UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA

Estilos de crianza percibidos e inteligencia emocional en estudiantes escolares

TESIS

Para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

AUTORES

Chichizola Roberts, Stephanie (0000-0001-8035-2345)

Quiroz Núñez del Arco, Corina Milagros (0000-0002-9093-5533)

ASESOR

Inurritegui Gonzales, Sandra Rosana (0000-0001-9990-9035)

Lima, 20 de marzo de 2019

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo establecer la relación entre los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional en niños de edad escolar de Lima Metropolitana. Se incluyeron 407 niños entre 11 y 13 años de edad (53.6% hombres, 46.4% mujeres), de Instituciones Educativas públicas y privadas. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg y la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales Trait Meta Mood Scale (TMMS-24). Se hallaron correlaciones significativas entre las 3 dimensiones de los Estilos de Crianza con las 3 dimensiones de la Inteligencia Emocional. La mayoría de participantes percibieron a sus padres con estilos democrático, seguidos por los estilos permisivo y negligente. Comparaciones entre los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional, revelan diferencias significativas entre los estilos mixto y negligente con las 3 dimensiones de la inteligencia emocional. Los estilos de crianza adecuados y recomendados (democrático y mixto) se relacionan con mejores puntajes en las tres dimensiones de la inteligencia emocional en comparación a los estilos inadecuados y poco recomendados (autoritario, negligente y permisivo). Se discutieron las implicancias de los resultados y se presentan sugerencias para futuros estudios.

Palabras clave: Estilos de crianza percibidos, inteligencia emocional, niños escolares

ABSTRACT

This research is aimed at establishing a correlation between Perceived Parenting Styles and Emotional Intelligence, among school aged children, in Lima's Metropolitan area. The sample included 407 children between 11 and 13 years of age (53% male and 46.4% females) attending public and private schools. A Parenting Styles Scale and the Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) were the instruments used. Significant correlations were found among the 3 dimensions of Parenting Styles and the 3 Emotional Intelligence dimensions. The majority of the samples perceived their parents as authoritative (democratic), followed by the permissive and negligent styles. Comparisons between the Perceived Parenting Styles and Emotional Intelligence reveal significant differences among the mixed and negligent styles with the 3 dimensions of Emotional Intelligence. Adequate parenting styles (authoritative and mixed) are correlated with better scores on the three dimensions of Emotional Intelligence, in contrast to the inadequate, less recommended styles (authoritarian, negligent and permissive). Implications are discussed and suggestions for future research are presented.

Keywords: Perceived Parenting Styles, Emotional Intelligence, school-aged children

TABLA DE CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN.....	1
1.1	ESTILOS DE CRIANZA	2
1.2	INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	6
1.3	INVESTIGACIONES.....	7
1.4	JUSTIFICACIÓN.....	10
1.5	OBJETIVO E HIPÓTESIS	11
2	MÉTODO.....	11
2.1	PARTICIPANTES	11
2.2	MEDIDAS	12
2.2.1	Ficha sociodemográfica.....	12
2.2.2	Escala rasgo de metaconocimientos sobre estados emocionales 24 (2004): Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).....	12
2.2.3	Escala de Estilos de Crianza de L. Steinberg (2004).....	15
2.3	PROCEDIMIENTO.....	16
3	RESULTADOS	17
3.1	ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LAS ESCALAS	17
3.2	ANÁLISIS INFERENCIALES	34
3.3	ANÁLISIS COMPLEMENTARIOS	41
4	DISCUSIÓN.....	44
5	CONCLUSIONES	52
6	LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....	52
7	REFERENCIAS	55
8	ANEXOS	65

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Obtención y agrupación de los estilos de crianza por puntuación categórica</i>	5
Tabla 2 <i>Matriz de componente rotado de la escala TMMS24</i>	20
Tabla 3 <i>Matriz de componente rotado de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg</i> ...	22
Tabla 4 <i>Matriz de componente rotado de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg con 3 ítems eliminados</i>	24
Tabla 5 <i>Matriz de componente rotado de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg con 4 ítems eliminados</i>	26
Tabla 6 <i>Subescala de Percepción emocional</i>	27
Tabla 7 <i>Subescala de Comprensión de las emociones</i>	28
Tabla 8 <i>Subescala de Regulación emocional</i>	29
Tabla 9 <i>Subescala de Compromiso</i>	30
Tabla 10 <i>Subescala de Autonomía Psicológica</i>	30
Tabla 11 <i>Subescala de Autonomía Psicológica con 3 ítems eliminados</i>	31
Tabla 12 <i>Subescala de Control Parental</i>	32
Tabla 13 <i>Estadísticos descriptivos para las dimensiones de las variables estudiadas</i>	33
Tabla 14 <i>Correlaciones entre los estilos de crianza y los estados emocionales medido por el E.E.C. y el T.M.M.S.24</i>	36
Tabla 15 <i>Frecuencias y porcentajes de los estilos de crianza</i>	36
Tabla 16 <i>Comparación de la dimensión percepción según el estilo de Crianza</i>	37
Tabla 17 <i>Comparación de la dimensión comprensión según el estilo de Crianza</i>	38
Tabla 18 <i>Comparación de la dimensión regulación según el estilo de Crianza</i>	40
Tabla 19 <i>Comparaciones de las dimensiones de las variables según el sexo</i>	42
Tabla 20 <i>Comparaciones de las dimensiones de las variables según la gestión</i>	42
Tabla 21 <i>Comparaciones de las dimensiones de las variables según el grado</i>	43
Tabla 22 <i>Comparaciones de las dimensiones de las variables según el tipo de familia</i>	44

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Percepción según el estilo de crianza	37
<i>Figura 2.</i> Comprensión según el estilo de crianza	39
<i>Figura 3.</i> Regulación según el estilo de crianza.....	41

1 INTRODUCCIÓN

La familia es considerada la primera unidad de convivencia encargada de educar y formar cimientos que permitan soporte a los hijos en la formación de su personalidad. La base para regular el comportamiento de los niños, recae de forma significativa en el desenvolvimiento de la familia durante la infancia. Principalmente, son los padres los que intervienen e influyen en la vida de sus hijos y juegan un papel fundamental en su desarrollo emocional y social. Es decir que es a través de los padres, que los niños aprenden una serie de actitudes, conductas y valores que permiten su adaptación a la sociedad (Cabrera, Guevara y Barrera, 2006; Henao, Ramírez y Ramírez, 2007; Cámara y López, 2011; Martínez, 2010). Hoy en día, es posible decir que las interacciones directas entre padres e hijos y los cuidados parentales influyen de manera significativa en la salud mental futura de los niños (Matalinares, et al. 2013; Manrique, Ghesquiere y Leeuwen 2014). Sin embargo, aún las investigaciones respecto a la relación de los estilos de crianza que aplican los padres y la inteligencia emocional de los niños son poco concluyentes y aún continúan; agregando que en Sud América son muy pocos los estudios encontrados respecto a la relaciones de estas dos variables (Manrique, Ghesquiere y Leeuwen 2014).

La familia con una base sólida afectiva, brinda al niño la posibilidad para desarrollarse con confianza y seguridad en el mundo físico y social. Es así, que los padres son el modelo principal para los hijos ya que las interacciones emocionales que se dan entre padres e hijos influye en el desarrollo emocional del niño. Es en este espacio, en el que el niño aprende a pensar en sí mismo, en sus sentimientos y las posibles respuestas en diversas situaciones (Ramírez-Lucas, Ferrando y Sainz, 2015).

Por lo tanto, las prácticas parentales positivas son indispensables para que el niño se desenvuelva óptimamente en el mundo que lo rodea, siendo así la familia la primera escuela en el desarrollo de competencias emocionales (Sánchez, 2008; Mayer y Salovey, 1997).

Darling y Steinberg (1993), plantean que para entender la influencia de la parentalidad en el desarrollo de los hijos se deben diferenciar los estilos de crianza parentales de las prácticas educativas parentales. Por un lado, los estilos de crianza parentales son entendidos como el conjunto de actitudes comunicadas al hijo que crean un entorno donde el comportamiento de los padres se ve reflejado. Son entendidos también, como la

agrupación de conductas que muestran los padres hacia los hijos, en donde, los padres son responsables principalmente de la protección y cuidado de sus hijos durante su desarrollo (Navarrete, 2011). Por otro lado, las prácticas educativas parentales hacen referencia a la manifestación del estilo de crianza de los padres. Es decir, aquellos comportamientos o prácticas por parte de los padres hacia el niño que en conjunto forman el estilo de crianza que los caracteriza (Darling y Steinberg, 1993). Para esta investigación, se tomará principalmente la concepción planteada sobre los estilos de crianza parental debido a que este concepto abarca, en cierta forma, una posición más amplia.

1.1 Estilos de crianza

Baumrind (1966) propone una tipología de tres estilos de crianza parental: el estilo autoritario, el autoritativo/ democrático y el permisivo.

El primero, se caracteriza por un patrón muy dominante y controlador. Los padres con un estilo de crianza autoritario, valoran la obediencia de los hijos llegando a verla como una virtud. En algunos casos, se llega a practicar el castigo físico como forma de ejercer el control y de dejar al niño en su sitio restringiendo así su autonomía. Los padres suelen manifestar un bajo involucramiento afectivo y generalmente, establecen normas restrictivas y exigentes. Los niños criados bajo este estilo suelen mostrar cierto rencor hacia los padres y se caracterizan por acatar más no interiorizar las normas sociales, pues es la sumisión y el miedo lo que los lleva a actuar. Suelen presentar problemas de depresión y ansiedad debido a un bajo autoconcepto. El estilo autoritario genera en los hijos un compromiso deficiente para alcanzar un buen rendimiento escolar ya que se muestran inseguros y temerosos en el contexto tanto familiar como escolar (Purizaca, 2012).

El segundo estilo propuesto por Baumrind (1966) es el autoritativo, también denominado democrático, en el que se propone que los padres suelen tener un patrón controlador pero flexible a la vez. Consiste en un equilibrio entre el placer y el deber, en el sentido de que los padres promueven la independencia y dejan que el niño razone y sustente sus objeciones sin dejar de lado el establecimiento y cumplimiento de normas y límites. Se caracterizan por ser padres involucrados en los intereses de sus hijos, que utilizan una comunicación asertiva, los cuales, a su vez, promueven la responsabilidad y autonomía en sus hijos. Los niños con padres que optan por un estilo de crianza autoritativo o

democrático se caracterizan por ser socialmente desenvueltos, respetuosos y con valores humanos. Además, muestran un alto autoconcepto familiar, autoconfianza y buen rendimiento académico. Asimismo, son niños que suelen obedecer a la autoridad debido a que los límites y normas están interiorizadas gracias a la comunicación asertiva basada en el razonamiento, las explicaciones y justificaciones (Purizaca, 2012).

Finalmente, el estilo permisivo se caracteriza por padres con patrones muy tolerantes, con alto grado de aceptación y afirmación hacia los impulsos, acciones y deseos del niño. En este estilo, la puesta de límites y de control no queda clara. Los padres muestran muy bajo nivel de exigencia con sus hijos y dejan que estos regulen sus propias actividades, priorizando la aceptación por encima de las normas o reglas de conducta. Este estilo de crianza puede llegar a generar en los hijos inseguridad ya que no saben si están o no haciendo lo correcto. El padre que practica un estilo de crianza permisivo se presenta a su hijo como un recurso para que este lo use como quiera (Baumrind, 1966; Purizaca, 2012).

En 1983, Maccoby y Martin (como se citó en Darling y Steinberg, 1993) proponen una actualización a la propuesta de Baumrind y agregan un cuarto estilo: el negligente. Este cuarto estilo, se caracteriza por padres poco involucrados en la crianza de sus hijos, que demuestran muy poco afecto y un control conductual deficiente. Los padres con un estilo de crianza negligente suelen desplegar a sus propios hijos la responsabilidad material y afectiva. Los niños que han sido criados con un estilo de crianza negligente pueden presentar conductas agresivas y de dependencia debido a que los padres no son capaces de marcar límites claros por lo que la conducta antisocial es mayor: los niños mienten más, actúan impulsivamente y se involucran en conductas de riesgo como es el consumo de droga y alcohol. Todo esto, ocasiona en cierta forma que tengan un nivel académico más bajo y menor éxito personal. El estilo negligente puede producir consecuencias negativas en los hijos como por ejemplo una mayor desconfianza de la gente, baja autoestima, tendencias suicidas y escasas habilidades sociales (Purizaca, 2012).

No siempre los padres y madres optan por un estilo de crianza en particular, sino que pueden optar por un modelo mixto, aunque exista mayor tendencia hacia uno que otro, pues son muchos los factores que pueden influir en el desenvolvimiento de los padres al relacionarse con sus hijos (Henao et al., 2007).

Para poder entender mejor la organización de los estilos de crianza mencionados, haremos referencia a cada uno de las dimensiones de crianza parental que los conforman para establecer la clasificación de los estilos de crianza; en esta investigación se toma el modelo planteado por Steinberg et al. (1994).

El componente compromiso indica cuanto acercamiento emocional y sensibilidad aplican los padres con sus hijos. El segundo, llamado Autonomía psicológica, se refiere a cuanta individualidad promueven los padres con sus hijos así como el uso de estrategias democráticas y finalmente, el control conductual indica cuanto control aplican los padres con sus hijos al momento de poner límites (Steinberg et al.,1994).

Entonces, dependiendo de cómo los padres interactúen y como apliquen las dimensiones mencionadas con sus hijos es que podemos definir el estilo de crianza. Por un lado, El estilo democrático/ autoritativo se da cuanto hay un balance entre estas tres dimensiones (compromiso, autonomía psicológica y control). El estilo negligente se da cuando los tres componentes son bajos, es decir el compromiso, la autonomía y el control son defectuosos en la crianza. El estilo Autoritario cuando el compromiso es bajo y el control es muy alto. El estilo permisivo cuando hay mucho compromiso pero muy bajo control y finalmente, el estilo mixto cuando hay compromiso y control pero la autonomía que promueven los padres es deficiente (Steinberg et al., 1994) (ver tabla1).

