativa), es

decir que también se puede aplicar el análisis factorial. Por lo tanto, *Los estilos parentales SI influyen significativamente en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños de primer año de básica de la Escuela “Adolfo Páez”, cantón Echeandía, provincia de Bolívar.*

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

4.1. Resultados

Los resultados transcendentales obtenidos en el proceso de la investigación, después de la aplicación del test de Percepción de Conductas Parentales de Hazzard, Christiensen y Margolin, se distribuyen en dos etapas. En la etapa I de aplicación, se obtuvo que el 78% de estudiantes deben encaminar al niño para mejorar sus habilidades emocionales, el 15% necesita de orientación y el 8% sabe manejar sus habilidades sociales y emocionales, debido a estudios previos o desempeños de los padres.

4.2. Resultados según objetivo específico 1

Para reformar los resultados alcanzados, después de la primera aplicación, se elabora una guía de estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de los niños. Con el fin de que puedan mejorar sus habilidades y destrezas sociales con los demás individuos que lo rodean.

4.3. Resultados según objetivo específico 2

Consecuentemente, se realizó la aplicación de un Postest, con el fin de medir el rendimiento de las habilidades sociales y emocionales, posterior a la aplicación de la guía de estrategias de inteligencia emocional. En conclusión, se logró obtener resultados favorables en el grupo de estudio, puesto que, el 85% aprendió a manejar sus destrezas emocionales y sociales, mientras que, el 6% ya no presenta ninguna clase de problemas emocionales de ninguna índole, y solo el 9% debe encaminar sus destrezas emocionales y sociales de la mano de sus padres y maestro escolar.

4.4. Desarrollo de la propuesta

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)



INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es un tipo de inteligencia social que implica la capacidad de monitorear las propias emociones y las de los demás, discriminarlas y utilizarlas, la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno mismo (Chávez B., 2010).

El alcance de la inteligencia emocional incluye la valoración verbal y no verbal. A la vez la expresión de la emoción, la regulación de la emoción en uno mismo y en los demás, y la utilización del contenido emocional en la resolución de problemas (Chaquinga y Abril, 2014).

La forma en que los profesores moldean y manejan sus propios sentimientos y los de sus alumnos. Es fundamental para el éxito del aprendizaje. Por lo tanto, dado el poder y la inevitabilidad de las emociones en el aprendizaje y la enseñanza y la influencia en los sentimientos de los alumnos que puede ejercer el profesor es esencial. Preguntar qué es lo que el maestro necesita tener y desarrollar para maximizar el potencial de las emociones para apoyar en lugar de obstaculizar el aprendizaje de la “Inteligencia Emocional”.

Importancia

Las guías didácticas surgieron fundamentalmente según Alegre (2012), para dar cobertura a la educación escolar en el mundo. Se desarrollaron estas técnicas con el propósito de formar profesionales y técnicos de forma no presencial. Generalmente, estas guías se asocian a la educación a distancia o la modalidad semipresencial, lo cual constituye un error, ya que una educación presencial, que abogue por la autonomía del aprendizaje, requiere también necesariamente que los profesores

elaboren guías que les permitan no solo orientar, sino también contribuir a la organización del trabajo del estudiante y el suyo propio.

Funciones de la guía didáctica

La guía didáctica, es el instrumento más relevante y sistémico que permite al infante trabajar por sí solo, aunque con la orientación y guía del profesor (Abdolrezapour y Tavakoli, 2012). De igual manera, apoyan el proceso de aprendizaje al ofrecerle pautas para orientarse en la apropiación emocional. Como recursos didácticos cumplen diversas funciones, desde sugerencias para abordar un texto, hasta acompañar y orientar al educando durante el estudio de un contenido de difícil comprensión (Acosta, Guerrero-Ramírez y Milena, 2015).

Función motivadora: despierta el interés para mantener la atención durante el proceso de estudio.

Función facilitadora: Propone metas claras que orientan el estudio de los alumnos. Vincula el texto básico con otros materiales educativos seleccionados para el desarrollo de la asignatura, y la teoría con la práctica como una de las categorías didácticas. Sugiere técnicas de estudio que faciliten el cumplimiento de los objetivos (tales como leer, subrayar, elaborar esquemas, desarrollar ejercicios entre otros). Orienta distintas actividades y ejercicios, en correspondencia con los distintos estilos de aprendizaje. Aclara dudas que pudieran dificultar el aprendizaje.

Función de orientación y diálogo: Fomenta la capacidad de organización y estudio sistemático, promueve el trabajo en equipo, anima a comunicarse con el profesor tutor y ofrece sugerencias para el aprendizaje independiente.

Función evaluadora: Retroalimenta al estudiante, a fin de provocar una reflexión sobre su propio aprendizaje.

Cómo se pasan por alto las emociones en el aprendizaje y la enseñanza

En la actualidad, es poco probable que muchos maestros reconozcan la dimensión emocional de su trabajo. Esto ha quedado muy claro en el curso de llevar a cabo observaciones docentes en una variedad de contextos en el aprendizaje (Araque, 2015). Con frecuencia se ve maestros que son muy competentes en sus habilidades de enseñanza pero que simplemente no prestan atención a la dimensión emocional del aprendizaje-enseñanza. Por ejemplo, podrían no dirigirse a ningún estudiante por nombre, a pesar de que el grupo sea lo suficientemente pequeño para que ellos supieran el nombre de cada alumno. O nunca reconocieron explícitamente la mirada de aburrimiento o confusión en los rostros de algunos integrantes del grupo. Se perdieron oportunidades para

Promover un ambiente emocional positivo y responder a los sentimientos de los alumnos, con el fin de mejorar la experiencia tanto para el profesor y sus alumnos.

Si las emociones solo merecen atención, y luego en forma de tratamiento, cuando se perciben como un problema, no será posible reconocer y comprometer con su presencia cotidiana en el aprendizaje y la enseñanza.

Enseñar con inteligencia emocional en la práctica.

El énfasis en esta guía está en usar la inteligencia emocional como maestro atender a la dimensión emocional del aprendizaje y la enseñanza. Se sugiere que, como profesor, debe desarrollar y utilizar tu inteligencia emocional con el siguiente objetivo en mente.

Poder reconocer y responder a los sentimientos de ambos y sus alumnos en el aula,
para que ambos sean más efectivos en sus respectivos papeles.

GUÍA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDADES

¿Cómo me siento?



Esta actividad se lleva a cabo con el reconocimiento propio de su estado emocional.

El docente les da la indicación a los alumnos que la actividad se las desarrollará de la siguiente manera: el docente irá diciendo en voz alta algunas frases que los alumnos deben completar con dibujos o caras que demuestren el estado de ánimo que el docente menciona, y a la vez deben dibujar la actividad o situación que complete la frase que se menciona. Por ejemplo:

Estoy siento triste cuando.....

Estoy feliz cuando.....

Me enfado cuando.....

Me asusto cuando.....

Estoy alegre cuando.....

Me alegra que estés

En el desarrollo de esta tarea el educador persuade al educando para que reflexione acerca de todos los valores positivos, las cualidades y ventajas que tiene el niño o niña.

El docente debe formar un círculo con los infantes y guiar para que cada uno diga en voz alta al niño o niña que está a continuación una frase parecida a esta:

Me agrada que estés....., o

Me agrada que seas.....