Tabla 1

Obtención y agrupación de los estilos de crianza por puntuación categórica

Estilo de Crianza	Compromiso	Control Conductual	Autonomía Psicológica
Padres Autoritativos/ Democráticos:	Encima del Promedio	Encima del Promedio	Encima del Promedio
Padres Negligentes:	Debajo del Promedio	Debajo del Promedio	
Padres Autoritarios:	Debajo del Promedio	Encima del Promedio	
Padres Permisivos:	Encima del Promedio	Debajo del Promedio	
Padres Mixtos :	Encima del Promedio	Encima del Promedio	Debajo del Promedio

Diversos autores enfatizan sobre el importante papel que asumen los padres en el desarrollo emocional de los niños. Para Bornstein y Bornstein (2007), las acciones por parte de los cuidadores y el estilo de crianza que los padres apliquen con sus hijos en el entorno familiar serán el punto de partida para el desarrollo social ya que sus acciones permiten la formación de los componentes emocionales en la infancia (Henao y García, 2009). Por lo tanto, padres con un estilo de crianza democrático y emocionalmente inteligentes suelen transmitir habilidades emocionales afectivas a sus hijos (Alegre, 2012). En esta investigación, se trabajó con la variable Estilos de Crianza percibidos, es decir que son los mismos niños lo que valoran la crianza que aplican sus padres con ellos debido a que diversos estudios afirman que es más fiable, tiene más coherencia y validez frente a la información suministrada de los mismos padres debido a la deseabilidad social que estos puedan tener (Rodríguez, Del Barrio y Carrasco, 2009).

1.2 Inteligencia emocional

Los individuos se diferencian por sus competencias emocionales, es decir, por la forma en que perciben, expresan, entienden, y manejan los fenómenos emocionales. Estos componentes emocionales dependen del grado de maduración biológica del niño, del grado de estimulación y aprendizaje de dichas capacidades y del contexto inmediato donde el niño se está desarrollando (Mestre, Núñez-Vázquez y Guil, 2007, como se citó en Mestre, Guil, Martínez, Larrán y De la Torre, 2011). Adicionalmente, Mayer y Salovey (1997) mencionan que estas habilidades comienzan a adquirirse o desarrollarse en casa, por medio de una buena interacción padres-hijos, ya que son los padres quienes ayudan a los hijos a identificar, etiquetar y regular sus emociones, respetar sus sentimientos, y empezar a conectar estas con las experiencias sociales que van viviendo.

Estas competencias emocionales mencionadas, son elementos de un amplio constructo llamado inteligencia emocional (Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999). Por tanto, el desarrollo de la inteligencia emocional, depende de la interacción combinada tanto del desarrollo cognitivo como del socio-emocional (Mestre et al., 2011).

El constructo inteligencia emocional se utilizó por primera vez en el ámbito de la psicología en el año 1990 por Salovey y Mayer (Mikulic, Caballero y Crespi, 2014). Estos autores proponen un modelo de habilidades que comprende a la inteligencia emocional como un juego de habilidades que combinan emociones y cogniciones; y que define a la inteligencia emocional como aquella capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, y poder utilizarlos como guía para el pensamiento y la acción (Mayer y Salovey, 1997; Escurra y Delgado, 2001).

Este término fue desarrollado para explicar por qué algunas personas parecerían ser más competentes emocionalmente que otras y comprende cuatro habilidades interrelacionadas:

La habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Así, el modelo planteado por Mayer y Salovey (1997), se encuentra dividido en cuatro ramas o ámbitos, ordenados principalmente en forma jerárquica. En primer lugar, la percepción emocional, hace referencia a la capacidad de percibir las emociones en sí mismos y en los demás. Estos autores proponen, que, el desarrollo de esta habilidad,

permite al sujeto, modificar y regular su propio comportamiento, así como, poder expresarlo adecuadamente a los demás (Mayer y Salovey, 1997). En segundo lugar, este modelo de cuatro ramas propone la capacidad para utilizar las emociones con el fin de potenciar y dirigir el pensamiento y la creatividad para la resolución de problemas y toma de decisiones. En tercer lugar, ambos autores hacen referencia a la capacidad que tiene un individuo de distinguir entre varias emociones, comprender las relaciones o combinaciones que hay entre ellas, así como la habilidad de identificar sus consecuencias (Mayer y Salovey, 1997). Por último, los autores proponen que la capacidad de gestionar las emociones propias y las de los demás influyen el bienestar del individuo y su capacidad de comportarse o afrontar adecuada y eficazmente las situaciones estresantes de la vida cotidiana, moderando las emociones negativas y valorando las positivas, con el fin de tolerar y adaptarse adecuadamente (Mayer y Salovey, 1997).

Si bien el constructo fue utilizado por primera vez en el campo de la psicología por Mayer y Salovey, este modelo de habilidades no ha sido el único marco de estudio de la inteligencia emocional, sino que, a partir de ello, se han presentado otros modelos de abordaje del término (Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Actualmente, lo controvertido radica en la naturaleza teórica de la que parten los modelos sobre IE, así, podemos distinguir entre dos modelos: uno basado en el procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas como el de Mayer y Salovey y otro, denominado modelo mixto, con una visión muy amplia que concibe la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y habilidades cognitivas, como el de Goleman y Bar-On (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Pena y Repetto, 2008).

1.3 Investigaciones

El desarrollo emocional de los niños y como estos perciben e identifican, comprenden, dirigen y controlan sus sentimientos está influenciado por el rol que juegan los padres y el estilo de crianza que estos aplican con sus hijos. Se ha observado que los niños de padres con un estilo de crianza autoritativo o democrático suelen mostrar mejores puntuaciones en test de ajuste psicológico que los de un estilo de crianza autoritario o permisivo (Steinberg, Lamborn, Darling y Mounts, 1994). Conjuntamente, los estilos empleados por los padres se relacionan con aspectos como la resiliencia (Kritzas y Grobler, 2005), el rendimiento

escolar (Boon, 2007; Ferragut y Fierro 2012), competencia social y escolar (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornsbuch, 1991) y conducta prosocial de los niños (Hastings, McShane y Parker, 2007). Es decir que, el sustento emocional, afecto, apoyo y disponibilidad que muestran los padres va a influir en el desarrollo positivo de los niños en el sentido de que la autorregulación es mayor y por el contrario la conducta antisocial es menor. Por el otro lado, se ha encontrado que una crianza negativa (estilo permisivo y autoritario) se relacionan con desajustes en el desarrollo y menor bienestar emocional (Alegre, 2012).

Asimismo, en las investigaciones hechas por Richaud, Mesurado, Samper-García, Llorca, Lemos y Tur (2013), se recalca la importancia de la calidad de la crianza en el ajuste emocional y social de los hijos. En sus estudios se encontró que el excesivo control que ejercen los padres inhibe ciertas respuestas emocionales de los hijos, así como también la falta de control y límites podría desencadenar cierto descontrol emocional en los niños. En la misma línea, se ha encontrado que el estilo parental predice la competencia socioemocional y se relaciona con las funciones psicosociales de los hijos, así como con los sentimientos de soledad y depresión (McDowell, Parker y Wang, 2003). Asimismo, en un estudio se asoció el estilo de crianza autoritario con desórdenes obsesivo-compulsivos (Timpano, Keough, Mahaffey, Schmidt y Abramowitz, 2010).

Por otro lado, se han realizado investigaciones en las que se asocia el estilo autoritativo democrático a una menor depresión en adolescentes (Liem, Cavell y Lustig, 2010). Estudios hechos con adolescentes disruptivos muestran que, para mantenerlos alejados de problemas, el estilo autoritario es el menos recomendado (Pezzella, 2010). Específicamente, el estilo parental cálido se ha asociado fuertemente con la inteligencia emocional de los adolescentes y en el caso de los chicos, el estilo parental paterno predice la autoestima de los hijos (Zukauskienė, Malinauskienė y Erentaitė, como se citó en Ramírez-Lucas et al., 2015). Asimismo, en un estudio reciente, los resultados mostraron que un cuidador con características de un padre democrático inducirá en el niño una alta inteligencia emocional. Lo cual hace referencia a que el niño muestra una adecuada capacidad de regulación emocional, competencias sociales efectivas, mejores estrategias de afrontamiento en comparación con los otros estilos parentales (Ramírez-Lucas et al., 2015).

Dentro de los estudios previos en el Perú, se encuentra el de Matalinares et al. (2013) que estudió la influencia de los estilos parentales en la adicción al internet en alumnos de secundaria del Perú. En este estudio se encontró que los estilos parentales disfuncionales como el permisivo, autoritario y el negligente, tienen un alto nivel de influencia en la adicción al internet en los hijos. Esta adicción de parte de los niños, podría estar relacionada con la variable inteligencia emocional del presente estudio en la medida de que al percibir los niños poco compromiso de los padres y un control deficiente por parte de ellos estarían posiblemente más expuestos a caer en conductas de riesgo por ejemplo como la adicción al internet (Matalinares et al., 2013) debido a que su capacidad para controlar y regular sus impulsos es menor que los niños que reciben conductas parentales positivas.

Por otro lado, Manrique et al. (2014), realizaron un estudio en donde se analizó la relación entre dos dimensiones de estilos de crianza (crianza positiva y control negativo del comportamiento) y los factores psicosociales infantiles. El estudio se realizó también con una población de Lima Metropolitana y se encontró que los controles negativos del comportamiento (control excesivo, disciplina usando castigos severos, poco compromiso y afecto, entre otros) que aplican los padres se asocian negativamente con la adaptación social, auto valía, comportamiento prosocial y positivamente con síntomas emocionales, hiperactividad y problemas de conducta en general. En cambio, la crianza positiva de los padres (compromiso, afecto, responsabilidad a las necesidades del niño, soporte, entre otros) se asoció significativamente con la buena conducta y con una buena auto valía global (Manrique et al., 2014).

Adicionalmente a las investigaciones reportadas en el Perú, se ha encontrado un estudio reciente de Pozo (2017) que analiza las mismas variables que tiene el presente trabajo de investigación y en el mismo contexto (peruano) nos parece pertinente reportar sus resultados para así poder considerar las similitudes y diferencias las que serán discutidas más adelante. Se reportó que no hubo una correlación entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional y se rechazó la hipótesis planteada de que existe una correlación entre ambas variables a diferencia de lo que propone la teoría y de la hipótesis que se plantea en nuestra investigación. La autora de este estudio, en la discusión de sus resultados, hace referencia a que estos se pueden deber a que serían otros los factores los cuales estarían influyendo en la IE de los adolescentes como son el carácter y la autoestima y las situaciones y episodios que viven más no el estilos de crianza que aplican los padres

(Pozo, 2017). Cabe mencionar que, si bien la autora utiliza las mismas variables de este investigación, no utiliza el mismo modelos de IE que nosotros por lo que la prueba con la que mide la que se mide esta variable varia de una investigación a otra.

1.4 Justificación

Como mencionan Bornstein y Bornstein (2007), para sacar conclusiones y generar recomendaciones respecto al comportamiento parental y su influencia en el desarrollo emocional del niño, se debe tomar en cuenta el contexto y ciertos factores como la cultura, nivel socioeconómico, entre otros. Esto, nos lleva a inferir que pueden existir diferencias entre las poblaciones por lo que creemos pertinente realizar un estudio que nos permita analizar la relación de los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional en el contexto peruano, con el propósito de conocer mejor qué estilo de crianza predomina en nuestra población y cómo se relaciona en el desarrollo de la inteligencia emocional de dichos niños. Teniendo en cuenta, además, el contexto educativo, público o privado y el tipo de familia al que pertenecen los niños, lo que le brindará a la investigación un matiz diferenciado de las investigaciones previas.

El presente estudio aportará información a padres de familia y al sistema educativo sobre las implicancias de cómo el estilo de crianza repercute en el desarrollo emocional de sus hijos y estudiantes. En la presente investigación, se realizará el análisis de ambas variables, es decir a los estilos de crianza y a la IE como un conjunto de componentes, a diferencia de los estudios ya realizados, donde solo se discutían ciertos elementos o componentes de las variables o variables similares. Asimismo, los padres y cuidadores podrán prever posibles conductas de crianza que puedan afectar el desarrollo emocional de sus hijos y el impacto en el desempeño académico de los alumnos. De esta manera, también, se podrá poner en alerta a los padres y tutores que son parte de una sociedad, donde, según las estadísticas de la Unicef (s.f.), en el Perú son muchos los niños y niñas que carecen de cuidados parentales adecuados y sufren de maltratos tanto físicos como psicológicos por parte de su familia. Durante el año 2011 se reportaron 164,019 casos que requerían de atención en salud mental por violencia a niños; hasta mediados del 2012 se atendieron 76,688 casos de los cuales un 55% fue por maltrato psicológico, 16% por maltrato por negligencia y un 13 % por abuso sexual. Muchos adultos en el Perú, consideran que el castigo como algo normal

y aceptable que forma parte de los estándares de disciplina y aprendizaje empleados en nuestro contexto (Unicef, s.f.).

1.5 Objetivo e Hipótesis

El presente estudio tiene por objetivo establecer la relación entre los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional en niños de edad escolar de Lima Metropolitana. Para ello, se identificarán los estilos de crianza percibidos y se analizará la relación de cada uno de ellos (autoritario, democrático, permisivo, negligente y mixto) con la inteligencia emocional de los niños. En base a los hallazgos reportados previamente (Manrique et al., 2014; Matalinares et al., 2013), se plantea la siguiente hipótesis: existe una relación entre estilos de crianza y la inteligencia emocional. Específicamente se espera una asociación positiva entre el estilo de crianza autoritativo o democrático y la inteligencia emocional y una relación negativa entre los estilos de crianza autoritario, permisivo y negligente y la inteligencia emocional de los niños. Adicionalmente se han incluido comparaciones entre las dimensiones de las variables estudiadas según las variables sociodemográficas.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

La muestra de estudio estuvo conformada por 407 niños y niñas de 11, 12 y 13 años de edad; de sexto de primaria y primero de secundaria de colegios públicos y privados de nivel socioeconómico medio alto y medio bajo de Lima Metropolitana. La selección de participantes se hizo a través de un muestreo no probabilístico, dado que la elección de elementos dependió de factores relacionados con las características de la investigación (edad de los evaluados, grado escolar y características del centro educativo: público y privado). Asimismo, la muestra fue fortuita, es decir de forma aleatoria (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

2.2 Medidas

2.2.1 Ficha sociodemográfica

Se aplicó con la finalidad de conocer qué características sociodemográficas tiene la población, así como para obtener mayor información respecto al contexto social y familiar en el que se encuentran los sujetos. Para este estudio, se quiso conocer: la edad del niño, su sexo, si cursa en un colegio público o privado, el grado escolar en el que se encuentra, en qué distrito vive y específicamente respecto al contexto familiar, se quiere saber si tiene hermanos o hermanas y el lugar que ocupa entre ellos, así como también las personas con las que vive actualmente el niño y quienes son las que aplican la crianza con ellos (padre, madre, hermanos, abuelos u otros) (Ver Anexo A)

2.2.2 Escala rasgo de metaconocimientos sobre estados emocionales 24 (2004): Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Para medir la Inteligencia Emocional percibida se utilizó la escala de autoinforme Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), la cual está basada en Trait Meta-Mood Scale 48 (TMMS-48) propuesta por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Esta prueba, pretende medir el metaconocimiento de los estados emocionales, específicamente las destrezas que muestra la persona de ser consciente de sus propias emociones y la capacidad que muestra para regularlas. El TMMS-24 es la versión reducida y adaptada al contexto español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Esta escala es considerada como la de mayor uso en investigación psicológica y educativa tanto en España como en gran parte de Latinoamérica (Fernández Berrocal y Extremera, 2005).