Después de ello los docentes deben proporcionar una hoja tamaño A5 a cada niño para que escriban o dibujen lo que dijeron de su compañero y se lo regalen como un bonito obsequio.

Esta actividad ayuda al desarrollo emocional y social del niño o niña que interviene en la actividad, además le brinda seguridad a su desarrollo integral.



Te felicito

El docente guía a los niños y niñas a formar un círculo con todos los integrantes.

La consigna principal de esta actividad es felicitar a un amigo por como es o por algo que ha logrado mediante su esfuerzo, sus habilidades, dedicación, etc., luego de felicitarlo se deben levantar las dos partes (felicitado y felicitador) y darse un abrazo que demuestre que en realidad nos podemos sentir felices por otras personas y sus triunfos.

Una vez terminada la sesión, es necesario retroalimentar la actividad con todos los niños, y saber como se sienten o que sintieron durante la actividad. Esto se debería realizar también en casa con las personas que los rodean.



Ya entiendo

Aquí se va a utilizar las dramatizaciones como parte de la actividad de reconocimiento de emociones o situaciones que se desea expresar. El docente debe decir frase como ejemplo: me he sentido enfadada cuando tú no me has dejado..... o me has..... Porque..... Es decir, la actividad es que, en los espacios en blanco de la frase, los infantes deben dramatizar situaciones que completen las frases propuestas.

El objetivo de esta actividad es que los infantes comprendan las emociones que otra persona puede estar pasando en la situación mencionada. Aquí entra en juego la empatía que tenemos con otras personas, además se debe considerar si nuestra actuación hacia los demás es la correcta o no.



Saber decir no

Esta actividad tiene la consigna de lograr que los infantes digan “no” a situaciones que no les son agradables. El docente, previo a la actividad debe elaborar tarjetas diferentes, que contengan situaciones difíciles para que el infante diga no, sin embargo, debe hacerlo, pues ese es el objetivo de esta actividad. El niño o niña debe aprender a decir NO cuando alguna cosa o situación no le grada.

Una parte importante del manejo de la inteligencia emocional es la comunicación asertiva, y decir NO de una manera educada y cortés, es la más clara muestra de este tipo de comunicación

Es importante realizar una retroalimentación sobre la actividad, para conocer las emociones que le causó al infante esta actividad.



Aprender a decidir.

El docente debe conformar grupos de cuatro niños, mientras menos afinidad tengan es mejor, para poder crear nuevos lazos de amistad mediante la actividad.

El educador previo a la actividad debe haber creado pequeñas situaciones conflictivas que necesiten resueltas, con esas tarjetas de contextos conflictivos los niños deben leerlos o si aun no saben leer, un adulto debe ayudarlos con esa actividad. Los infantes tienen como fin, dar posibles soluciones a las dificultades que se están presentando (una respuesta por cada niño), posterior a ellos se debe realizar una retroalimentación pertinente a la actividad que se realizó.

Con este juego el niño o niña aprenderá que para toda situación siempre hay más de una solución, con ello el infante no sólo realiza una tarea escolar, sino se prepara para su futuro en situaciones poco o muy dificultosas.



CONCLUSIONES

La inteligencia emocional está probablemente relacionada con la inteligencia general en ser una habilidad; pero también puede tener sus diferencias en términos de mecanismos y manifestaciones. Los mecanismos subyacentes pueden incluir emocionalidad, manejo de emociones y sustratos neurológicos. Sus manifestaciones pueden incluir una mayor fluidez verbal en los dominios emocionales, así como una mayor transmisión general de información bajo amenaza emocional.

Diferentes tipos de personas serán más o menos inteligentes emocionalmente. Los individuos emocionalmente inteligentes pueden ser más conscientes de sus propios sentimientos y de los demás, pueden estar más abiertos a los aspectos positivos y negativos de experiencia interna, más capaz de etiquetarlos, y cuando sea apropiado, comunicarlos. Tal conciencia conducirá a menudo a la regulación efectiva del afecto dentro de sí mismos y de los demás, y así contribuir al bienestar.

Con la práctica de las actividades propuestas en la presente guía, se busca que los niños y niñas se desarrollen con normalidad y reforzando su desarrollo emocional y social, estos dos aspectos son muy importantes tratarlos para el buen desarrollo de la inteligencia emocional en cada infante.

La inteligencia emocional muchas veces es más importante y más difícil tratar que incluso el mismo desarrollo cognitivo, pues de la inteligencia emocional depende el éxito del individuo. Saber resolver situaciones conflictivas con asertividad y criterio, hará del infante un hombre o una mujer de bien, que sepa manejarse en la vida de la forma correcta.



CAPÍTULO V

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Discusión

Se ha demostrado que el control psicológico de los padres se relaciona con resultados negativos, como los problemas emocionales como lo afirman los estudios de Fuentes, García, Gracia y Alarcón (2015), síntomas de ansiedad (Acosta y Guerrero-Ramírez, 2015) depresión y delincuencia (Bibi, Chaudhry, Awan, y Tariq, 2013) como factores intermitentes de problemas emocionales en niños. Del mismo modo, disciplinas severas, expectativas sobre exageradas de los padres, disciplina inductiva o actividad conjunta entre padres e hijos también se han asociado a los resultados de desarrollo de los niños, pero ninguna de esas prácticas parentales se ha estudiado en relación con la inteligencia emocional. Se necesita más estudios de naturaleza experimental o longitudinal que investiguen los efectos de las intervenciones dirigidas a prácticas de crianza específicas sobre la inteligencia emocional de los niños.

5.2. Conclusiones

Se puede concluir que en la estimación de desarrollo emocional de los niños presentaron problemas puesto que el 78% de estudiantes deben mejorar sus habilidades emocionales, esto puede ser por problemas familiares u hogares disfuncionales, el 15% fue detectado como un grupo con necesidad de orientación del maestro, padres y en el caso de serlo psicólogo educativo, el 8% restante sabe manejar sus habilidades sociales y emocionales.

Luego de realizar el análisis de estimación de desarrollo emocional se procedió a realizar una prueba de correlación de estudios entre el pretest y postest con el fin de identificar si existió o no cambio alguno luego de aplicar un plan de contingencia. Se confirmó la prueba de hipótesis, es decir, Los estilos parentales **si**

influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños, confirmando de esta manera la hipótesis de discusión.

Finalmente, los niños y niñas manifiestan una mejor respuesta en el entorno de aprendizaje, después de la aplicación de la guía de estrategias del desarrollo emocional, puesto que, la inclinación acertada en la mejora de las actividades de inteligencia emocional genera expectativa de desarrollo intelectual de los infantes.

Futura línea de investigación

El estudio de los estilos parentales y el desarrollo emocional han dejado en evidencia una brecha de análisis, como lo es, la influencia del rol familiar en la adquisición de habilidades sociales en el entorno escolar, en la cual futuros investigadores deberían profundizar la medición y análisis de habilidades sociales de los infantes y cómo influye en el ambiente basado en problemas.

6. Referencias bibliográficas

- Abdolrezapour, P., & Tavakoli, M. (2012). The relationship between emotional intelligence and EFL learners' achievement in reading comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.550686>
- Acosta, J., & Guerrero-Ramírez, A. milena T.-I. y M. A. (2015). Teaching Parenting Styles in Families With Children With Special Needs in Samacá-Boyacá. *Revista Praxis*, 11(4), 19–29. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1550>
- Alegre, A. (2012). The Relation Between the Time Mothers and Children Spent Together and the Children's Trait Emotional Intelligence. *Child and Youth Care Forum*, 41(5), 493–508. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9180-z>
- Araque Hontangas, N. (2015). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *Ciencia Y Tecnología*, 2(3), 150–161.
- Berkien, M., Louwse, A., Verhulst, F., & Van Der Ende, J. (2012). Children's perceptions of dissimilarity in parenting styles are associated with internalizing and externalizing behavior. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 21(2), 79–85. <https://doi.org/10.1007/s00787-011-0234-9>
- Bibi, F., Chaudhry, A. G., Awan, E. A., & Tariq, B. (2013). Contribution of Parenting Style in life domain of Children. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 12(2), 91–95. <https://doi.org/10.9790/0837-1229195>
- Bornstein, L., & Bornstein, M. (2014). Estilos Parentales y el Desarrollo Social del Niño. *Development*, 4, 1–4. Retrieved from <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2520/estilos-parentales-y-el-desarrollo-social-del-nino.pdf>
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18(Suplemento), 34–41. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- Chaquinga, G., & Abril, G. (2014). *Estilos parentales e inteligencia emocional en los adolescentes de la Unidad Educativa González Suárez*. Universidad Técnica de Ambato. Retrieved from [http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/8677/1/Tello Muñoz%2C Zully Maribel.pdf](http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/8677/1/Tello%20Muñoz%20Zully%20Maribel.pdf)
- Chávez, B. (2010). *Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños preescolares*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Retrieved from http://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/esc_sup/actopan/licenciatura/Estrategias para el desarrollo.pdf
- Dawei, X., & Anguo, W. (2012). The moderating role of family ecological factors (family size) on the relationships between family environment and emotional Intelligence. *Journal of American Science*, 5(3), 1–6.

<https://doi.org/10.1111/j.1360>

- Duncombe, M. E., Havighurst, S. S., Holland, K. A., & Frankling, E. J. (2012). The contribution of parenting practices and parent emotion factors in children at risk for disruptive behavior disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, *43*(5), 715–733. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0290-5>
- Fernandez-Berrocal, P., Alcalde, R., & Extramera, N. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, *4*(1), 16–27. Retrieved from http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF60among_adolescents.pdf
- Fernandez-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *The Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *15*(6), 421–436.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *44*(3), 95–104. <https://doi.org/10.14349/RLP.V44I3.1154>
- Franco, N., Pérez, Á., & Pérez, M. J. (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*, 149–156.
- Fuentes, M., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, *20*(1), 117–138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- García-Méndez, M., Rivera Aragón, S., & Reyes-Lagunes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, *17*(66), 133–141. <https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.14>
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Emotional Intelligence, Cognitive Control and the Family's Socioeconomic Status as Factors Guarding against Aggressive Behavior in Childhood and Adolescence.*, *31*(1), 39–51. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=122945950&lang=es&site=eds-live&scope=site&custid=s4608367>
- Henao, G., & García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latiniamerica de Ciencias Sociales*, *7*(2), 785–802.
- Ishak, Z., Low, S. F., & Lau, P. L. (2012). Parenting Style as a Moderator for Students' Academic Achievement. *Journal of Science Education and Technology*, *21*(4), 487–493. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9340-1>
- Izedin-Bouquet, R., & Pachajoa-Londoño, A. (2009). Pautas, Prácticas y Creencias Acerca De Crianza, Ayer y Hoy. *Liberabit*, *15*(2), 109–115. <https://doi.org/68611924005>

- Jaar, E., & Córdova, M. (2017). Prevención de la carencia afectiva crónica: nuevos paradigmas en el modelo de familia de acogida temporal. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 55(1), 44–51. Retrieved from http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272017000100006
- Jorge, E., & González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39–66.
- Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F., & Williamson, J. (2004). Applying Emotional Intelligence: Exploring the Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 221–240. <https://doi.org/10.1080/0266736042000251808>
- Krumm, G., Vargas-Rubilar, J., & Gullón, S. (2013). Estilos parentales y creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 12(1), 161–182. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-223>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. *EU Kids Online*, (September), 3–25. Retrieved from www.eukidsonline.net
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516–526. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0696-6>
- Meier, L., & Oros, L. (2012). Percepción de las prácticas parentales y experiencia de emociones positivas en adolescentes. *Revista de Psicología*, 9(16), 73–84.
- Mensah, M. K., & Kuranchie, A. (2013). Influence of Parenting Styles on the Social Development of Children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 123–130. <https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n3p123>
- Montiel, M. M., & López, L. F. (2017). Parenting styles and their relation with obesity in children ages 2 to 8 years. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 8(1), 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.rmta.2017.01.006>
- Morales, S., Félix, V., Rosas, M., López, F., & Nieto, J. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de agresión infantil. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 33(1), 57–76. <https://doi.org/10.12804/apl33.01.2015.05>
- Morrison, T. (2007). Emotional intelligence, emotion and social work: Context, characteristics, complications and contribution. *British Journal of Social Work*, 37(2), 245–263. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl016>
- Oliva, A., Parra, Á., & Arranz, E. (2008). Parenting styles and adolescent adjustment [Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente]. *Infancia Y Aprendizaje*, 31(1), 93–106. <https://doi.org/10.1174/021037008783487093>

- Ollendick, T. H., & Benoit, K. E. (2012). A Parent-Child Interactional Model of Social Anxiety Disorder in Youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(1), 81–91. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0108-1>
- Ossa Cornejo, C., Navarrete Acuña, L., & Jiménez Figueroa, A. (2014). Estilos parentales y calidad de vida familiar en padres y madres de adolescentes de un establecimiento educacional de la ciudad de Chillán (Chile). *Investigación Y Desarrollo*, 22(1), 19–37.
- Pinquart, M. (2016). Associations of Parenting Styles and Dimensions with Academic Achievement in Children and Adolescents: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475–493. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>
- Ramírez, A., Ferrando, M., & Sainz, A. (2015). ¿INFLUYEN LOS ESTILOS PARENTALES Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DE SUS HIJOS ESCOLARIZADOS EN 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL? *Acción Psicológica*, 65–78. <https://doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>
- Ramírez, M. A. (2013). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 167–177. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011>
- Ramírez Abrahams, P., Patiño Mora, V., & Gamboa Vázquez, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 67–90.
- Raya, A., Pino, J., & Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology N°*, 2(3), 211–222. <https://doi.org/10.1989/ejep.v2i3.28>
- Ríos Paspuel, M. V. (2018). *Los estilos parentales y su influencia en el eje de desarrollo personal y social del currículo de Educación Inicial en los Niños de 4 a 5 años en un Centro Infantil Privado de la Ciudad de Quito*. Universidad de las Américas.
- Robledo-Ramón, P., & García, J. (2008). *El contexto familiar y su papel en el desarrollo socio-emocional de los niños: revisión de estudios empíricos*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 75-82.
- Rosser, A., Bueno A., Domínguez, F. (2011). *Evolución de los menores tras la adopción. La familia adoptiva como figura de apego y contexto de reparación*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2): 443-453. Disponible en http://infad.eu/RevistaINFAD/2010/n1/volumen2/INFAD_010222_443-454.pdf
- Russo, P. M., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., Mavroveli, S., & Petrides, K. V. (2012). Trait Emotional Intelligence and the Big Five: A study on Italian Children and Preadolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*,