El Instrumento consta de 24 ítems los cuales están agrupados en tres dimensiones (Atención Emocional, Claridad de Sentimientos y Reparación Emocional), estas miden los aspectos más importantes de la Inteligencia Emocional. Los ítems se puntúan con una escala Likert de 5 puntos que van desde 1 (*nada de acuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). La dimensión de Atención Emocional consta de 8 ítems y la cual hace referencia a la capacidad que muestra la persona para percibir y expresar sus sentimientos correctamente. La segunda dimensión de Claridad de Sentimientos consta también de 8 ítems y mide la comprensión que tiene la persona de sus estados emocionales. Por último, la tercera dimensión denominada Reparación Emocional está formada por 8 ítems y mide la capacidad que tienen las personas para regular sus estados emocionales adecuadamente. Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) reportan evidencias de validez y

confiabilidad del TMMs-24 al contexto español con una muestra de 292 personas entre 18 y 57 años. Posteriormente, Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta (2010) evaluaron las propiedades psicométricas del instrumento en el contexto español con una muestra de 1,497 personas entre 12 y 17 años con el propósito de validarla a la población adolescente. Se presenta un ejemplar de dicho instrumento en el anexo. (Ver Anexo B)

En el estudio de Fernández-Berrocal et al. (2004), se reportaron evidencias de validez relacionadas con la estructura interna de la prueba. Se realizó un análisis de componentes principales con una rotación Varimax con los 48 ítems de la prueba. El análisis mostró una solución de tres factores: Atención, Claridad y Reparación al igual que en el estudio previo de Salovey, et al. (1995). Los autovalores de estos tres factores fueron de 6.84, 4.46 y 2.83 respectivamente y el porcentaje de varianza explicada fue de 58.8%. Los ítems con valores menores o iguales a .40 fueron retirados por lo que redujo el número de ítems de 48 a 24. Asimismo, las evidencias de validez se llevaron a cabo mediante relaciones con otros instrumentos: el Inventario de Depresión de Beck con la dimensión de Atención ($r = .20$, $p < .001$), con Claridad ($r = -.24$, $p < .001$) y con Reparación ($r = -.33$, $p < .001$); la Escala de Satisfacción con la Vida con la dimensión de Atención ($r = -.4$), Claridad ($r = .37$, $p < .001$) y Reparación ($r = .41$); y, por último, la Ruminative Responses Scale con la dimensión Atención ($r = .37$, $p < .001$), Claridad ($r = -.06$) y Reparación ($r = -.20$). Salguero et al. (2010) reportaron evidencias de validez del instrumento mediante un análisis factorial confirmatorio usando el método de maximum likelihood (ML) con una muestra adolescente. El análisis corroboró el modelo de tres factores de la versión original del TMMS. Las cargas factoriales fueron mayores a .45 en todos los ítems con excepción del ítem 23 que obtuvo una carga de .29. Específicamente, en la subescala de atención emocional las cargas factoriales van desde .46 hasta .74, en la subescala de claridad de sentimientos van desde .54 hasta .74 y, por último, en la de reparación emocional la carga factorial va desde .50 sin ítem 23 y desde .29 con el ítem mencionado hasta .81. Los índices de ajuste del modelo fueron apropiados (GFI = .90), AGFI = .89, NNFI = .94 y CFI = .95), pues todos estuvieron cerca de 1.00. El margen de error en el modelo fue poco significativo (RMSEA = .065) entre los puntos de corte de .05 (buen ajuste) y .08 (ajuste aceptable).

Respecto a las evidencias de confiabilidad del instrumento, en Salovey et al. (1995) se reportaron coeficientes alfa de Cronbach .86 para Atención Emocional, $\alpha = .87$ para Claridad de Sentimientos y $\alpha = .82$ para Reparación Emocional. El estudio de Fernández Berrocal et al. (2004) muestra niveles relacionados con la consistencia interna mayores a .85 en todas las dimensiones: Atención Emocional ($\alpha = .90$); Claridad de Sentimientos ($\alpha = .90$) y Reparación Emocional ($\alpha = .86$). En las correlaciones test-retest se obtuvo $r = .60$, $.70$ y $.83$ respectivamente. En el estudio de Salguero et al. (2010), los coeficientes de alfa de Cronbach fueron de .84 para la subescala de Atención Emocional, .82 para la subescala de Claridad de Sentimientos y de .81 para la subescala de Reparación Emocional.

Si bien el instrumento no ha sido validado oficialmente en la población peruana, Merino Soto comenta estar encaminado en la validación del instrumento y menciona que “si bien los resultados no están publicados aún, la estructura corresponde aceptablemente al instrumento original”, por lo que, según lo mencionado por este autor y sus recientes investigaciones aún no publicadas, el instrumento puede ser utilizado en el contexto peruano. (C. Merino Soto, comunicación personal, 6 de abril, 2016). Asimismo, se han encontrado diversas investigaciones en Latinoamérica que utilizan esta prueba con poblaciones similares a las que se usa en esta investigación. El estudio de Cerón, Pérez-Olmos e Ibáñez (2011), que tuvo como objetivo medir la Inteligencia Emocional en adolescentes entre 12 y 17 años. En esta investigación, el alfa de Cronbach de la TMMS-24 fue de .80 para Atención Emocional, .76 en Claridad de los Sentimientos y .75 en Reparación emocional y se determinó que la prueba mostró una adecuada consistencia interna para evaluar la IE en adolescentes entre los 12 y 17 años. Asimismo, se utilizó el TMMS-24 en la investigación realizada por Ferragut y Fierro (2012) con una población de 166 niños españoles entre 9 y 12 años, la cual tuvo como objetivo principal analizar la relación entre la inteligencia emocional, el bienestar personal y el rendimiento académico. Finalmente, Castela-Díaz, Hale, Muela, Espinosa-Fernández, Klimstra y García-López (2013) utilizaron el TMMS-24 para medir la inteligencia emocional percibida en 425 adolescentes españoles entre 12 y 19 años con síntomas del trastorno de Ansiedad Social. Se calculó la consistencia interna de las subescalas del TMMS-24. Los coeficientes alfa de Cronbach fueron de .86 para Atención Emocional y Claridad de los sentimientos y .81 para Reparación Emocional. Los resultados del estudio corroboraron que el TMMS-24 posee buenas propiedades psicométricas en adolescentes.

2.2.3 Escala de Estilos de Crianza de L. Steinberg (2004)

Se utilizó esta prueba para medir los estilos de crianza percibidos en los niños. La prueba fue desarrollada por Steinberg, Lamborn, Mounts y Dornbusch (1991) y validada a la población peruana por Merino y Arndt en el año 2004 con una muestra de 224 niños y adolescentes que oscilan entre los 11 y 19 años de un colegio público de Lima. El instrumento consta de 26 ítems, agrupados en tres subescalas que determinan los aspectos más importantes de la crianza: compromiso, autonomía psicológica y control conductual. Las primeras dos escalas tienen ítems que se puntúan con una escala Likert que va desde 1 (*muy de acuerdo*) a 4 (*muy en desacuerdo*) y la tercera escala consta de dos ítems de 7 opciones y otros dos de 3 opciones. La subescala de Compromiso consta de 9 ítems y mide el grado en que el niño aprecia conductas referentes a un acercamiento emocional, interés y sensibilidad por parte de sus padres. La subescala de Autonomía Psicológica consta de 9 ítems y mide el grado en que los padres fomentan la autonomía y la individualidad y utilizan estrategias justas y democráticas con sus hijos. La subescala de Control Conductual consta de 8 ítems y evalúa el grado en el cual el niño percibe a su padre como controlador (Merino y Arndt, 2004). Los estilos de crianza se forman a partir de la combinación de los puntajes de las tres subescalas. (compromiso, autonomía psicológica y control). Para separar a las familias, se tomara el punto de corte de cada subescala el cual es extraído de la muestra. Esta categorización es dependiente de cada muestra de estudio en particular. Se presenta un ejemplar de dicho instrumento en el anexo. (Ver Anexo C)

En el estudio de Merino y Arndt (2004), mediante el análisis factorial confirmatorio, se reportó evidencias de validez relacionada a la estructura interna. Se aplicaron diversas técnicas de extracción de factores dentro del enfoque del análisis factorial confirmatorio y se continuó con una rotación oblicua de la solución inicial. El porcentaje de varianza explicada es de 30.6% y 32.0% sin el ítem 12. Se reportaron cargas factoriales que van desde .44 a .66 para la escala de compromiso; .34 a .63 para la de Autonomía Psicológica sin el ítem 12 y .40 a .66 para Control Conductual. Los resultados complementaron las evidencias de validez ya que los ítems captaron el contenido de los constructos. Finalmente, se pudo concluir que los resultados muestran que el instrumento es una herramienta potencial para investigación.

En cuanto a las evidencias de confiabilidad del instrumento, en el estudio de Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling (como se citó en Merino y Arndt, 2004) se reportó un coeficiente alfa de Cronbach de .72 para la escala de Compromiso, .76 para Control Conductual y .86 para Autonomía Psicológica. La versión utilizada en el estudio de Merino y Arndt (2004) es la versión final, la cual fue utilizada en un estudio intercultural de Mantzicopoulos y Oh-Wang en 1998 y mostró coeficientes alfa de Cronbach de .82, .73 y .69 en una muestra de adolescentes norteamericanos y .72, .66 y .61 en adolescentes coreanos para Compromiso, Control Conductual y Autonomía respectivamente (Merino y Arndt, 2004). Se desarrolló la confiabilidad en la muestra peruana mediante el método de coeficiente alfa de Cronbach. Los puntajes de las subescalas muestran coeficientes que van desde marginalmente aceptables a moderadamente bajos. Para la escala de Compromiso, se obtuvo un alfa de Cronbach de .74, para Control/ Supervisión .66 y para Autonomía Psicológica .56 con el ítem 12 y, por último, un alfa de Cronbach de .62 sin el ítem mencionado (Merino y Arndt, 2004).

2.3 Procedimiento

Para la realización de esta investigación se comenzó con la debida coordinación con tres centros educativos escolares de Lima. Como segundo paso, se informó a los padres de familia de los niños que fueron evaluados mediante una carta escrita sobre los objetivos del estudio y los acuerdos de confidencialidad con la finalidad de que brinden su consentimiento informado. Este, es considerado un derecho humano y un imperativo ético en las investigaciones; consiste en brindar una explicación de aquello que se va a realizar en donde se exponen: la descripción del procedimiento, los efectos, riesgos y beneficios para que el evaluado luego brinde su consentimiento o aprobación al mismo (Mutizábal, 2014 y Simón y Concheiro, 1993). En esta investigación se presentó el consentimiento informado en términos negativos haciendo mención a que si los padres no deseaban que sus hijos participen debían devolver la carta firmada haciendo referencia a que no aceptaban la participación. Se presenta un ejemplar del consentimiento informado utilizado en esta investigación en el anexo. (Ver Anexo D)

Después de dicho proceso, se aplicó una ficha sociodemográfica para saber las características de la muestra. Luego, se procedió a aplicar la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg la cual tuvo una duración aproximada de 15 minutos aproximadamente. Acto

seguido, se aplicó la Escala rasgo de metaconocimientos sobre estados emocionales Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) para la medición de la inteligencia emocional percibida de los niños la cual tuvo una duración de 10 minutos aproximadamente; ambas pruebas fueron aplicadas en una misma sesión. Como consideraciones para la aplicación de estas escalas, se tuvo en cuenta que estas cumplan con los requisitos científicos como evidencias empíricas de la estructura interna con reportes de coeficientes de fiabilidad y validez. Adicionalmente, se realizó una prueba piloto para ver como reaccionaban los evaluados a las pruebas. Asimismo, se consideró durante la aplicación de estas, aspectos contextuales, ambientales y situacionales para su adecuada aplicación (Carretero-Dios y Pérez, 2007).

Finalmente, obtenidos todos los datos se procedió a ingresar los resultados en el programa SPSS (versión 24) y programa FACTOR para su correspondiente análisis y discusión de los mismos. Como parte de los análisis, lo primero que se realizó fue reportar las evidencias de validez y confiabilidad de nuestros instrumentos. En primer lugar, se analizó la estructura interna de los instrumentos a partir de un análisis factorial. Luego se evaluó la consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach. Finalmente, se hizo un análisis correlacional para cumplir con el objetivo de investigación, se utilizó la prueba de Spearman debido al no cumplimiento del supuesto de la normalidad de las variables.

3 RESULTADOS

Los resultados se presentan en el siguiente orden: en primer lugar, se reportan las evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos aplicados; en segundo lugar, se analiza la normalidad de las variables para la determinación de las pruebas que serán aplicadas; en tercer lugar, se presenta la matriz de correlaciones entre las variables y sus dimensiones; en cuarto lugar se presentan pruebas de comparación (Kruskal Wallis) para determinar diferencias de la Inteligencia Emocional según el estilo de crianza.

3.1 Análisis psicométrico de las escalas

En primer lugar, se reportó las evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos aplicados. La validez de los instrumentos se realizó mediante un análisis factorial exploratorio. Dicho análisis es un modelo estadístico que representa las relaciones entre un conjunto de variables (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). En ambos casos, se utilizó el

programa estadístico Factor (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2017) ya que este programa es recomendado para análisis con correlaciones policóricas de ítems politómicos que tienen un nivel de medición ordinal y sus ítems no se aproximan a una distribución normal. (Burda, 2006; Domínguez, 2014)

Como paso preliminar al análisis factorial, se analizó el grado de relación de los ítems que conforman dichas escalas y así definir si es pertinente de realizar la técnica. En los dos casos, este análisis se realizó a través de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett.

En cuanto a los análisis de la prueba TMMS 24, dio como resultado un valor KMO mayor a .70 (.92), lo que se considera adecuado (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). En cuanto al test de esfericidad de Barlett, el cual pretende poner a prueba la hipótesis nula de que no hay relación entre los ítems, los resultados alcanzan un valor de $\chi^2 (276) = 3613.2$, $p < .001$.

Por otro lado, los resultados de estos análisis para la prueba de Estilos de Crianza de Steinberg, fueron un KMO también mayor a .70 (.79), lo cual es considerado favorable/ aceptable (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). En cuanto al test de esfericidad de Barlett, los resultados alcanzaron un valor de $\chi^2 (325) = 2187.8$, $p < .001$. Finalmente, con estos resultados podemos concluir que los ítems de las escalas tienen cierto grado de relación y por tanto es factible realizar el análisis factorial para ambas pruebas (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).

Luego, se realizó la extracción de factores con el método de análisis factorial de rango mínimo (Minimum Rank Factor Analysis- MRFA) (Ten Berge, y Kiers, 1991)

Dicho método fue empleado para el análisis de ambas pruebas ya que nos permite calcular el porcentaje de varianza común explicada y a su vez, minimiza la cantidad de la varianza común que carece de sustento. (Baglin, 2014; Lorenzo-Seva, 2013).

Para la prueba TMMS 24, se utilizó la rotación Varimax, tal como se realizó en la prueba original (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Asimismo, se tomó como criterio los autovalores mayores a uno y se sugirió la extracción de 3 factores como lo planteado en la prueba original, lo que en su conjunto explican el 71.12% de la varianza total. El primer factor obtuvo un autovalor de 8.06 y explica el 50.91% de la varianza adicional. El segundo factor obtuvo un autovalor de 1.84 y explica el 11.62% de la varianza adicional. El tercer factor obtuvo un autovalor de 1.34 y explica el 8.59% de la varianza adicional.

Por último, el análisis factorial reveló que el factor que hace referencia a la percepción de las emociones está compuesto por los ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. El factor que explica la comprensión de las emociones, está compuesto por los ítems: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16. El tercer factor el cual mide la regulación emocional está formado por los ítems: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24; los resultados de la agrupación de los ítems en los tres factores concuerdan perfectamente con planteado en la escala original (ver Tabla 2).

Tabla 2
Matriz de componente rotado de la escala TMMS24

Ítem	Componentes		
	Percepción de las emociones	Comprensión de las emociones	Regulación emocional
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	.503		
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	.623		
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	.741		
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	.632		
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	.470		
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	.626		
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	.760		
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	.647		
9. Tengo claros mis sentimientos.		.544	.318
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.		.608	
11. Casi siempre sé como me siento.		.585	.309
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.		.472	
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	.330	.518	.314
14. Siempre puedo decir cómo me siento.		.638	
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.		.739	
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.		.595	.301
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.			.631
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.			.757
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.			.615
20. intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.			.714
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.			.562
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.		.311	.539
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.		.400	.510
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.			.544

Respecto a la validez del instrumento sobre Estilos de crianza de Steinberg (Merino y Arndt, 2004); se utilizó la rotación Varimax, que es un método de rotación ortogonal que permite que los factores tengan correlaciones altas con un número pequeño de variables y que no tengan correlaciones altas con el resto (Costello y Osborne, 2005). Asimismo, se tomó como criterio los autovalores mayores a uno y se sugirió la extracción de 3 factores como lo demanda el modelo teórico de la prueba original que en su conjunto explican el 39.97% de la varianza total. El primer factor obtuvo un autovalor de 4.29 y explica el 21.24% de la varianza adicional. El segundo factor obtuvo un autovalor de 1.96 y explica el 9.72% de la varianza adicional. Por último, el tercer factor obtuvo un autovalor de 1.82 y explica el 9.02% de la varianza adicional.

El análisis factorial realizado reveló la solución de 3 factores; el factor que hace referencia a compromiso esta compuesto por los ítems: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15 y 17. El factor que explica la autonomía psicológica, está compuesto por los ítems: 2, 4, 6, 8, 10, 14, 16 y 18. Por último, el tercer factor, el cual pretende medir el control conductual y está formado por los ítems: 21A, 21B, 21C, 22A, 22B, 22C. Los ítems 12, 19 y 20 no fueron agrupados en ninguno de los tres factores ya que los ítems con valores menores a .300 fueron omitidos. Debido a esto, se procedió a eliminarlos y realizar un segundo análisis factorial (ver Tabla 3).

Tabla 3
Matriz de componente rotado de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg

Ítem	Componentes		Regulación emocional
	Percepción de las emociones	Comprensión de las emociones	
1. Puedo contar con la ayuda de mis padres si tengo algún tipo de problema.	.580		
3. Mis padres me animan para que haga lo mejor que pueda en las cosas que yo haga.	.495		
5. Mis padres me animan para que piense por mí mismo.	.301		
7. Mis padres me ayudan con mis tareas escolares si hay algo que no entiendo.	.506		
9. Cuando mis padres quieren que haga algo, me explican por qué.	.600		
11. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me animan a tratar de esforzarme.	.691		
13. Mis padres conocen quiénes son mis amigos.	.412		
15. Mis padres dan de su tiempo para hablar conmigo.	.563		
17. En mi familia hacemos cosas para divertirnos o pasarla bien juntos.	.552		
2. Mis padres dicen o piensan que uno no debería discutir con los adultos.			.300
4. Mis padres dicen que uno debería no seguir discutiendo y ceder, en vez de hacer que la gente se moleste con uno.	.317		.339
6. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen la vida "difícil".	-.436		.335
8. Mis padres me dicen que sus ideas son correctas y que yo no debería contradecirlas.			.563
10. Siempre que discuto con mis padres, me dicen cosas como, "Lo comprenderás mejor cuando seas mayor".			.479
14. Mis padres actúan de una manera fría y poco amigable si yo hago algo que no les gusta.			.621
16. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen sentir culpable.	-.533		.418
18. Mis padres no me dejan hacer algo o estar con ellos cuando hago algo que a ellos no les gusta.			.491
21A. ¿Qué tanto tus padres tratan de saber dónde vas en la noche?		.492	
21B. ¿Qué tanto tus padres tratan de saber lo que haces con tu tiempo libre?		.499	
21C. ¿Qué tanto tus padres tratan de saber donde estas mayormente en las tardes después del colegio?		.607	
22A. ¿Qué tanto tus padres realmente saben donde vas en la noche?		.718	.306
22B. ¿Qué tanto tus padres realmente saben lo que haces con tu tiempo libre?		.565	
22C. ¿Qué tanto tus padres realmente saben donde estas mayormente en las tardes después del colegio?		.640	

Se realizó un segundo análisis factorial a la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg tras eliminar los ítems 12, 19 y 20 debido a que estos ítems no fueron agrupados en ninguno de los 3 factores por tener valores menores a .300. De la misma manera, se tomaron los autovalores mayores a uno lo cual dio como resultado en su conjunto el 58.39% de la varianza total explicada. El primer factor obtuvo un autovalor 3.91 y explica el 32.87% de la varianza adicional. El segundo factor obtuvo un autovalor de 1.73 y explica el 14.55% de la varianza adicional. Por último, el tercer factor obtuvo un autovalor de 1.30 y explica el 10.97% de la varianza adicional.

El análisis factorial realizado reveló la solución de 3 factores; el factor que hace referencia a compromiso está compuesto por los ítems: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15 y 17. El factor que explica la autonomía psicológica, está compuesto por los ítems: 2, 4, 6, 8, 10, 14, 16 y 18. Por último, el tercer factor, el cual pretende medir el control conductual y está formado por los ítems: 21A, 21B, 21C, 22A, 22B, 22C. Los resultados de este segundo análisis factorial indican que tras eliminar los ítems 12, 19 y 20 se debe eliminar también el ítem 5 debido a que, en este segundo análisis, este ítem no encaja en ninguno de los tres factores propuestos ya que se omitieron los ítems con valores menores a .300 (ver tabla 4). Debido a esto, se procedió a eliminar también este ítem y realizar un tercer análisis factorial eliminando los 4 ítems propuestos.

Tabla 4

Matriz de componente rotado de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg con 3 ítems eliminados

Ítem	Componentes		
	Percepción de las emociones	Comprensión de las emociones	Regulación emocional
1. Puedo contar con la ayuda de mis padres si tengo algún tipo de problema.	.515		
3. Mis padres me animan para que haga lo mejor que pueda en las cosas que yo haga.	.411		
7. Mis padres me ayudan con mis tareas escolares si hay algo que no entiendo.	.420		
9. Cuando mis padres quieren que haga algo, me explican por qué.	.479		
11. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me animan a tratar de esforzarme.	.762		
13. Mis padres conocen quiénes son mis amigos.	.336		
15. Mis padres dan de su tiempo para hablar conmigo.	.465	-.302	
17. En mi familia hacemos cosas para divertirnos o pasarla bien juntos.	.535		
2. Mis padres dicen o piensan que uno no debería discutir con los adultos.			.371
4. Mis padres dicen que uno debería no seguir discutiendo y ceder, en vez de hacer que la gente se moleste con uno.			.335
6. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen la vida "difícil".	-.529		.304
8. Mis padres me dicen que sus ideas son correctas y que yo no debería contradecirlas.			.473
10. Siempre que discuto con mis padres, me dicen cosas como, "Lo comprenderás mejor cuando seas mayor".			.390
14. Mis padres actúan de una manera fría y poco amigable si yo hago algo que no les gusta.			.367
16. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen sentir culpable.	-.600		.350
18. Mis padres no me dejan hacer algo o estar con ellos cuando hago algo que a ellos no les gusta.			.412
21A. ¿Qué tanto tus padres tratan de saber dónde vas en la noche?		.514	
21B. ¿Qué tanto tus padres tratan de saber lo que haces con tu tiempo libre?		.587	
21C. ¿Qué tanto tus padres tratan de saber donde estas mayormente en las tardes después del colegio?		.652	
22A. ¿Qué tanto tus padres realmente saben donde vas en la noche?		.569	
22B. ¿Qué tanto tus padres realmente saben lo que haces con tu tiempo libre?		.524	
22C. ¿Qué tanto tus padres realmente saben donde estas mayormente en las tardes después del colegio?		.719	

Finalmente, se realiza un tercer análisis factorial para dicha escala; en el cual fueron eliminados los ítems: 5, 12, 19 y 20 ya que estos no fueron agrupados en ninguno de los tres factores en el análisis factorial anteriormente reportado. Tal y como se hizo en los dos análisis factoriales realizados previamente; se toman autovalores mayores a uno lo cual da como resultado en su conjunto el 59.99% de la varianza total explicada. Cabe mencionar que el porcentaje tras eliminar dichos ítems aumenta considerablemente con el porcentaje reportado en el primer análisis factorial. El primer factor obtuvo un autovalor 3.81 y explica el 33.48% de la varianza adicional. El segundo factor obtuvo un autovalor de 1.72 y explica el 15.13% de la varianza adicional. Por último, el tercer factor obtuvo un autovalor de 1.29 y explica el 11.38% de la varianza adicional.

El análisis factorial realizado, reveló la solución final de 3 factores; el factor que hace referencia a compromiso esta compuesto por los ítems: 1, 3, 7, 9, 11, 13, 15 y 17. El factor que explica la autonomía psicológica, está compuesto por los ítems: 2, 4, 6, 8, 10, 14, 16 y 18. Por último, el tercer factor, el cual pretende medir el control conductual y está formado por los ítems: 21A, 21B, 21C, 22A, 22B, 22C (ver Tabla 5). Los resultados de este tercer análisis factorial fueron los finales y lo que se utilizan para los posteriores análisis; ya que si bien se tuvieron que eliminar 4 ítems (un ítem de la escala compromiso, un ítem de la escala de autonomía psicológica y dos ítems de la escala control conductual), la solución final de la agrupación de los ítems en los tres factores concuerda también con lo planteado en la escala original.

Tabla 5

Matriz de componente rotado de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg con 4 ítems eliminados

Ítem	Componentes		
	Percepción de las emociones	Comprensión de las emociones	Regulación emocional
1. Puedo contar con la ayuda de mis padres si tengo algún tipo de problema.	.516		
3. Mis padres me animan para que haga lo mejor que pueda en las cosas que yo haga.	.404		
7. Mis padres me ayudan con mis tareas escolares si hay algo que no entiendo.	.422		
9. Cuando mis padres quieren que haga algo, me explican por qué.	.485		
11. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me animan a tratar de esforzarme.	.755		
13. Mis padres conocen quiénes son mis amigos.	.334		
15. Mis padres dan de su tiempo para hablar conmigo.	.470	-.302	
17. En mi familia hacemos cosas para divertirnos o pasarla bien juntos.	.535		
2. Mis padres dicen o piensan que uno no debería discutir con los adultos.			.357
4. Mis padres dicen que uno debería no seguir discutiendo y ceder, en vez de hacer que la gente se moleste con uno.			.322
6. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen la vida "difícil".	-.534		.318
8. Mis padres me dicen que sus ideas son correctas y que yo no debería contradecirlas.			.482
10. Siempre que discuto con mis padres, me dicen cosas como, "Lo comprenderás mejor cuando seas mayor".			.399
14. Mis padres actúan de una manera fría y poco amigable si yo hago algo que no les gusta.			.377
16. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen sentir culpable.	-.592		.341
18. Mis padres no me dejan hacer algo o estar con ellos cuando hago algo que a ellos no les gusta.			.418
21A. ¿Qué tanto tus padres tratan de saber dónde vas en la noche?		.486	
21B. ¿Qué tanto tus padres tratan de saber lo que haces con tu tiempo libre?		.590	
21C. ¿Qué tanto tus padres tratan de saber donde estas mayormente en las tardes después del colegio?		.644	
22A. ¿Qué tanto tus padres realmente saben donde vas en la noche?		.575	
22B. ¿Qué tanto tus padres realmente saben lo que haces con tu tiempo libre?		.529	
22C. ¿Qué tanto tus padres realmente saben donde estas mayormente en las tardes después del colegio?		.733	

Luego de realizarse el análisis factorial para la validez de los instrumentos, se realizó el análisis de confiabilidad de las pruebas, para lo cual se empleó el coeficiente alfa de Cronbach para cada dimensión obtenida en los modelos factoriales previamente reportados.