30(3), 274–283. <https://doi.org/10.1177/0734282911426412>

- Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos Guajardo, J., Robles Aguirre, F. A., Morales Sánchez, A., & Gonzalez Gallego, N. (2012). Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar. *Salud & Sociedad*, 3(3), 283–291. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742470004>
- Salguero, J. M., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: A 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21–34. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0063-8>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017 - 2021 - Todo una Vida*. Quito. <https://doi.org/10.1109/CDC.2014.7039974>
- Simkin, H., Becerra, G. (2013). *El proceso de socialización*. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. Ciencia, docencia y tecnología, 24 (47):119-142. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/145/14529884005.pdf>
- Teruel Melero, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 38, 141–152.
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K., & Kitamura, T. (2014). The Impact of Authoritative, Authoritarian, and Permissive Parenting Styles on Children's Later Mental Health in Japan: Focusing on Parent and Child Gender. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 293–302. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9740-3>
- Ulutas, I., & Omeroglu, E. (2018). Maternal attitudes, emotional intelligence and home environment and their relations with emotional intelligence of sixth years old children. *Intech Open*, 2(6), 64. <https://doi.org/10.5772/32009>
- Valencia, L., & Henao, G. (2002). el desempeño en habilidades sociales en niños de dos y tres años de edad y su relacion con los estilos de interaccion parental. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(22), 1051–1076. Retrieved from <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1453/1706>
- Valencia, L., & López, G. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, 15(1974), 253–271. <https://doi.org/http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/File/61542/88397>
- Vargas Paredes, J. D. (2018). *Autoestima e inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de la I.E. N°82023 "Otuzco Alto", Centro Poblado Otuzco, Cajamarca en el año 2017*. Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo.
- Villanueva-Barbarán, R., & Valenciano-Canet, G. (2012). El papel de la maestra en la promoción de dos competencias de la inteligencia emocional de niñas y

niños de quinto grado. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 49–75. Retrieved from <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4769>

Villalobos, J., Flórez, G., Londoño-Vásquez, D. (2017). *La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015*. Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, 9(1): 58-75. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662017000100058&script=sci_abstract&tlng=pt

Vintimilla Mancheno, E. (2015). *la inteligencia emocional y su relación con el desarrollo de la empatía en los niños de 4 a 5 años de edad del Centro de Desarrollo Infantil "Safari Kids."* Universidad Técnica de Ambato.

Wisnblit, J. Z., Priluck, R., & Pirog, S. F. (2013). The influence of parental styles on children's consumption. *Journal of Consumer Marketing*, 30(4), 320–327. <https://doi.org/10.1108/JCM-02-2013-0465>

7. Anexos

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)



INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es un tipo de inteligencia social que implica la capacidad de monitorear las propias emociones y las de los demás, discriminarlas y utilizarlas, la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno mismo (Chávez B., 2010).

El alcance de la inteligencia emocional incluye la valoración verbal y no verbal. A la vez la expresión de la emoción, la regulación de la emoción en uno mismo y en los demás, y la utilización del contenido emocional en la resolución de problemas (Chaquinga y Abril, 2014).

La forma en que los profesores moldean y manejan sus propios sentimientos y los de sus alumnos. Es fundamental para el éxito del aprendizaje. Por lo tanto, dado el poder y la inevitabilidad de las emociones en el aprendizaje y la enseñanza y la influencia en los sentimientos de los alumnos que puede ejercer el profesor es esencial. Preguntar qué es lo que el maestro necesita tener y desarrollar para maximizar el potencial de las emociones para apoyar en lugar de obstaculizar el aprendizaje de la “Inteligencia Emocional”.

Importancia

Las guías didácticas surgieron fundamentalmente según Alegre (2012), para dar cobertura a la educación escolar en el mundo. Se desarrollaron estas técnicas con el propósito de formar profesionales y técnicos de forma no presencial. Generalmente, estas guías se asocian a la educación a distancia o la modalidad semipresencial, lo cual constituye un error, ya que una educación presencial, que abogue por la autonomía del aprendizaje, requiere también necesariamente que los profesores

elaboren guías que les permitan no solo orientar, sino también contribuir a la organización del trabajo del estudiante y el suyo propio.

Funciones de la guía didáctica

La guía didáctica, es el instrumento más relevante y sistémico que permite al infante trabajar por sí solo, aunque con la orientación y guía del profesor (Abdolrezapour y Tavakoli, 2012). De igual manera, apoyan el proceso de aprendizaje al ofrecerle pautas para orientarse en la apropiación emocional. Como recursos didácticos cumplen diversas funciones, desde sugerencias para abordar un texto, hasta acompañar y orientar al educando durante el estudio de un contenido de difícil comprensión (Acosta, Guerrero-Ramírez y Milena, 2015).

- *Función motivadora:* despierta el interés para mantener la atención durante el proceso de estudio.
- *Función facilitadora:* Propone metas claras que orientan el estudio de los alumnos. Vincula el texto básico con otros materiales educativos seleccionados para el desarrollo de la asignatura, y la teoría con la práctica como una de las categorías didácticas. Sugiere técnicas de estudio que faciliten el cumplimiento de los objetivos (tales como leer, subrayar, elaborar esquemas, desarrollar ejercicios entre otros). Orienta distintas actividades y ejercicios, en correspondencia con los distintos estilos de aprendizaje. Aclara dudas que pudieran dificultar el aprendizaje.
- *Función de orientación y diálogo:* Fomenta la capacidad de organización y estudio sistemático, promueve el trabajo en equipo, anima a comunicarse con el profesor tutor y ofrece sugerencias para el aprendizaje independiente.

- *Función evaluadora:* Retroalimenta al estudiante, a fin de provocar una reflexión sobre su propio aprendizaje.

Cómo se pasan por alto las emociones en el aprendizaje y la enseñanza

En la actualidad, es poco probable que muchos maestros reconozcan la dimensión emocional de su trabajo. Esto ha quedado muy claro en el curso de llevar a cabo observaciones docentes en una variedad de contextos en el aprendizaje (Araque, 2015). Con frecuencia se ve maestros que son muy competentes en sus habilidades de enseñanza pero que simplemente no prestan atención a la dimensión emocional del aprendizaje-enseñanza. Por ejemplo, podrían no dirigirse a ningún estudiante por nombre, a pesar de que el grupo sea lo suficientemente pequeño para que ellos supieran el nombre de cada alumno. O nunca reconocieron explícitamente la mirada de aburrimiento o confusión en los rostros de algunos integrantes del grupo. Se perdieron oportunidades para

Promover un ambiente emocional positivo y responder a los sentimientos de los alumnos, con el fin de mejorar la experiencia tanto para el profesor y sus alumnos.

Si las emociones solo merecen atención, y luego en forma de tratamiento, cuando se perciben como un problema, no será posible reconocer y comprometer con su presencia cotidiana en el aprendizaje y la enseñanza.

Enseñar con inteligencia emocional en la práctica.

El énfasis en esta guía está en usar la inteligencia emocional como maestro atender a la dimensión emocional del aprendizaje y la enseñanza. Se sugiere que, como profesor, debe desarrollar y utilizar tu inteligencia emocional con el siguiente objetivo en mente.

Poder reconocer y responder a los sentimientos de ambos y sus alumnos en el aula, para que ambos sean más efectivos en sus respectivos papeles.

Me alegra que estés

En el desarrollo de esta tarea el educador persuade al educando para que reflexione acerca de todos los valores positivos, las cualidades y ventajas que tiene el niño o niña.

El docente debe formar un círculo con los infantes y guiar para que cada uno diga en voz alta al niño o niña que está a continuación una frase parecida a esta:

- Me agrada que estés....., o
- Me agrada que seas.....

Después de ello los docentes deben proporcionar una hoja tamaño A5 a cada niño para que escriban o dibujen lo que dijeron de su compañero y se lo regalen como un bonito obsequio.

Esta actividad ayuda al desarrollo emocional y social del niño o niña que interviene en la actividad, además le brinda seguridad a su desarrollo integral.



Te felicito

El docente guía a los niños y niñas a formar un círculo con todos los integrantes.

La consigna principal de esta actividad es felicitar a un amigo por como es o por algo que ha logrado mediante su esfuerzo, sus habilidades, dedicación, etc., luego de felicitarlo se deben levantar las dos partes (felicitado y felicitador) y darse un abrazo que demuestre que en realidad nos podemos sentir felices por otras personas y sus triunfos.

Una vez terminada la sesión, es necesario retroalimentar la actividad con todos los niños, y saber como se sienten o que sintieron durante la actividad. Esto se debería realizar también en casa con las personas que los rodean.



Ya entiendo

Aquí se va a utilizar las dramatizaciones como parte de la actividad de reconocimiento de emociones o situaciones que se desea expresar. El docente debe decir frase como ejemplo: me he sentido enfadada cuando tú no me has dejado..... o me has..... Porque..... Es decir, la actividad es que, en los espacios en blanco de la frase, los infantes deben dramatizar situaciones que completen las frases propuestas.

El objetivo de esta actividad es que los infantes comprendan las emociones que otra persona puede estar pasando en la situación mencionada. Aquí entra en juego la empatía que tenemos con otras personas, además se debe considerar si nuestra actuación hacia los demás es la correcta o no.



Saber decir no

Esta actividad tiene la consigna de lograr que los infantes digan “no” a situaciones que no les son agradables. El docente, previo a la actividad debe elaborar tarjetas diferentes, que contengan situaciones difíciles para que el infante diga no, sin embargo, debe hacerlo, pues ese es el objetivo de esta actividad. El niño o niña debe aprender a decir NO cuando alguna cosa o situación no le grada.

Una parte importante del manejo de la inteligencia emocional es la comunicación asertiva, y decir NO de una manera educada y cortés, es la más clara muestra de este tipo de comunicación

Es importante realizar una retroalimentación sobre la actividad, para conocer las emociones que le causó al infante esta actividad.



Aprender a decidir.

El docente debe conformar grupos de cuatro niños, mientras menos afinidad tengan es mejor, para poder crear nuevos lazos de amistad mediante la actividad.

El educador previo a la actividad debe haber creado pequeñas situaciones conflictivas que necesiten resueltas, con esas tarjetas de contextos conflictivos los niños deben leerlos o si aun no saben leer, un adulto debe ayudarlos con esa actividad. Los infantes tienen como fin, dar posibles soluciones a las dificultades que se están presentando (una respuesta por cada niño), posterior a ellos se debe realizar una retroalimentación pertinente a la actividad que se realizó.

Con este juego el niño o niña aprenderá que para toda situación siempre hay más de una solución, con ello el infante no sólo realiza una tarea escolar, sino se prepara para su futuro en situaciones poco o muy dificultosas.



CONCLUSIONES

La inteligencia emocional está probablemente relacionada con la inteligencia general en ser una habilidad; pero también puede tener sus diferencias en términos de mecanismos y manifestaciones. Los mecanismos subyacentes pueden incluir emocionalidad, manejo de emociones y sustratos neurológicos. Sus manifestaciones pueden incluir una mayor fluidez verbal en los dominios emocionales, así como una mayor transmisión general de información bajo amenaza emocional.

Diferentes tipos de personas serán más o menos inteligentes emocionalmente. Los individuos emocionalmente inteligentes pueden ser más conscientes de sus propios sentimientos y de los demás, pueden estar más abiertos a los aspectos positivos y negativos de experiencia interna, más capaz de etiquetarlos, y cuando sea apropiado, comunicarlos. Tal conciencia conducirá a menudo a la regulación efectiva del afecto dentro de sí mismos y de los demás, y así contribuir al bienestar.

Con la práctica de las actividades propuestas en la presente guía, se busca que los niños y niñas se desarrollen con normalidad y reforzando su desarrollo emocional y social, estos dos aspectos son muy importantes tratarlos para el buen desarrollo de la inteligencia emocional en cada infante.

La inteligencia emocional muchas veces es más importante y más difícil tratar que incluso el mismo desarrollo cognitivo, pues de la inteligencia emocional depende el éxito del individuo. Saber resolver situaciones conflictivas con asertividad y criterio, hará del infante un hombre o una mujer de bien, que sepa manejarse en la vida de la forma correcta.



GUÍA DE MEJORAMIENTO DE ESTILOS PARENTALES (EP)



Objetivos Didácticos

Los objetivos de nuestra Escuela de Padres, con carácter general, son los siguientes:

- Ampliar los conocimientos de los padres y madres en cada uno de los temas propuestos y fomentar la comunicación y relaciones familiares.

Procedimiento de aplicación

La metodología debe ser activa y fomentar en las familias los hábitos de reflexión y diálogo. Los pasos pueden ser los siguientes:

- El coordinador inicia la sesión con un cuestionario inicial e invita a las familias a realizar una reflexión previa sobre el tema.
- Ayudándose de la técnica que crea conveniente, comienza la charla, que no debe superar los 30 minutos.
- Trabajo en grupo por parte de las familias, tomando como referencia el guión o preguntas que se proponga tras finalizar la charla.
- Debate sobre aspectos concretos del tema.
- Se realiza una síntesis final, donde se destacan los aspectos más interesantes y las propuestas prácticas.

Temas de discusión

- Estilos parentales. Importancia de los límites y las normas.
- Riesgos de Internet. Educación en las Nuevas Tecnologías.
- Educación e información para evitar el acoso.
- La importancia de “acompañar” a los menores en sus obligaciones (Hábitos de estudio).
- Desarrollar un adecuado autoconcepto y autoestima para avanzar en habilidades sociales.

Estilos Parentales. Normas y límites de importancia.

Existen distintos tipos de crianza, o bien, distintos modelos a la hora de ejercer como padres/madres.

Sin duda, las relaciones entre padres e hijos son bidireccionales, porque el comportamiento de uno influye sobre el del otro y viceversa.

Se puede distinguir entonces diferentes estilos de crianza: autoritario, indulgente (permisivo), negligente, asertivo (o democrático).

- El autoritario es exigente pero no receptivo, espera el cumplimiento de las normas, pero no considera la necesidad de explicar las razones de las reglas o los límites.
- El indulgente supone ser responsable pero no exigente, en realidad, es permisivo, son pocas las exigencias o los controles.
- El negligente destaca por ser controlador, pero no implicado. No existen ni exigencias, ni responsabilidades, no se establecen límites. Aunque sí se da respuesta a las necesidades básicas (alimentación, dinero).
- El asertivo supone ser exigente pero receptivo, en el que se marcan los límites y las normas, se ejerce control sobre las acciones, pero anima a los menores a ser independientes, permite que exploren con libertad y puedan desarrollar sus propios razonamientos y sus propias decisiones.