Para la confiabilidad del instrumento TMMS24 se usó el Alfa de Cronbach por dimensiones. Obteniéndose para el primer factor de Percepción (ver Tabla 6), constituido por los ítems 1-8 un coeficiente alfa de Cronbach de .85.

Tabla 6

Subescala de Percepción emocional

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	.536	.839
2	.618	.829
3	.675	.822
4	.627	.828
5	.374	.859
6	.569	.835
7	.68	.822
8	.65	.825

Para el factor comprensión (ver Tabla 7) que comprende los ítems 9-16 el valor de α fue calculado en .84.

Tabla 7

Subescala de Comprensión de las emociones

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
9	.546	.825
10	.628	.815
11	.59	.82
12	.515	.829
13	.592	.82
14	.508	.831
15	.598	.819
16	.612	.817

El último factor de Regulación emocional (ver Tabla 8) obtuvo un puntaje α de .83. Debido a que todas las dimensiones tuvieron un valor de α mayor a .70 se decidió no reducir elementos debido a que la fiabilidad encontrada es alta.

Tabla 8

Subescala de Regulación emocional

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
17	.587	.809
18	.654	.799
19	.556	.813
20	.624	.804
21	.55	.814
22	.553	.813
23	.422	.829
24	.518	.818

De la misma manera, se realizó el análisis de la confiabilidad del instrumento Estilos de Crianza de Steinberg con el índice de Alfa de Cronbach por dimensiones. Para la dimensión Compromiso (ver Tabla 9) se incluyeron los ítems 1, 3, 7, 9, 11, 13, 15 y 17 con los que se obtuvo un valor de alfa de Cronbach de .78; por lo que se obvio hacer reducción de los ítems, debido a su alto valor de consistencia interna.

Tabla 9

Subescala de Compromiso

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	.546	.750
3	.444	.766
7	.442	.765
9	.494	.757
11	.544	.747
13	.371	.775
15	.526	.750
17	.545	.747

En el caso de la dimensión Autonomía Psicológica (ver Tabla 10), se realizó el análisis con los ítems 2, 4, 6, 8, 10, 14, 16 y 18 con lo que se obtuvo un valor α de .58; por lo que se decidió retirar los ítems 2, 4 y 10 debido a que presentaban una baja correlación ítem-total. Después de ello se obtuvo un valor optimizado alfa de Cronbach de .65; siendo el máximo valor que se pudo obtener para la fiabilidad del instrumento, el cual según, algunos autores, es aceptable (Reidl-Martinez, 2013).

Tabla 10

Subescala de Autonomía Psicológica

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
2	.201	.575
4	.143	.588
6	.291	.549
8	.358	.527
10	.166	.590
14	.362	.526
16	.394	.514
18	.379	.520

En la Tabla 11 se observan los ítems de la dimensión Autonomía Psicológica con los 3 ítems eliminados. Al eliminarlos, esta dimensión queda compuesta por los siguientes ítems.

Tabla 11

Subescala de Autonomía Psicológica con 3 ítems eliminados

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
6	.431	.585
8	.329	.632
14	.364	.615
16	.496	.55
18	.395	.601

En la dimensión Control Parental (ver Tabla 12) se analizaron los ítems 21A, 21B, 21C, y 22A, 22B, 22C para los cuales se obtuvo un coeficiente α de .74 considerándose óptimo para dicha dimensión por lo que no se excluyeron ítems de la prueba.

Tabla 12

Subescala de Control Parental

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
21A	.415	.718
21B	.441	.710
21C	.531	.684
22A	.509	.693
22B	.424	.715
22C	.529	.685

La Tabla 13 muestra los estadísticos descriptivos para cada dimensión de los instrumentos utilizados. Conjuntamente se presentan los resultados de los análisis descriptivos exploratorios incluyendo la media, desviación estándar, mediana, mínimo y máximo. Se

incluye la asimetría y la curtosis con sus intervalos de confianza al 95%. También se incluyen los datos válidos para cada dimensión.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos para las dimensiones de las variables estudiadas

Dimensiones	Estadísticos						
	N	$\bar{x} \pm DE$	Mdn	Min	Max	Asimetría 95% IC	Curtosis 95% IC
Estilos de crianza							
Compromiso	405	27.74 ± 4.09	29	9	32	-1.53 [-1.76,-1.29]	2.62 [2.14,3.09]
Autonomía Psicológica	407	13.88 ± 3.47	14	5	20	-0.38 [-0.62,-0.14]	-0.41 [-0.88,0.07]
Control conductual	407	14.00 ± 2.80	14	6	18	-0.57 [-0.81,-0.34]	-0.13 [-0.61,0.34]
Inteligencia emocional							
Percepción	405	24.21 ± 7.44	24	8	40	0.22 [-0.02,0.45]	-0.68 [-1.15,-0.20]
Comprensión	406	26.67 ± 7.21	27	8	40	-0.06 [-0.30,0.18]	-0.71 [-1.18,-0.24]
Regulación	406	29.06 ± 7.04	30	8	40	-0.52 [-0.76,-0.29]	-0.36 [-0.83,0.12]

En la Tabla 13 se puede observar que, en general, hubo pocos casos perdidos. En la dimensión compromiso del estilo de crianza (dos casos), al igual de las dimensiones de la variable Inteligencia emocional: dos casos en la dimensión percepción y un caso para la dimensión Comprensión, al igual que en la dimensión Regulación. También se puede observar que los valores de la media y de la mediana se encuentran próximos entre sí, y al revisar los estadísticos de forma (asimetría y curtosis), las dimensiones Compromiso, Autonomía P. y Control Conductual de la variable Estilos de crianza presentan distribuciones asimétricas negativas, y en la curtosis no presenta mayores desviaciones del valor 0, y al revisar los intervalos de confianza (no incluyen al 0) lo que podría indicar que las puntuaciones de las dimensiones no siguen una distribución normal. Para las dimensiones de la variable Inteligencia Emocional, se muestra un escenario diferente, en los valores de la asimetría y sus intervalos de confianza incluyen al 0, con excepción de la

dimensión Regulación, y para la curtosis, las dimensiones Percepción y Comprensión tienen una forma platicúrtica, mientras que la Regulación se muestra con una distribución mesocúrtica. Por todo lo mencionado es conveniente aplicar las pruebas de normalidad para comprobar la forma de las distribuciones.

Se realizó el análisis de normalidad de las subescalas que conforman la Inteligencia Emocional, utilizándose para ello la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. En el caso de la dimensión Percepción ($D = .06$, $p = .002$), Comprensión ($D = .06$, $p = .001$) y Regulación ($D = .09$, $p < .001$), las distribuciones de los puntajes obtenidos no se aproximan a una distribución normal ($p < .05$).

Por otro lado, para las dimensiones de la Escala de Estilos de Crianza, se realizó el mismo procedimiento, obteniéndose que la sub escala Compromiso ($D = .16$, $p < .001$), Autonomía psicológica ($D = .11$, $p < .001$) y Control parental ($D = .13$, $p < .001$) las distribuciones de los puntajes obtenidos tampoco se aproximan a una distribución normal ($p < .05$).

Como en todos los casos se han obtenido distribuciones que no se aproximan a la normalidad, se emplearán estadísticos no paramétricos, específicamente la prueba de correlación de Spearman.

3.2 Análisis inferenciales

Al realizar la prueba de correlación de Spearman se obtuvo las correlaciones entre las dimensiones de cada prueba y las correlaciones entre ambos cuestionarios (ver Tabla 14). A continuación, se hará referencia a las correlaciones encontradas.

Se puede observar que la dimensión compromiso de los estilos de crianza, mantiene una relación positiva y estadísticamente significativa con las tres sub escalas de la inteligencia emocional conocidas como percepción, comprensión y regulación de las emociones. Esto

quiere decir que a mayor aprecio del niño por el acercamiento emocional, el interés y la sensibilidad por parte de sus padres, mayor será la capacidad del sujeto para percibir sus sentimientos correctamente, mayor será el conocimiento y entendimiento de los sentimientos de forma adecuada así como también mayor será la capacidad de los niños para ajustar y regular sus emociones.

Por otro lado, la dimensión de los estilos de crianza denominada como autonomía psicológica mantiene una asociación positiva y estadísticamente positiva con las subescalas comprensión y regulación de las emociones y por el contrario una asociación negativa con la percepción de las emociones. Esto indicaría que cuando los padres fomentan la autonomía en sus hijos utilizando estrategias democráticas, no coercitivas y promueven la individualidad en sus hijos, estos serán capaces de entender y regular sus sentimientos de manera adecuada. Por el contrario, estas conductas parentales estarían aparentemente relacionándose de manera negativa con lo que corresponde identificar, reconocer, prestar atención y decodificar señales emocionales.

Finalmente, podemos observar que la dimensión control conductual de los estilos de crianza mantiene una asociación positiva y estadísticamente muy significativa con las tres dimensiones denominadas percepción, comprensión y regulación de la inteligencia emocional. Lo que significaría que a mayor percepción que tienen los niños de sus padres como controladores y supervisores, mayor será la capacidad del niño para percibir, definir, comprender y exteriorizar sus sentimientos de forma adecuada.

Tabla 14

Correlaciones entre los estilos de crianza y los estados emocionales medido por el E.E.C. y el T.M.M.S.24

Componentes	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Compromiso						
2. Autonomía psicológica	.32**					
3. Control parental	.32**	.11*				
4. Percepción	.17**	-.06	.22**			
5. Comprensión	.27**	.12*	.31**	.53**		
6. Regulación	.33**	.11*	.23**	.45**	.56**	

** $p < .01$

* $p < .05$

Luego de las correlaciones entre las sub escalas, se procedió a agrupar los estilos de crianza para ver la frecuencia de cada uno de estos y compararlos con las tres dimensiones de las inteligencia emocional. En la Tabla 15, se puede observar que el estilo de crianza más frecuente fue el estilo democrático (29.98%), seguidos del permisivo (20.15%) y el negligente (20.15%); aquellos estilos con menos frecuencia fueron el autoritario (16.71%) y el mixto (13.02%).

Tabla 15

Frecuencias y porcentajes de los estilos de crianza

Estilo de crianza	N	%
Autoritario	68	16.71%
Permisivo	82	20.15%
Negligente	82	20.15%
Democrático	122	29.98%
Mixto	53	13.02%
Total	407	100.00%

Finalmente, se presentan las comparaciones de los rangos medios de las dimensiones de la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación) según los estilos de crianza descritos en la Tabla 15. Debido a la falta de normalidad se decide utilizar la prueba estadística Kruskal Wallis con el ajuste de Dunn-Bonferroni para las comparaciones múltiples.

Tabla 16

Comparación de la dimensión percepción según el estilo de Crianza

Estilo de crianza	Rango promedio	X^2	gl	p
Autoritario	211.68	23.76	4	<.001
Permisivo	182.90			
Negligente	166.10			
Democrático	211.86			
Mixto	259.13			

En la Tabla 16 se aprecia que hubo diferencias significativas entre los rangos promedios de la dimensión Percepción según el estilo de Crianza, y al aplicar las pruebas de comparaciones múltiples se hallaron dos diferencias significativas: la primera fue entre los estilos de crianza Mixto y el Negligente ($p<.01$) y la segunda fue entre el Mixto y el Permisivo ($p<.01$).

Figura 1. Percepción según el estilo de crianza

En la Tabla 17 se observan las comparaciones entre los rangos promedios de la dimensión Compresión según el estilo de crianza.

Tabla 17

Comparación de la dimensión comprensión según el estilo de Crianza

Estilo de crianza	Rango promedio	X ²	gl	p
Autoritario	199.16	29.79	4	<.001
Permisivo	184.60			
Negligente	155.71			
Democrático	238.02			
Mixto	233.42			

En la Tabla 17 se aprecia que hubo diferencias significativas entre los rangos promedios de la dimensión Comprensión según el estilo de Crianza, y al aplicar las pruebas de comparaciones múltiples se hallaron tres diferencias significativas: la primera fue entre los estilos de crianza Mixto y Negligente ($p<.01$), la segunda fue entre el estilo Democrático y el estilo Negligente ($p<.01$) y la tercera fue entre el estilo Democrático y el estilo permisivo ($p<.05$).

Figura 2. Comprensión según el estilo de crianza

En la Tabla 18 se observan las comparaciones entre los rangos promedios de la dimensión Regulación según el estilo de crianza.

Tabla 18

Comparación de la dimensión regulación según el estilo de Crianza

Estilo de crianza	Rango promedio	X ²	gl	p
Autoritario	177.01	33.06	4	<.001
Permisivo	199.50			
Negligente	155.15			
Democrático	238.53			
Mixto	238.51			

En la Tabla 18 se aprecia que hubo diferencias significativas entre los rangos promedios de la dimensión Regulación según el estilo de Crianza, y al aplicar las pruebas de comparaciones múltiples se hallaron cuatro diferencias significativas: la primera fue entre el estilo Mixto y el estilo Negligente ($p<.01$), la segunda entre el estilo Democrático y el Negligente ($p<.01$), la tercera entre el estilo Mixto y el Autoritario ($p<.05$) y la cuarta fue entre el estilo Democrático y el Autoritario ($p<.05$).

Figura 3. Regulación según el estilo de crianza

Cabe señalar que aunque la prueba estadística Kruskal Wallis emplea los rangos promedios para la comparación entre grupos, los gráficos mostrados en las Figura 1, Figura 2 y Figura 3, son útiles para la visualización de los datos, y que además coinciden con las diferencias encontradas en la prueba de hipótesis.

3.3 Análisis complementarios

Complementario a los análisis, se realizaron las comparaciones según el sexo, el grado, la gestión y el tipo de familia de los participantes. Para mantener mayor orden en la presentación de los resultados. Al tratarse de variables que no cumplen con la normalidad se utilizan pruebas no paramétricas U de Mann Whitney y Kruskal Wallis acorde a las categorías de la variable que se emplea para la comparación.

La Tabla 19 muestra los resultados de las comparaciones de las dimensiones de la variable Estilos de aprendizaje e Inteligencia Emocional según el sexo del participante.

Tabla 19

Comparaciones de las dimensiones de las variables según el sexo

	Estilos de crianza			Inteligencia emocional		
	Compromiso	Autonomía	Control conductual	Percepción	Comprensión	Regulación
U	20105.50	18661.50	17300.00*	20061.50	20175.50	18912.50
p	.80	1.00	.005	.78	.79	.18

*p<.01

En la Tabla 19 se aprecia que hubo una diferencia significativa en la dimensión Control Conductual. El rango promedio de las mujeres (221.47) fue mayor que el de los varones (188.86).

Respecto a la comparación según el tipo de gestión de la IE, se presentan los resultados en la Tabla 20.

Tabla 20

Comparaciones de las dimensiones de las variables según la gestión

	Estilos de crianza			Inteligencia emocional		
	Compromiso	Autonomía	Control conductual	Percepción	Comprensión	Regulación
U	13766.00	13140.50	12205.00*	12729.00	11358.00**	12468.50
p	.76	.30	.04	.17	.005	.09

*p<.05; **p<.01

En la Tabla 20 se aprecia que hubo una diferencia significativa en la dimensión Control Conductual y Comprensión. En la dimensión Control Conductual de la variable Estilos de Crianza hubo diferencias entre los participantes de IE Públicas, quienes obtuvieron un mayor rango promedio (210.12) en comparación con los participantes de las IE Privadas (182.13). Por otro lado, en la dimensión de comprensión de la Inteligencia Emocional, se hallaron diferencias que muestran rangos promedios superiores en los participantes de las IE Públicas (212.17) que los participantes de IE privadas (172.62).

Respecto a la comparación según el grado de participantes (sexto de primaria y primero de secundaria), se encontraron los resultados que se presentan en la Tabla 21.

Tabla 21

Comparaciones de las dimensiones de las variables según el grado

	Estilos de crianza			Inteligencia emocional		
	Compromiso	Autonomía	Control conductual	Percepción	Comprensión	Regulación
U	16687.00*	18756.50	20388.00	18271.00	19405.50	20058.00
P	.001	.09	.79	.06	.32	.64

*p<.01

En la Tabla 21 se aprecia que hubo una diferencia significativa en la dimensión Compromiso. El rango promedio de los participantes de sexto de primaria (221.89) fue mayor que el de los participantes de primero de secundaria (184.20).

Las comparaciones entre los tipos de familia mostraron que hubo diferencias significativas entre los participantes. Los resultados se muestran en la Tabla 22.

En la Tabla 22 se muestran las comparaciones según el tipo de familia. Cabe señalar que por el tamaño de los tipos de familia, se tuvieron que agrupar en tres categorías para no excluirlos del análisis, por lo que se trabajó con tres tipos de familia Nuclear (n = 228), Monoparental (n = 73) y otros (n = 106).

Tabla 22

Comparaciones de las dimensiones de las variables según el tipo de familia

	Estilos de crianza			Inteligencia emocional		
	Compromiso	Autonomía	Control conductual	Percepción	Comprensión	Regulación
X ²	2.97	2.78	2.50	0.27	0.06	1.14
gl	2	2	2	2	2	2
p	.23	.25	.29	.87	.97	.57

En la Tabla 22 se observa que no se hallaron diferencias significativas entre los tipos de familia y las dimensiones de las variables estudiadas.

4 DISCUSIÓN

En el presente trabajo, se pretendió investigar la relación entre los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional en niños de edad escolar de Lima Metropolitana. Para ello, se administraron dos cuestionarios: la Escala de Estilo de Crianza de L. Steinberg (Merino y Arndt, 2004) y la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Se planteó como hipótesis, que a un adecuado estilo de crianza por parte de los padres (autoritativo/ democrático), la inteligencia emocional de los niños será mejor. Esto implicaría, que los padres estén involucrados en la crianza de sus hijos; que muestren un adecuado control, compromiso y promuevan la autonomía en ellos. El patrón de crianza de este estilo, es controlador pero flexible a la vez, en el sentido de que hay un equilibrio entre los deseos del niño y los límites que imponen los padres. Se propone que de darse esto, los niños tendrán mayor capacidad para percibir, comprender y regular sus emociones. Por el contrario, se propone que la inteligencia emocional de los niños será menor cuando los padres imponen un estilo de crianza autoritario con un patrón controlador y dominante en donde prima la obediencia y se restringe la autonomía de los niños; un estilo de crianza permisivo en donde el patrón es muy tolerante y la puesta de

límites no queda clara o un estilo negligente en el cual los padres no están involucrados en la crianza de sus hijos y hay carencia de afecto y control.

Los resultados obtenidos en esta investigación comprueban que existe una relación entre la crianza que brindan los padres a sus hijos y la inteligencia emocional de estos; comprobándose así la hipótesis planteada en este estudio. En base al objetivo planteado, los hallazgos alcanzados serán discutidos y contrastados con lo reportado en otras investigaciones.

En esta investigación, se encontró que los niños que son educados bajo un estilo de crianza negligente, son los que presentan menor inteligencia emocional, es decir que tienen menor capacidad para percibir, comprender y regular sus emociones. El estilo que le sigue es el permisivo, se encontró que este estilo muestra bajos niveles en lo que corresponde a la percepción y comprensión de estas. Finalmente, se encontró que los niños criados bajo un estilo autoritario presentan menor capacidad para regular sus emociones. De lo contrario, los niños criados bajo un estilo autoritativo/ democrático o mixto, presentan altos niveles de inteligencia emocional; presentando así alta capacidad para percibir, comprender y regular sus emociones.

Los diversos estudios tienden a asociar a los padres que presentan un equilibrio entre control y afecto, con el incremento de las competencias sociales de los niños. De este modo, los niños que han recibido este modelo parental muestran mayores competencias en relaciones tempranas entre pares, se involucran en niveles bajos de consumo de drogas en la adolescencia y logran mayor bienestar emocional en la etapa de adulto joven (Bornstein y Bornstein, 2010). De igual modo, Shapiro (1997) menciona que aquellos padres que dan explicaciones a sus hijos de lo que hacen así como también les permiten contribuir en la toma de decisiones importantes; crían niños con mayor confianza en sí mismos, independientes, imaginativos, adaptables y con grados elevados de inteligencia emocional ya que valoran la independencia que sus padres les dan pero a su vez se comprometen con altos grados de responsabilidad hacia su familia, sus pares y su comunidad debido a la orientación clara que ofrecen los cuidadores; la inteligencia emocional del niño se verá

reflejada en la capacidad que tiene para entender y comprender emociones propias y la de los demás y capacidad para controlar los impulsos y situaciones de afecto. Shapiro (1997) resalta investigaciones en las que se concluye que un estilo de crianza autoritativo/democrático por parte de los padres hacia sus hijos, producirá en ellos una mejor imagen de sí mismos y mayor confianza en sus capacidades de decisión. Asimismo, complementario a lo anterior, Henao, Ramírez y Ramírez (2007) también proponen que el estilo autoritativo o democrático promueve en el niño estrategias que generan que este sea más competente, seguro de sí mismo, adaptable ante situaciones cambiantes, creativo, curioso, hábil, emprendedor, responsable y con mayor posibilidad de asumir nuevos retos debido a que se promueve una comunicación efectiva, comprensiva y bidireccional, los padres escuchan a sus hijos y buscan la comprensión de los que piensan estos dándoles, a su vez, una explicación coherente respecto a lo que los padres proponen. Los niños tienen una mejor inteligencia emocional ya que se propicia el desarrollo de la autonomía y constantemente los padres brindan apoyo y afecto hacia sus hijos así como también ejercen un control adecuado en el que prima el razonamiento y la reflexión de las consecuencias de sus acciones (Henao, Ramírez y Ramírez 2007).

Lo mencionado por estos autores y los resultados de esta investigación, nos hacen dar cuenta de que cuando los tres componentes de los estilos de crianza: compromiso, autonomía y control son aplicados equilibradamente, el niño tendrá mayor capacidad de acceder, comprender y regular sus emociones adecuadamente por la seguridad y confianza que el niño tiene en sí mismo.

Por otro lado, los modelos negligentes, autoritarios y permisivos no se han asociado a resultados positivos, se presume que es debido a que minimizan las oportunidades para que los niños aprendan a sobrellevar el estrés (Bornstein y Bornstein, 2010). Es decir, cuando el estilo de crianza que imponen los padres es autoritario, los niños se sienten controlados y restringidos; perciben que sus necesidades, deseos y demandas no son tomadas en cuenta. Esto, genera que la inteligencia emocional sea menor debido a que los niños se vuelven inseguros ya que los padres son los que constantemente informan sobre las decisiones, pues la autonomía se ve restringida y la comunicación es unidireccional (Henao, Ramírez y Ramírez 2007). Esto, se relaciona con los resultados obtenidos en esta investigación, pues la inseguridad de los hijos genera que la regulación de sus emociones sea menor. Ante

esto, Martínez (2010) también menciona que los estilos autoritarios que utilizan el castigo van a generar en los niños un desarrollo emocional disfuncional con bajas estrategias y competencias emocionales; lo cual perjudica, en cierta forma, su adaptación a diferentes contextos en el transcurso de su vida. Pues es debido a esta restricción por parte de los padres, lo que dificulta el adecuado desarrollo emocional de los hijos por la inseguridad que les generan y la incapacidad para afrontar los problemas adecuadamente (Martínez, 2010). El estar sometido a situaciones de control y exigencia permanentes puede limitar las oportunidades de los niños para tomar decisiones por sí mismos o hacer valer sus necesidades ante sus padres (Bornstein y Bornstein, 2010). Respecto al estilo permisivo y de acuerdo a los hallazgos obtenidos en esta investigación, Farrell (2015) menciona que los padres que promueven este estilos con sus hijos suelen ser muy consentidores con ellos, los vuelven el centro de sus vidas y hacen todo por ellos; esto, genera que los niños criados bajo este estilo no aprendan por sí solos a cuidar de ellos mismos independientemente. Lo último mencionado se relaciona con los resultados encontrados en la presente investigación, en donde se vio que los niños presentan bajos niveles de percepción y comprensión de sus emociones. Asimismo, se propone que los niños que son criados bajo este estilo (permisivo) tienen una tendencia a presentar dificultad en varias áreas del desarrollo emocional. La falta de límites que propone este estilo va a generar en los niños inseguridad y mayor dificultad para manejar sus propios comportamientos. Se ha encontrado que los hijos criados con estilo permisivo suelen ser muy dependientes de los otros debido a que no se los ha orientado correctamente en lo que corresponde a como enfrentar, manejar y sobrellevar sus emociones independientemente (Farrell, 2015). Por tanto, hay que establecer de manera clara la diferencia entre consentir los caprichos de los niños y brindarles una atención positiva, lo cual implica que se les brinde a los niños aliento y apoyo emocional de tal manera que esto resulte claramente reconocido por el niño (Shapiro, 1997). De la misma manera, Sullivan, Carmody y Lewis (2010) en su estudio establecen que los niños que obtiene una crianza negligente por parte de sus padres presentan bajos niveles de inteligencia emocional y conocimiento emocional en general. Los padres que son descuidados en la crianza, mostrando muy bajos niveles de compromiso y control, suelen criar hijos que presentan problemas para reconocer, discriminar y procesar las emociones. Asimismo, se ha visto que una crianza negligente interfiere con la capacidad para desarrollar y aprender sobre las emociones e inclusive suelen mostrar déficits en el área de la inteligencia emocional; lo planteado en esta

investigación concuerda con lo encontrado en nuestro estudio, donde se vio que el estilo negligente es el que se relaciona bajo con las tres dimensiones de la inteligencia emocional. De igual forma, el estudio mencionado, dio a conocer que los padres que aplicaban este estilo, suelen criar hijos con mayores niveles de impulsividad y baja capacidad para interactuar socialmente bien (Sullivan, Carmody y Lewis, 2010).

Específicamente, se encontró que las dimensiones de la inteligencia emocional conocidas como percepción, comprensión y regulación de las emociones, mantienen una asociación positiva y estadísticamente muy significativa con la sub escala de los estilos de crianza llamada compromiso ($\rho_p = .17$; $\rho_c = .27$; $\rho_r = .33$). Es decir, mientras mayor sea la impresión que el niño tiene del interés proveniente de sus padres, sensibilidad y acercamiento emocional por parte de estos, mayor será su capacidad para percibir, comprender, expresar y regular sus emociones de manera adecuada. Mestre, Tur, Samper, Náchter y Cortés (2007) afirman que aquellos jóvenes que perciben a sus padres como interesados, que tengan mayor conocimiento de sus hijos y que se expresan emocionalmente con ellos de manera positiva, logran que sus hijos puedan ser más empáticos y puedan experimentar y comprender mejor las emociones. Los autores agregan que las relaciones positivas entre padres e hijos están asociadas altamente a la internalización, conciencia y empatía. Asimismo, Henao, Ramírez y Ramírez (2007) afirman cómo los hábitos de crianza de los padres, los cuales implican el estar atentos a sus necesidades, aceptar su independencia e individualidad, expresar el afecto por ellos, es la base para regular el comportamiento y temperamento de los hijos. Además, el desarrollo emocional de los niños, se encuentra afectado por la falta de atención familiar y que puede ser mucho más vulnerable ante situaciones estresantes y por la falta de modelos adecuados para el desarrollo emocional (Shapiro, 1997). La relación entre la percepción y regulación de las emociones con el compromiso de los padres, se ve reforzado cuando Lengua, Wolchik, Sandler y West (2000) , afirman que la baja afectividad de los padres y rechazo a los hijos está asociado a problemas de comportamiento y desajuste emocional en los niños como impulsividad lo cual los hará menos capaces de autorregularse emocionalmente.