Consejos prácticos

- Mostrar afecto, sensibilidad y responsabilidad ante las necesidades de los hijos e hijas.
- Fomentar el DIÁLOGO, la ESCUCHA, la PARTICIPACIÓN en el seno del hogar.
- Entender la importancia de las explicaciones, de marcar los límites y las normas para que los menores tengan claro cuál es su papel y lo que se espera de ellos/as.

- Esforzarse por llevar a cabo una disciplina inductiva, positiva, basada en el RAZONAMIENTO, en la comunicación de todas las partes.
- ESFORZARSE POR ENTENDER a los menores, sus preocupaciones, sus intereses, sus necesidades, mostrándoles cariño y cercanía. Se habla de la importancia de lograr un clima dialogante, respetuoso y cordial en el seno de la familia.

Riesgos de internet. Educación en las nuevas tecnologías

Internet es un medio con muchas posibilidades para encontrar información, aprender, comunicarse, convivir con otras personas. Pero, también puede ser un lugar donde existan ciertos riesgos, sobre todo para los menores, que son más vulnerables que los adultos.

La red es una herramienta estupenda y tiene muchas ventajas, pero, los adultos tienen la obligación de educar en su uso a los menores porque los riesgos que les acechan son variados, desde contenidos inapropiados, abusos o acosos.

Por lo tanto, educar a los menores en el uso de Internet es el mejor remedio, sobre todo a largo plazo, para protegerles de posibles peligros. Es necesario darles confianza para que compartan sus experiencias, dialogar con ellos y hablarles con sinceridad y naturalidad sobre los contenidos inadecuados que pueden encontrarse.

Y, sobre todo, hacerles comprender la importancia que tiene la privacidad de las personas, que entiendan que no se deben dar datos personales a cualquiera, ni de ellos, ni de la familia y por supuesto, de cualquier otra persona.

Consejos Prácticos

- Los padres y madres deben INVOLUCRARSE y aprender a manejar las nuevas tecnologías, para estar a la altura de sus hijos e hijas.
- Dialogar y comentar con ellos/as lo que hacen cuando navegan por Internet, preguntarles qué páginas visitan, con quién hablan y sobre qué.

- Explicar que existen riesgos en Internet y que siempre hay que comunicarse sólo con personas muy conocidas, amigos y amigas exclusivamente. También es conveniente que se les pregunte periódicamente por los contactos que agregan a sus cuentas ¿quiénes son? ¿dónde los ha conocido?
- Dejarles muy claro que nunca han de mandar fotos ni vídeos suyos ni de sus amigos a desconocidos.
- Estar dispuestos siempre que lo requieran o lo demanden a hablar con ellos/as.

Educación e información para evitar el acoso.

Según los expertos en acoso escolar, la ausencia de reglas, la falta de supervisión y de control razonable de la conducta de los hijos/as, o una disciplina no adecuada, muy rígida, o falta de comunicación, presencia de tensiones y peleas en la familia, pueden llevar al desarrollo de conductas agresivas.

También dicen que la mejor manera de enseñarle a los hijos e hijas buenos modales es hacerlo con un ejemplo coherente.

Ofrecer modelos atractivos, estables emocionalmente, alegres, asertivos socialmente, que saben expresar y entender las emociones y las formas de interacción, conductas pro sociales, altruistas, es importantísimo para que construyan una idea positiva y socialmente eficaz de ser persona.

Hay que educar en el desarrollo de conductas asertivas, para que sepan autoafirmar sus derechos sin dejarse manipular por los demás, desarrollar una capacidad que se aprende y que supone saber decir que no, mostrar las propias opiniones, saber pedir favores y reaccionar ante un ataque, saber expresar los sentimientos.

La persona asertiva es aquella que sabe RESPETARSE Y RESPETAR a los demás, que se enfrenta a los problemas de forma positiva, sabiendo mantener el contacto visual, además de saber contagiar entusiasmo transmitiendo seguridad y confianza en sí misma.

Consejos prácticos

- Para prevenir el acoso se debe tener en cuenta:
- Preocuparse por los hijos/as, hablar con ellos/as siempre que lo necesiten, creando un canal fluido de comunicación, evitando los monólogos. Hay que entender que se aprende y se conocen mejor a los hijos/as, escuchándoles.
- Estar pendiente de los síntomas evidentes de nerviosismo, falta de apetito, insomnio, bajo rendimiento o fobia escolar.
- Supervisar las conductas atendiendo al qué, dónde, con quién e incluso, por qué.
- Determinar los límites y las normas, exigiendo que se cumplan.
- Educar las emociones, para que sepan comportarse con los demás y saber convivir.
- Observar los cambios de ánimo o de hábitos de los hijos/as, por si fuera necesario ampliar la observación.

La importancia de “conducir” a los menores en sus obligaciones, hábitos de estudio

Es indudable que la educación es un derecho y un deber de los padres y madres y el profesorado ayuda y colabora con ellos en esta tarea. La inmensa mayoría de aprendizajes se realizan en el entorno escolar y es donde se adquieren la mayoría de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por lo tanto, es muy importante la cooperación de escuela y hogar. La comunicación en la familia es esencial, visualizar, entendiendo que el lenguaje no sólo es oral, también gestual y que aprenden imitando. Los menores deben conocer el valor del esfuerzo, porque sin él no hay aprendizaje. El esfuerzo se debe presentar como algo positivo, hay que ser exigentes hasta lograr la autoexigencia, plantear tareas a corto plazo adaptadas a la edad y progresivas, y no olvidar que el fracaso ayuda a mejorar. Para conseguir esfuerzo es necesario voluntad y motivación, siendo ésta en los primeros momentos

extrínseca, es decir, viene de los demás, y con refuerzos positivos o negativos exteriores al niño o a la niña.

Posteriormente, en edades más avanzadas, debe ser intrínseca, desde su propia interioridad y convencimiento personal

El esfuerzo y la disciplina son claves para el desarrollo de la inteligencia, también el juego y el deporte son fundamentales para adquirir esa disciplina, obediencia, el dominio de sí mismo y el gusto por el trabajo bien hecho.

Pero para ayudarle a conseguir aprendizajes es necesario conocer al máximo qué les gusta o disgusta, sus deseos, deben sentirse queridos y aceptados. Por ese motivo hay que hablar con ellos, escucharles y *sentirse orgullosos por lo que son*, con sus cualidades y con sus defectos. Si no se les presta atención en casa cuando son pequeños, se sentirán incomprendidos, y buscarán refugio en los amigos.

Es importante para los hijos/as tener una rutina, con horas para acostarse (es necesario dormir al menos 8 horas), para realizar actividades diferentes al estudio (juegos, cantos, deportes) y tiempo establecido para estudiar y hacer las tareas. Y hay que recompensar cuando adquieren ciertos éxitos (no es necesaria una recompensa material, siempre es mejor la afectiva.) Por lo tanto, hay que saber que necesitan elogios, reconocimiento, aprobación y atención de las personas queridas.

Una de las ideas claves es pensar que ayudarle en los deberes no significa hacerle los deberes y que las notas no son todo en educación, si bien son importantes, y pensar que cada persona es diferente en capacidades, motivaciones, intereses. Pero si incumplen sus tareas, los horarios, su responsabilidad, deberán tener una reprobación, nunca castigo físico, sino privación de gustos o premios. Deberá ser inmediato, y nunca poner castigos que no se cumplan, pues se pierde la autoridad.