Las dimensiones de la inteligencia emocional ya mencionadas, presentan asociación positiva y estadísticamente muy significativa con la sub escala control parental de los estilos de crianza ($\rho_p = .22$; $\rho_c = .31$; $\rho_r = .23$). Esto supone que, en nuestra muestra, la inteligencia emocional de los niños es mayor dependiendo de cómo los niños perciben la supervisión que sus padres tienen de ellos. Lo cual puede deberse posiblemente a las características de la muestra, pues las consecuencias de los estilos de crianza y sus características pueden variar dependiendo del contexto familiar y de la cultura (Giles-Sims y Lockhart, 2005). Un ejemplo a tener en cuenta es aquel que Baumrind (1972) halló, en el que asoció el estilo autoritario, donde los padres presentarían mayor control de sus hijos, con asertividad en niñas afroamericanas, mientras que, en niños europeo-americanos, el estilo autoritario era asociado con timidez. Es posible que la muestra haya considerado el control parental de forma más “positiva” y asociada al concepto de estructura, el que se relaciona con un ambiente organizado, donde las reglas, expectativas y consecuencias de las acciones deben estar claras (Farkas y Grolnick, 2010). Asimismo, se ha visto que los niños que perciben poca supervisión por parte de los padres, suelen ser deshonestos con mayor frecuencia y mostrar mayor rechazo hacia las figuras paternas; los padres ayudan a los niños cuando son claros y directos respecto a sus expectativas y cuando ayudan a sus hijos a enfrentar las consecuencias de sus actos (Shapiro, 1997). Es importante señalar que el control parental ha llevado a investigaciones con resultados poco claros, en algunos casos, se afirma que afecta de manera positiva la conducta de los niños (Barber y Olsen, 1997, Pettit, Laird, Dodge, Bates y Criss, 2001) y, por otro, que afecta de forma negativa (Barber, 1999; Pettit y Laird, 2002). Sin embargo, en el caso de la presente investigación es posible afirmar que los resultados hallados se deben a que, el control parental está asociado en gran medida al control conductual, el que puede llegar a ser positivo y saludable (Barber, 1996; Betancourt y Andrade, 2011). Este estaría centrado en estrategias de supervisión claras y abiertas como método de crianza, en contraste al control psicológico, el que incluye estrategias intrusivas (Andrade, Betancourt, Vallejo, Segura y Rojas, 2012).

Por otro lado, las dimensiones de comprensión y regulación de las emociones alcanzaron una asociación positiva con la sub escala autonomía psicológica ($\rho_c = .12$; $\rho_r = .11$). Esta correspondencia está relacionada con la teoría, en donde se plantea que el desarrollo e

impulso de la autonomía por parte de los padres, la cual representa al conjunto de prácticas parentales enfocadas a que los niños y niñas desarrollen mejor su capacidad de tomar decisiones por sí solos, establecer opiniones propias, pensar y razonar de manera autónoma mediante los intercambios de preguntas, puntos de vista, elecciones y tolerancia ante ideas diversas, va a generar consecuencias positivas como mayor ajuste emocional, competencia social y mas individualidad en los niños (Oliva, 2006). Es decir, mientras mayor sea la percepción que el niño tiene que sus padres lo animan a la individualidad, mayor será su capacidad para comprender, distinguir y regular sus emociones ya que el desarrollo de la autonomía impulsará que los niños piensen por sí mismos sobre lo que sienten, vayan interiorizando sus emociones, confíen en sí mismos respecto a sus decisiones y modo de actuar de acuerdo a lo que sienten así como a comunicarse emocionalmente de manera asertiva en el ambiente que los rodea. Por el contrario, se ha encontrado que padres que no fomentan la autonomía en sus hijos y no aceptan la individualidad de estos, crían hijos que suelen tener un pensamiento más limitado, inseguros en la toma de decisiones, reacciones negativas ante los inconvenientes al no saber afrontarlos, más síntomas de ansiedad y depresión e inclusive mayor porcentaje de problemas de conducta, posiblemente como una rebeldía hacia los padres (Oliva, 2006).

Complementario a los análisis, se realizaron las comparaciones según sexo, el grado escolar, la gestión y el tipo de familia. En la sub escala control parental de los estilos de crianza sí se encontraron dichas diferencias ($U = 17300$, $p = .005$), siendo las mujeres las que obtuvieron puntajes mayores ($Md_m = 221.47$, $Md_h = 188.86$). Esto es consistente con otros estudios, donde quienes suelen sentir mayor control por parte de los padres son las mujeres (Yuste, 2000; González, et al., 1999). Endendijk, Groeneveld, Bakermans-Kranenburg y Mesman (2016) en su estudio sobre las diferencias del control parental según el género refieren que un factor importante a tomar en cuenta en la magnitud del control que ejercen los padres en sus hijos dependiendo de si son de género masculino o femenino es el contexto específico donde se encuentran. Lo planteado por estos autores nos lleva a evaluar la realidad de nuestra muestra; en el Perú los niños y niñas están expuestos a diferentes factores de riesgos de distintas índoles: factores ligados al grupo de pares que puede llevar a los niños a involucrarse en conductas de riesgo (consumo de drogas, actos delictivos, etc.); factores escolares como es el bullying o el acoso por parte de profesores;

factores social-comunitarios de distinta índole y factores socioculturales en donde se podrían incluir los continuos robos en las calles, acoso sexual, trata de personas, secuestros, maltratos físicos y psicológicos, violaciones, explotación sexual, entre otros (información reportada en los canales y diarios de noticias de nuestro país: El Comercio; Perú 21, La República y Correo). Asimismo, Endendijk, Groeneveld, Bakermans-Kranenburg y Mesman (2016), plantean que las diferencias del control parental en los distintos géneros está influenciado por las concepciones y creencias estereotipadas que ha tenido la sociedad durante años respecto a los roles de género; pues en muchas sociedades el género femenino es inducido a encargarse de tareas de la casa mientras que el masculino es visto como el proveedor económico. Estas creencias, siguen vigentes en la actualidad y por lo tanto la mujer es vista como más débil y vulnerable y los hombres como más fuertes y poderosos para enfrentar las dificultades que se presentan en la sociedad; entonces, las niñas son tratadas con distintas estrategias de control por sus padres en comparación a los niños.

Se encontraron diferencias en la sub escala compromiso según grado ($U = 16687$, $p = .001$), siendo los de sexto de primaria quienes obtuvieron puntajes mayores ($Md_6 = 221.89$, $Md_1 = 184.20$). Es decir, serían los participantes menores quienes percibieron a sus padres como más interesados y con mayor acercamiento emocional. Esto, según la teoría, se podría relacionar con el hecho de que los pertenecientes a primero de secundaria están ya en una etapa de transición en la que pasarán de ser niños a adolescentes. Esteinou (2015) menciona que durante la etapa pre adolescente se da de manera progresiva la adquisición de la autonomía para poder insertarse en ámbitos sociales de manera gradual lo que implicaría el desligamiento emocional con las figuras paternas. Asimismo, menciona que, la persona en la búsqueda de esta autonomía pone en juego comportamientos y atributos psicológicos que dirigen a orientar a la persona en la desconexión y en la separación de los vínculos con los cuidadores primarios a favor de la propia auto-exploración; esto a su vez se relaciona con un nivel de tensión y conflicto, el cual es común en este periodo de desarrollo para que se pueda dar el proceso de separación.

Finalmente, es importante mencionar que los estilos de crianza con mayor porcentaje en nuestra muestra fueron el Democrático con 29.98% y le siguen el permisivo con 20.15% y el negligente con 20.15%. Si bien el estilo Democrático es el estilo más recomendado y el que mayor puntaje tiene habría que tomar en cuenta que le siguen porcentajes altos también en estilos no recomendados (permisivo y negligente), lo cual es preocupante, pues aparentemente, de acuerdo a lo encontrado en esta investigación, en nuestro contexto priman estilos educativos poco adecuados o recomendados lo cual impacta, como se ha visto, en el desenvolvimiento sano de los niños y promueve conductas poco adaptativas o psicopatías infantiles.

5 CONCLUSIONES

- Existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre los estilos de crianza que aplican los padres con sus hijos y los niveles de inteligencia emocional que muestran estos últimos.
- Se ha encontrado que los estilos de crianza recomendados como el democrático y el mixto se asocian a mejores niveles de inteligencia emocional en los niños, en contraste con los estilos de crianza inadecuados como el permisivo, autoritario y negligente que se asociaron a niveles más bajos de inteligencia emocional.

6 LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Respecto a las limitaciones encontradas, es importante resaltar que, debido al uso de un muestreo no probabilístico, no es posible generalizar el resultado. De igual manera, se debe tener en cuenta que los instrumentos utilizados han sido originalmente de Estados Unidos, lo que dificulta su precisión en otros contextos. La muestra presenta variables particulares según el contexto familiar y cultural que personas de otro país, e incluso región, podrían no presentar. Sin embargo, cabe resaltar, que, a pesar de las limitaciones encontradas, la

presente investigación representa la realidad de la situación familiar de los niños de 11, 12 y 13 años. De esta manera, el valor de este estudio radica en ser un primer y real aporte.

Finalmente, luego de todo lo revisado se plantean las siguientes recomendaciones. Se sugiere realizar investigaciones en donde se tenga en cuenta la naturaleza mixta de los estilos educativos para poder investigarlos en el contexto y realidad de cada familia, así como en el contexto evolutivo en que se encuentra el niño. también sería recomendable que para futuras investigaciones se tomen en cuenta, a mayor profundidad, la estructura familiar del niño (familias tradicionales, monoparentales, reconstituidas, adoptivas y múltiples) para poder analizar si es que esto afectaría o no el estilo de crianza que optan los padres y la inteligencia emocional que tienen los niños. Igualmente se podría evaluar el estilos de crianza de la madre y el padre por separado para un análisis más profundo.

Asimismo, creemos recomendable que se hagan otras investigaciones en el Perú en donde se tomen en cuenta estas mismas variables ya que los resultados que obtuvimos difieren de la otra investigación realizada por Pozo en el 2017 en donde no se encontró una relación entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional de los evaluados a diferencia de esta investigación donde si se encontró una correlación entre las variables.

Respecto a los instrumentos, sería importante construir nuevos instrumentos, validados y confiables, que incluyan una escala que pueda medir la deseabilidad. Asimismo, sería importante que se tomen en cuenta los resultados de esta investigación y la preocupación que genera el hecho de que el estilo permisivo y negligente tengan porcentajes altos; sería recomendable que los especialistas promuevan y apoyen en capacitaciones, talleres, cursos, entre otros dirigidos a padres de familia con la intención de orientarlos en estrategias adecuadas de crianza y promover la aplicación de un estilo de crianza democrático. De la misma manera, el gobierno peruano podría diseñar e implementar programas para de educación de la vida familiar para así mejorar las relaciones entre padres e hijos en nuestro contexto ya que como se ha visto, los estilos no adecuados suelen relacionarse con variables como desajuste emocional, mayor probabilidad de consumo de drogas, bajo

rendimiento académico, baja autoestima, impulsividad y etc. Consideramos que tener preocupación en este aspecto podría evitar problemas en las sociedades futuras.

7 REFERENCIAS

- Alegre, A. (2012). ¿Hay relación entre los estilos educativos de las madres y la inteligencia emocional de los hijos? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 5-34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551002.pdf>
- Andrade, P., Betancourt, D., Vallejo, A., Segura, B. & Rojas, R. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud mental*, 35(1). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000100005&lng=es&tlng=es.
- Baglin, J. (2014). Improving your exploratory factor analysis for ordinal data: a demonstration using Factor. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19(5), 1-15. Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=19&n=5>
- Barber, B. & Olsen, J. (1997). Socialization in context: connection, regulation, and autonomy in the family, school and neighborhood and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 287-315
- Barber, B. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319
- Barber, B. (1999). Political violence, family relations and palestinian youth functioning. *Journal of Adolescent Research*, 14(2), 206-230
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.upc.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=ad6dfc7d-47b2-4214-bf29-0ff5198ff99e%40sessionmgr4001&hid=4206>
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: some black-white comparisons. *Child Development*, 43(1), 261-267

- Betancourt, D. & Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v20n1/v20n1a03.pdf>
- Boon, H. J. (2007). Low-and high-achieving australian secondary school students: their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist*, 42, 212-225. DOI: 10.1080/00050060701405584
- Bornstein, L. & Bornstein M.H. (2007). Parenting styles and child social development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-4. doi=10.1.1.528.635yrep=rep1ytype=pdf. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?>
- Bornstein, L., & Bornstein, M. H. (2010). Estilos parentales y el desarrollo social del niño. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, 1-4. Recuperado de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2520/estilos-parentales-y-el-desarrollo-social-del-nino.pdf>
- Burga, A. (2006). La unidimensionalidad de un instrumento de medición: perspectiva factorial. *Revista de Psicología*, 24(1), 53-80. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829536003>
- Cabrera, V., Guevara, I. & Barrera, F. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (2), 115-126. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/798/79890211.pdf>
- Cámara, A. & López, J. (2011). Estilos de educación en el ámbito familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 257-276. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230789003.pdf>
- Carretero-Dios, H. & Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de tests en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and health Psychology*. 7(3), 863-882.
- Castela-Díaz, Ma. M., Hale, W., Muela, J, Espinosa-Fernandez, L., Klimstra, T. & Garcia-Lopez, L. (2013). The measurement of perceived emotional intelligence for spanish adolescents with social anxiety disorder symptoms. Article in *Anales de Psicología*, 29(2), 509-515. DOI: 10.6018/analesps.29.2.144271

- Cerón, D., Pérez-Olmos, I. & Ibañez M. (2011). Inteligencia Emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n1/v40n1a06>
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recomendations for getting the most from your analysis. *Practical Assesment Research & Evaluation*, 10(7). Recuperado de <https://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf>
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. Recuperado de: <http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>
- Domínguez, S. A. (2014). ¿Matrices policóricas/tetracóricas o matrices pearson? Un estudio metodológico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 39-48. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/6357/Lara2014>
- Endendijk JJ., Groeneveld MG., Bakermans- Kranenburg MJ., Mesman J. (2016). Gender-Differentiated Parenting Revisited: Meta-Analysis Reveals Very Few Differences in Parental Control of Boys and Girls. *PLoS ONE* 11(7): e0159193. DOI:10.1371/journal.pone.0159193
- Escurre, M. & Delgado, A. (2001). Inteligencia emocional y necesidades cognitivas en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(2), 83-96. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v04_n2/pdf/a07v4n2.pdf.pdf
- Esteinou, R. (2015). Autonomía Adolescente y Apoyo y Control Parental en Familias Indígenas Mexicanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 749-766.
- Farrell, G. (2015). The relationship between parenting style and the level of emotional intelligence in preschool-aged children. *PCOM Psychology Dissertations*. Paper 341.
- Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U. (2017). Program Factor at 10: Origins, Development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-240. DOI: 10.7334/psicothema2016.304

- Farkas, M. & Grolnick, W. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34(3), 266-279. DOI:10.1007/s11031-010-9176-7.
- Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n3/v44n3a08.pdf>
- Ferrando, P. & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. Recuperado de: <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/spanish%20tmms.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63- 93. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Giles-Sims, J. & Locjhart, C. (2005). Culturally shaped Pattern of disciplining children. *Journal of Family Issues*, 26(2), 196-218. DOI: 10.1177/0192513X04270414
- Gonzalez, C. et al. (1999). Padres afectivos: apoyo para la autoestima de sus hijos adolescentes. *Psicología Conductual*, 7(3). Recuperado de: <http://www.psicologiaconductual.com/PDFespanol/1999/art09.3.07.pdf>
- Hastings, P. D., McShane, K. E. & Parker, R. (2007). Ready to make nice: parental socialization of young sons' and daughter's prosocial behaviors with peers. *Journal of Genetic Psychology*, 168, 177-200.
- Henao, G. & García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130711104715/ArtGloriaCeciliaHenaoLopez.pdf>
- Henao, G., Ramírez, C. & Ramírez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora*, 7(2), 233-

240. Recuperado de:
<http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v7nro2/documentos/capitulo%203.pdf>

Hernández, R., Fernandez, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación sexta edición. Mc Graw Hill: Mexico, D.F.