Consejos prácticos para tener unos buenos hábitos

En cuanto a la organización	Ambiente y Condiciones	Ideas esenciales	Interés y esfuerzo
------------------------------------	-------------------------------	-------------------------	---------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Hacer un horario semanal de estudio, visible, donde no lo pueda olvidar. • No utilizar todas las horas de la tarde para estudiar. Es necesario limitar el tiempo, aprovechándolo y después utilizar el tiempo restante en actividades gratificantes. • Cuando estudian más de una hora es necesario a los 50 o 55 minutos descansar 5 o 10 minutos. No prolongar el tiempo de descanso. • Intentar que mantenga el horario, para crear un hábito de estudio. • Hay que dormir y descansar para poder estudiar. Nunca se debe dormir menos de 6 horas. • Una cosa muy importante: no atender al teléfono en ese tiempo de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar en la habitación o en un sitio donde puedan estar solos. • No estudiar con la televisión puesta ni con música. • Buscar una silla cómoda, pero no demasiado para que no se relajen, y bajen el ritmo de estudio. • La iluminación debe dar directamente sobre el papel, sin sombras. Por eso, si es diestro, la luz debe entrar por la izquierda y si es zurdo por la derecha. • Procurar que la habitación esté ventilada. • Tener sobre la mesa todo lo necesario para estudiar, cuadernos, lápices, agua, diccionario... 	<ul style="list-style-type: none"> • Aconsejarle dividir el tema en trozos grandes, leerlos intentando comprenderlos, subrayar, esquematizar, resumir. • Hacer papilla mental, es decir, entender lo que se estudia y ponerlo en lenguaje coloquial. • Tomar notas. Procurar darse pistas para la recuperación. • Enseñar a combinar imágenes visuales con auditivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar motivos para estudiar, no suspender, por agrandar, por buscar un futuro... Tener claras las metas. • Aclararles que busquen en lo estudiado algo que pueda serles útil, intentando vencer el desinterés. • Orientarles en pensar que en este momento ese es su trabajo. • Hacer un esfuerzo de voluntad • Aconsejarle a enfrentarse con optimismo a la tarea, porque esto hace que se confíe más en sí mismo, a no rendirse ante la dificultad y poner empeño en la labor. • Canalizar la curiosidad
--	---	---	--

Desarrollar un adecuado autoconcepto y autoestima para avanzar en habilidades sociales.

El autoconcepto es la imagen que la persona tiene de sí misma y se ha ido formando a través de las imágenes, comentarios, informaciones que los demás tienen de ella, de lo que piensa que puede conseguir, de lo que en realidad consigue y de lo que le gustaría ser.

Se define la autoestima como: “la experiencia de ser competente para enfrentarse a los desafíos básicos de la vida, y de ser dignos de felicidad”. Se podría resumir en dos componentes: A) confiar en la capacidad de uno mismo B) respeto en uno mismo.

La autoestima descansa sobre el funcionamiento correcto de la mente y nadie puede dar autoestima, sino que, se debe generar desde adentro e influir sobre cada momento de nuestra existencia. Tener una buena autoestima consiste en aprender a quererse y aceptarse como uno es, con sus virtudes y defectos.

La autovaloración de una persona tiene profundas consecuencias motivacionales para bien o para mal. Afecta a sus incentivos motivacionales, de modo que sus sentimientos tienden a fomentar o recortar el pensamiento, acercarle a la realidad o apartarle de ella.

Entre las principales características del déficit de autoestima son:

Con respecto a sí mismos:	Con respecto a los demás:	Con respecto a la interpretación de la realidad:
<ul style="list-style-type: none"> • Muy críticos consigo mismos. • Autoexigencia excesiva • Actitud perfeccionista • Temor excesivo a cometer errores • Inseguridad en tomar decisiones • Muy sensibles a la crítica • Sentimiento de culpa patológico • Estado de ánimo triste • Actitud de perdedor 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud retraída y poco Sociable. • Necesidad continua de agradar a los demás. • Necesidad imperiosa de aprobación • Exigentes y críticos con los demás. • Constante necesidad de llamar la atención 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud retraída y poco sociable • Descalificación de experiencias positivas. • Personalizar • Pensamiento de todo o nada • Generalizar • Poner etiquetas • Magnificación y/o minimización • Razonamiento emocional • Focalizar lo negativo

Consejos prácticos para favorecer una autoestima positiva

- Evaluar de forma real a los/as hijos/as y no comparar con los demás, premiando los logros y los esfuerzos que realicen.
- Colaborar con ellos/as para que se fijen metas alcanzables.
- Prestar atención a lo que dicen y hablarles de forma adecuada.
- Elogiar convenientemente. Cuando corrija a su hijo/a critique el acto, nunca a él o ella. Y como consecuencia, castigar de forma adecuada.
- Dar responsabilidades. Deben asumir el 100% de la responsabilidad de sus conductas.
- No esperar el mismo resultado académico de sus hijos/as, cada uno/a es diferente.
- Establecer normas claras y explícitas de conducta y ayudarles a cambiar los pensamientos negativos. También aprender a decir “NO”.
- Enseñar a conocer y defender los propios derechos y a controlar el comportamiento.
- Disminuir las autoexigencias y no fijar ideales imposibles.
- Aprender a valorar la imagen corporal.
- Favorecer el autocontrol y reconocer errores.
- Dar estrategias para solucionar problemas y tomar decisiones.
- Facilitar y proporcionar interacción con niños/as de varias edades.
- Pensar que los demás son iguales a nosotros/as.
- No preocuparse por las críticas destructivas ni por la impresión que causan en los demás. Buscar la propia aprobación y saber aceptar las críticas y los elogios.
- Fomentar las actividades familiares y, hacerles saber que se les quiere.



2

Apéndice A. Instrumento

Nombre del estudiante: Shou David Alder Roposita

1er "A"

Evaluador: Maestrante, Lic. Yessenia Romero

Premisas de Inteligencia Emocional

A) *Autocenciencia:*

1: Si estas en un juego de equipo con tus compañeros y el otro equipo anota un punto y por eso pierden el partido, ¿como reaccionas ante haber perdido? (dar ejemplos si el niño no entiende... me pongo triste, lloro, me da igual... etc).

- a). Me pongo triste (1)
- b). No me importa (2)
- c). Me siento feliz (3)
- d). Me siento tranquilo (a) (4)

2: (Son las mismas imagines del 1) Suponiendo que es otro juego de equipo, y le meten un gol al arquero, a quien le atribuirás (hecharías la culpa del) eso?

- a). Al arquero (1)
- b). Al equipo (2)
- c). A nadie (3)
- d). A la defensa (4)

3: Cuando estas en clase y el profesor te pregunta algo y te hace pasar al tablero y no sabes la respuesta, ¿que haces? (dar ejemplos si el niño no entiende... me pongo a llorar, digo que no se etc..)

- a). Digo que no sé y que me cambien la pregunta (1)
- b). Me pongo nervioso (a) (2)
- c). Le pido a alguno de mis compañeros que me ayude (3)
- d). Me pongo muy triste por no saber responder. (4)

B) Autocontrol:

4: Cuando vas a un centro comercial con tu madre o alguno de tus padres a comprar ropa, ¿tu escoges la ropa que te gusta o es la persona que te acompaña quien te ayuda a escogerla?

- a). Mi papá (1)
- b). Mi mamá (2)
- c). Mis papás y yo (3)
- d). Yo la escojo. (4)

5: Si estas hablando con un compañero, y éste se empieza a poner de mal genio contigo y te empieza a gritar ¿tu que haces? (dar ejemplos si el niño no entiende... me pongo bravo y le grito, le pego, lo dejo q grite y me quedo callado etc).

- a). Le digo que no me grite y le cuento a la profesora. (1)
- b). Me voy de ahí (2)
- c). Le pregunto que por qué está tan bravo o por qué me esta gritando y trato de calmarlo. (3)
- d). Le peleo igual, porque no tiene por qué gritarme. (4)
- e). Me pongo a llorar. (5)

6: Cuando te va mal en el colegio, y llegas a la casa con tus padres, les cuentas lo que ha ocurrido, ¿o que haces?

- a). Les cuento a mis papás que me fue mal en el colegio
- (1) b). No les digo nada (2)
- c). Escondo las notas para que no me regañen (3)

C) Aprovechamiento emocional:

7: Si vas por al calle, (solo o acompañado) y de pronto ves muchas personas, luego te encuentras con un perro, ¿como te sientes al llegar a casa? (dar ejemplos si el niño no entiende... tranquilo, con miedo, descansado etc)

- a). Me siento mas tranquilo al llegar a casa
- (1) b). Me siento mejor cuando estoy afuera
- (2) c). Me da igual estar afuera o en casa (3)
- d). Me da miedo estar en la calle (4)

8: Cuando estas haciendo tus tareas, y de repente te distraes y piensas en jugar o seguir trabajando, ¿que haces? (dar ejemplos si el niño no entiende... sigo hasta terminar mi tarea para poder jugar, o dejo las cosas asi y las termino después, o juego etc)

- a). Juego y después sigo haciendo mis tareas (1)
- b). Hago mis tareas y después salgo a jugar (2)
- c). Voy a jugar y si me queda tiempo hago mis tareas (3)
- d). Duermo y después hago mis tareas (4)

9: Dentro de tu colegio, la iglesia o tu casa, ¿sigues las normas como se deben, y éstas te agradan?

- a). Si, sigo las normas y estas me gustan (1)
- b) Si, sigo las normas para que no me regañen (2)
- c). No me gustan las normas de la iglesia o el colegio (3)
- d). No me gustan las normas de mi casa. (4)

D) Empatía:

10: Cuando estás con tus compañeros, y están todos hablando, ¿te gusta escuchar lo que ellos dicen o prefieres hacer otra cosa? (cual)

a). Me gusta escuchar lo que ellos dicen.

(1) b). Prefiero irme a jugar (2)

c). Los escucho un rato y después me voy a jugar. (3)

d). Me quedo con ellos, pero yo soy el que hablo, porque me gusta que me escuchen a mí. (4)

11: ¿Cómo te sientes con compañeritos o personas que sean de otra raza o color diferente al tuyo? (dar ejemplos si el niño no entiende... me caen bien, me generan ternura, no me gustan.. me desagradan etc).

a). Me siento feliz de poder compartir con ellos. (1)

b). Bien y los invito a jugar. (2)

c). No me gustan (3)

12: ¿Identificas fácilmente cuando alguno de tus amigos esta triste, o muy feliz. ¿Te preocupas por ellos, o que haces? (dar ejemplos si el niño no entiende... me siento a acompañarlos, los dejo que llore solos, comparto su alegría etc)

a). No me doy cuenta. (1)

b). si me doy cuenta y si esta triste le doy un abrazo y lo llevo donde sus amigos

(2) c). Lo invito a jugar para que deje de estar triste. (3)

d). Le digo a la profesora para que lo calme. (4)

e). Si me doy cuenta, pero no hago nada. (5)

E) Habilidad social:

13: A la hora de jugar, ¿prefieres jugar tu solo, con tus compañeros, o te diviertes en el computador? (Por qué)

- a). Me gusta mas jugar en el computador porque ahí tengo muchos juegos. (1)
- b). Me gusta mas jugar con mis compañeros porque así la pasamos mas rico.
- (2) c). Me gusta mas jugar solo, para asi no pelear con nadie. (3)

14: (Son las mismas imagines del 13)¿Cuando te toca hacer alguna cosa en equipo, lo disfrutas? (Por que)

- a). Si porque compartimos y nos divertimos mucho.
- (1) b). No, porque peleamos. (2)
- c). A veces me gusta estar con ellos y a veces me gusta hacer las cosas solo. (3)

15: Si estas en una fila de muchas personas y alguien se intenta colar, ¿como reaccionas? (Dar ejemplo si el niños no entiende....lo saco de la fila, armo la pelea, me da igual etc)

- a). Le digo que no se cole y llamo a la profesora.
- (1) b). Lo deajo meter en la fila (2)
- c). Le peleo y no lo deajo meter en la fila. (3)
- d). Le digo de buena manera que no se meta en la fila pero no le peleo. (4)

2

1 A

INVENTARIO DE PERCEPCIÓN DE CONDUCTAS PARENTALES

REPRESENTANTE: Angel Aldaz
LIC. YESSENA ROMERO ACOSTA.

1. Pierdo la paciencia cuando mi hijo(a) no hace lo que le pido.	0	1	2	3	(4)	5
2. Tenemos conversaciones agradables entre mi hijo(a) y yo.	0	1	2	3	(4)	5
3. Le agarro con brusquedad, con fuerza.	0	1	2	3	(4)	5
4. Trato de enseñarle cosas nuevas a mi hijo(a).	0	1	2	3	4	(5)
5. Le exijo que haga las cosas (o que deje de hacerlas) inmediatamente, en el acto.	0	1	2	(3)	4	5
6. Entre mi hijo(a) y yo nos damos abrazos y/o besos.	0	1	2	3	4	(5)
7. Le hago saber mi disgusto sobre su conducta o le digo que no me gusta lo que está haciendo.	0	1	2	3	4	(5)
8. Con mi hijo(a), nos reímos de las cosas que vemos que son divertidas.	0	1	2	3	4	(5)
9. Cuando mi hijo(a) se comporta mal, le hago saber lo que le ocurrirá si no se comporta bien	0	1	2	3	(4)	5
10. Mi hijo(a) y yo tenemos tiempo para hacer juegos, hacer dibujos y otras cosas	0	1	2	3	(4)	5
11. Atiendo a sus sentimientos y trato de entenderlos	0	1	2	3	(4)	5
12. Le doy las gracias, le digo elogios, felicitaciones.	0	1	2	3	(4)	5
13. Le castigo, le doy palmazos, jalo los pelos o le pego.	0	1	(2)	3	4	5
14. Le ofrezco mi ayuda o le ayudo en las cosas que hace.	0	1	2	3	(4)	5
15. Le digo amenazas o advertencias si se porta mal.	0	(1)	2	3	4	5
16. Le alivio cuando parece que se siente temeroso, inseguro o disgustado.	0	1	2	3	(4)	5
17. Le he dicho cosas, malas palabras que podrían hacerle sentir mal.	0	1	2	(3)	4	5
18. Le toco de una manera cariñosa.	0	1	2	3	4	(5)
19. Cuando no estoy contenta (o) con su conducta, le recuerdo las cosas que he hecho por él (ella).	0	1	2	(3)	4	5
20. Cuando me pide algo o que yo le atienda, no le hago caso o le hago esperar hasta después.	0	(1)	2	3	4	5