Kritzas, N., & Grobler, A. A. (2005). The relationship between perceived parenting styles and resilience during adolescence. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17, 1- 12. DOI: <http://dx.doi.org/10.2989/17280580509486586>

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornsbuch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1056. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x

Lengua, L. J., Wolchik, S. A., Sandler, I. N. & West, S. G. (2000). The additive and interactive effects of temperament and parenting in predicting adjustment problems of children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 232-244

Liem, J., Cavell, E. & Lustig, K. (2010). Authoritative parenting during adolescence on depressive symptoms in young adulthood: examining the mediating roles of self-development and peer support. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(1), 73-92. DOI: 10.1080/00221320903300379

Lorenzo-Seva, U. (2013). *How to report the percentage of explained common variance in exploratory factor analysis. Technical Report*. Department of Psychology, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperado de http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/documentation/Percentage_of_explained_common_variance.pdf

Lucena, A. & Carrascosa, F. (2013). Análisis factorial: análisis de componentes principales. Universitat Pompeu Fabra. Recuerado de: <http://www.econ.upf.edu/~satorra/M/ClaseComponentsPrincipalsFerranCarrascosa.pdf>

- Manrique, D., Ghesquiere, P. & Leeuwen, K. (2014). Relationship among parenting behavior, SES, academic achievement and psychosocial functioning in peruvian children. *Universitas Psychologica*, 13(2), 639-650. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/4732/8529>
- Manrique, D. Ghesquiere, P. & Leeuwen, K. (2014). Parenting, socioeconomic status and psychosocial functioning in peruvian families and their children. *Anales de psicología*, 30(3), 995-1005. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.152051>
- Mantzicopoulos, P. Y. & Oh-Hwang, Y. (1998). The relationship of psychosocial maturity to parenting quality and intellectual ability for American and Korean adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 195-206.
- Martínez, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Diversitas*, 6(1), 111-121. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a09.pdf>
- Matalinares, M., Diaz, G., Raymundo, O., Baca, D., Fernández, E., Uceda, J., Leyva, V., Sánchez, E., Villavicencio, N., Yaringaño, J., Torre, J., Encalada, M. & Díaz, A. (2013). Influencia de los estilos parentales en la adicción al internet en alumnos de secundaria del Perú. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(2), 195-220. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/6554/5821>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual. Review of Psychology*, 59, 507-536. Recuperado de <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Recuperado de http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1997MSWhatIsEI.pdf
- McDowell, D., Parker, R. & Wang, S. (2003). Differences between mothers and fathers advice-giving style and content: relations with social competence and

psychological functioning in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(1), 55-76.

- Merino, C. & Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la escala de estilos de crianza de Steinberg: validación preliminar de constructo. *Revista de Psicología de la PUCP*, 22(2), 187-214. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6857/6991>
- Mestre, J., Guil, R., Martínez, F., Larrán, C. L., & De la Torre, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324675344
- Mestre, M., Tur, A. M., Samper, P., Nacher, M. J. & Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n2/v39n2a01.pdf>
- Mikulic, I. M., Caballero, R., & Crespi, M. (2014). Adaptación argentina del test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT v 2.0). *Anuario de Investigaciones*, 20(1), 377-386. Recuperado de <http://www.aacademica.org/romina.caballero/23.pdf>
- Mutizábal, G. (2014). Concientimiento informado en investigación. *Revista Chilena de Anestesia*. 43: 368-408.
- Navarrete, L. (2011). *Estilos de crianza y calidad de vida en padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula*. (Tesis de maestría). Recuperado de Plataforma Cybertesis
- Oliva, A. (2006) Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de psicología*, 37(3) 209-223.
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420. Recuperado de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?244>
- Pettit, G. & Laird, R. (2002). Psychological control and monitoring in early adolescence: the role of parental involvement and earlier child adjustment. En B. K. Barber

Ed.), *Intrusive parenting* (pp. 97-123). Washington, D. C.: American Psychological Association.

- Pettit, G., Laird, R., Dodge, K., Bates, J. & Criss, M. (2001). Antecedent and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72(2), 583-598
- Pezzella, F. S. (2010). Authoritarian parenting: a race socialization protective factor that deters african american adolescents from delinquency and violence (Tesis doctoral). Recuperado de la base de datos ProQuest Dissertations and Theses database
- Pozo, T. E. (2017). Estilos de Crianza e Inteligencia Emocional en adolescentes de nivel secundario de una institución educativa Piura, 2017. (Tesis para optar título de psicología) Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/10679>
- Purizaca, M. (2012). Estilos educativos parentales y autoestima en alumnos de quinto ciclo de primaria de una institución educativa del Callao. (Tesis de bachiller). Recuperado del Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola
- Ramírez-Lucas, 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 2do ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78. DOI: 10.5944/ap.12.1.14314
- Reidl-Martínez, L. M. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación en educación médica*, 2(6), 107-111. Recuperado de <http://riem.facmed.unam.mx/node/76>
- Richaud, M., Mesurado, B., Samper-García, P., Llorca, A., Lemos, V. & Tur, A. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Maria_Richaud3/publication/267639086_Estilos_parentales_inestabilidad_emocional_y_agresividad_en_nios_de_nivel_socioeconmico_bajo_en_Argentina_y_Espaa/links/00b7d53c7e62155ee5000000.pdf
- Rodríguez, M. A., Del Barrio, M. V. & Carrasco, M. A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo, 2(2), 10-18. Recuperado de

http://www.esritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2_2/esritospsicologia_v2_2_2delbarrio.pdf

- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N. & Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: psychometric properties of the trait meta-mood scale. *Social Behavior and Personality: an international journey*, 38(9), 1197-1209. Recuperado de 10.2224/sbp.2010.38.9.1197
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, L., Turvey, C. & Palfai, P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/CognitionandAffect/CA1995SaloveyMayer.pdf
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently. En Snyder, C. R. (Eds.), *Coping: The psychology of what works*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?hl=esylr=yid=wM_hBwAAQBAJyoi=fndy pg=PT167ydq=salovey+p.+hsee+c.+mayer+j+++SELF+REGULATIONyots=kuA8-GIesXysig=ztAHjoeFVebMMUbIkTvMxIWISHA#v=onepageyqyf=false
- Sánchez, M. T. (2008). *Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental*. (Tesis doctoral). Recuperada del Repositorio Universitario Institucional de Recursos Abiertos
- Santín, D. & Sicilia, G. (2013). Tipo de familia y rendimiento educativo de los hijos en España.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Madrid: Javier Vergara
- Simón, P. & Concheiro, C. (1993). Consentimiento informado: teoría y práctica. *Medicina Clínica*. 100(17), 659-663.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development* 62(5):1049-65. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x>

- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., & Mounts, N. S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754-770. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x/epdf>
- Sullivan, M., Carmody, D. & Lewis, M. (2010). How neglect and punitiveness influence emotion knowledge. *Child Psychiatry and Human Development*. 41(3), 285-298. DOI: 10.1007/s10578-009-0168-3
- Ten Berge, J.M.F., & Kiers, H.A.L. (1991). A numerical approach to the exact and the approximate minimum rank of a covariance matrix. *Psychometrika*, 56, 309-315.
- Timpano, K. R., Keough, M. E., Mahaffey, B., Schmidt, N. B. & Abramowitz, J. (2010). Parenting and obsessive compulsive symptoms: implications of authoritarian parenting. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 24(3), 151-164. DOI: 10.1891/0889-8391.24.3.151
- Unicef (s.f.). Violencia y maltrato infantil. Recuperado de http://www.unicef.org/peru/_files/notas_prensa/carpetasinformativas/violencia.pdf
- Yuste, N. (2000). *Educación vial en el ámbito juvenil*. [versión Google Book]. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=zxMGgFQydjUC&pg=PA41&lpg=PA41&dq=mujeres+mayor+control+por+parte+de+los+padres&source=bl&ots=IW-M1JEZqz&sig=1Wim8G1RbgxF87WMqTPgkQ3E90Q&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi78ore-MrQAhWD4iYKHXYZAn8Q6AEIGTAA#v=onepage&q=mujeres%20mayor%20control%20por%20parte%20de%20los%20padres&f=true>

8 ANEXOS

ANEXO A

Ficha sociodemográfica

☐ ¿Cuántos años tienes?

() 11 () 12 () 13

☐ ¿Eres hombre o mujer?

() Hombre () Mujer

☐ Colegio:

() Privado () Público

☐ Grado escolar:

() 5to de primaria () 6to de primaria () 1ro de secundaria

☐ ¿En qué distrito vives? : _____

☐ N° de hermanos: ()

☐ Lugar que ocupas entre tus hermanos:

() 1

() 2

() 3

() 4

() Otros: _____

☐ Marca con quienes de estas personas vives en casa:

☐ () Padre

() Madre

() Hermanos

() Abuelos

() Otros: _____

ANEXO B

Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales Trait Meta Mood Scale (TMMS-24)

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
NADA DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5

12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

ANEXO C

Escala de Estilos de Crianza de Steinberg

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas preguntas sobre los padres (o apoderados) con los que vives. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. Es importante que seas sincero en tus respuestas.

1	2	3	4
MUY DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO

25.	Puedo contar con la ayuda de mis padres si tengo algún tipo de problema.	1	2	3	4
26.	Mis padres dicen o piensan que uno no debería discutir con los adultos. ^[L] _[SEP]	1	2	3	4
27.	Mis padres me animan para que haga lo mejor que pueda en las cosas que yo haga. ^[L] _[SEP]	1	2	3	4
28.	Mis padres dicen que uno debería no seguir discutiendo y ceder, en vez de hacer que la gente se moleste con uno. ^[L] _[SEP]	1	2	3	4
29.	Mis padres me animan para que piense por mí mismo.	1	2	3	4
30.	Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres ^[L] _[SEP] me hacen la vida "difícil".	1	2	3	4
31.	Mis padres me ayudan con mis tareas escolares si hay algo que no entiendo. ^[L] _[SEP]	1	2	3	4
32.	Mis padres me dicen que sus ideas son correctas y que yo no debería contradecirlas. ^[L] _[SEP]	1	2	3	4
33.	Cuando mis padres quieren que haga algo, me explican por qué. ^[L] _[SEP]	1	2	3	4

34.	Siempre que discuto con mis padres, me dicen cosas como, "Lo comprenderás mejor cuando seas mayor". [SEP]	1	2	3	4
35.	Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres [SEP] me animan a tratar de esforzarme. [SEP]	1	2	3	4
36.	Mis padres me dejan hacer mis propios planes y [SEP] decisiones para las cosas que quiero hacer. [SEP]	1	2	3	4
37.	Mis padres conocen quiénes son mis amigos.	1	2	3	4
38.	Mis padres actúan de una manera fría y poco amigable si yo hago algo que no les gusta.	1	2	3	4
39.	Mis padres dan de su tiempo para hablar conmigo.	1	2	3	4
40.	Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen sentir culpable.	1	2	3	4
41.	En mi familia hacemos cosas para divertirnos o pasarla bien juntos. [SEP]	1	2	3	4
42.	Mis padres no me dejan hacer algo o estar con ellos cuando hago algo que a ellos no les gusta. [SEP]	1	2	3	4

1	2	3	4	5	6	7
NO ESTOY PERMITIDO	ANTES DE LAS 8:00 PM	8:00 PM A 8:59 PM	9:00 PM A 9:59 PM	10:00 PM A 10:59 PM	11:00 PM A MÁS	TAN TARDE COMO YO DECIDA

43.	En una semana normal, ¿Cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de la casa de LUNES a JUEVES?	1	2	3	4	5	6	7
44.	En una semana normal, ¿Cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte	1	2	3	4	5	6	7

	fuera de la casa en un VIERNES o SABADO por la noche?								
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

1	2	3
NO TRATAN	TRATAN UN POCO	TRATAN MUCHO

21.A	¿Qué tanto tus padres TRATAN de saber dónde vas en la noche?	1	2	3
21.B	¿Qué tanto tus padres TRATAN de saber lo que haces con tu tiempo libre?	1	2	3
21.C	¿Qué tanto tus padres TRATAN de saber donde estas mayormente en las tardes después del colegio?	1	2	3

1	2	3
NO SABEN	SABEN UN POCO	SABEN MUCHO

22.A	¿Qué tanto tus padres REALMENTE saben donde vas en la noche?	1	2	3
22.B	¿Qué tanto tus padres REALMENTE saben lo que haces con tu tiempo libre?	1	2	3
22.C	¿Qué tanto tus padres REALMENTE saben donde estas mayormente en las tardes después del colegio?	1	2	3

ANEXO D

Consentimiento informado

Estimado padre de familia:^[1]_[SEP] Somos estudiantes del 10mo ciclo de la carrera de psicología de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) y estamos llevando a cabo un estudio cuyo objetivo es investigar la relación entre el Estilo de Crianza y la Inteligencia Emocional en niños. Por esta razón se solicita su consentimiento para que su hijo(a) participe voluntariamente en este estudio.

La información que se recoja será estrictamente **confidencial** y no se usará para ningún otro propósito, fuera de los de esta investigación. Las respuestas serán codificadas por tanto, serán **anónimas**. La participación es estrictamente **voluntaria**. Por lo que si desea que su hijo(a) **NO** participe en este estudio, por favor reenvíe este documento firmado al colegio con su petición.

Para las preguntas o dudas sobre este estudio pueden dirigirse a los siguientes correos: u201110736@upc.edu.pe y u201214364@upc.edu.pe

Por ello, yo _____ **NO** deseo que mi hijo(a): _____ participe en esta investigación.

Firma del padre de familia