



**Relación de los estilos parentales en las áreas de la inteligencia
Emocional de niños y niñas de grado sexto de una Institución educativa
Pública de Roldanillo Valle.**

Angie Sofia Jiménez Palacio

20251825730

Universidad Antonio Nariño

Programa de Psicología

Facultad de Ciencias Humanas

Roldanillo Valle, Colombia

2023

**Relación de los estilos parentales en las áreas de la inteligencia
Emocional de niños y niñas de grado sexto de una Institución educativa
Pública de Roldanillo Valle**

Angie Sofía Jiménez Palacio

Proyecto de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:
Psicóloga

Director (a):

Psicóloga especialista en psicología clínica, con énfasis en psicoterapia en niños y adolescentes,

Claudia Dueñas

Línea de Investigación:

Desarrollo socioemocional de la niñez

Universidad Antonio Nariño

Programa de Psicología

Facultad de Ciencias Humanas

Roldanillo Valle, Colombia

2023

El trabajo de grado titulado

_____, Cumple con

los requisitos para optar

Al título de _____.

Firma del Tutor

Firma Jurado

Firma Jurado

Roldanillo, mayo de 2023

Tabla de Contenido

Resumen.....	8
Introducción.....	10
Planteamiento del problema.....	15
Pregunta de investigación.....	19
Objetivo general.....	19
Justificación.....	20
Marco Teórico.....	29
<i>Estilos parentales</i>	29
<i>Inteligencia Emocional</i>	37
<i>Segunda Infancia</i>	43
Marco conceptual:.....	46
Marco contextual.....	49
Marco legal.....	51
Metodología.....	57
<i>Criterio Epistemológico</i>	59
<i>Método</i>	59
<i>Diseño</i>	60
<i>Alcance</i>	60
<i>Fuentes de información</i>	60
<i>Muestreo</i>	61
<i>Técnicas</i>	62
<i>Procedimiento</i>	71
<i>Procesamiento y Análisis de datos</i>	71
<i>Marco ético</i>	72
Resultados.....	77
<i>Hallazgos de estilos parentales de los estudiantes de grado sexto</i>	77
<i>Hallazgos de las áreas de inteligencia emocional de los estudiantes de grado sexto</i>	85
<i>Hallazgos de la relación entre estilos parentales y las áreas de inteligencia emocional de los estudiantes de grado sexto</i>	101
Conclusiones.....	109
Recomendaciones.....	111
Referencias Bibliográficas.....	113
Apéndice.....	122

Lista de figuras

Figura 1 Estilos parentales de los estudiantes de grado sexto de la IE Nuestra Señora de Chiquinquirá	78
Figura 2 Estilos Parentales de los estudiantes de 11 años	82
Figura 3 Estilos Parentales de los estudiantes de 12 años	82
Figura 4 Estilos parentales de las mujeres	84
Figura 5 Estilos parentales de los hombres.....	84
Figura 6 Niveles de Atención emocional de los estudiantes de grado sexto.	86
Figura 7 Niveles de atención emocional de los estudiantes de 11 años.....	88
Figura 8 Niveles de atención emocional de los estudiantes de 12 años.....	88
Figura 9 Niveles de atención emocional de las mujeres	89
Figura 10 Niveles de atención emocional de los hombres	90
Figura 11 Niveles de claridad emocional de los estudiantes de grado sexto.	92
Figura 12 Niveles de claridad emocional de los estudiantes de 11 años	93
Figura 13 Niveles de claridad emocional de los estudiantes de 12 años	94
Figura 14 Niveles de claridad emocional de las mujeres.....	95
Figura 15 Niveles de claridad emocional de los hombres.	95
Figura 16 Niveles de reparación emocional de los estudiantes de grado sexto.	97
Figura 17 Niveles de reparación emocional de los estudiantes de 11.....	97
Figura 18 Niveles de reparación emocional de los estudiantes de 12 años	98
Figura 19 Niveles de reparación emocional de las mujeres.....	100
Figura 20 Niveles de reparación emocional de los hombres.	100
Figura 21 Varianza de los estilos parentales en la atención emocional de los estudiantes de grado sexto	103
Figura 22 Varianza de los estilos parentales en la claridad emocional de los estudiantes de grado sexto	105
Figura 23 Varianza de los estilos parentales en la Reparación emocional de los estudiantes de grado sexto	108

Lista de Tablas

Tabla 1 Variables del estudio.....	57
Tabla 2 Convenciones de estilos parentales de Steinberg	63
Tabla 3 Combinaciones de estilos parentales de Steinberg	64
Tabla 4 Dimensiones de la capacidad emocional	68
Tabla 5 Análisis de varianza de los estilos parentales en la atención emocional de los estudiantes de grado sexto	102
Tabla 6 Diferencias de medias (valor p) de los estilos parentales en la atención emocional de los estudiantes de grado sexto	102
Tabla 7 Análisis de varianza de los estilos parentales en la claridad emocional de los estudiantes de grado sexto	104
Tabla 8 Diferencias de medias (valor p) de los estilos parentales en la claridad emocional de los estudiantes de grado sexto	104
Tabla 9 Análisis de varianza de los estilos parentales en la reparación emocional de los estudiantes de grado sexto	106
Tabla 10 Diferencias de medias (valor p) de los estilos parentales en la reparación emocional de los estudiantes de grado sexto.....	107

(Dedicatoria)

Le dedico el resultado de este trabajo primeramente a Dios quien ha sido mi amparo y mi fortaleza durante este camino. A mi padre amado a quien le estaré eternamente agradecida por enseñarme el bien y la caridad y el que me alentó a tener grandes sueños, no me es posible condensar en tan pocos párrafos aquello que he aprendido de ti, siempre serás el refugio que mi alma anhela.

Finalmente, a Manuel, mi compañero de penas y gozos, le agradezco el ser mi sustento, y la luz que habita mi camino. Un aprendiz de la vida, que en su esencia solo se refleja bondad, es mi fortuna compartir los días contigo. Cualquier lugar es hogar siempre cuando estés tú.

Resumen

El desarrollo de los niños y niñas es una temática de estudio de gran importancia para la disciplina de la psicología, por tres razones principales: 1) la responsabilidad de la comunidad, Estado y familia de garantizar su cuidado integral, 2) representan el futuro de la sociedad y 3) en esa etapa se establecen las bases biopsicosociales que marcarán gran parte del sentir, pensar y actuar del individuo. En ese sentido, la presente investigación pretende dar aportes relevantes al tema en mención, para ello, establece la relación de los estilos parentales en las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas de 11 y 12 años de grado sexto de la Institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá en Roldanillo-Valle del Cauca, partiendo de los estilos parentales propuestos por Darling y Steinberg, y del modelo de la habilidad de la inteligencia emocional planteado por Salovey y Mayer.

La investigación es de tipo cuantitativa de carácter correlacional, la cual utiliza como técnica de recolección de información el cuestionario de la escala de crianza de Steinberg y la escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones de Fernández (et.al). El documento denota que los estilos parentales de los estudiantes son mayoritariamente democráticos, y se evidencia en la apreciación que tienen de sus capacidades emocionales, que la mayoría debe mejorar en el área de atención emocional, a diferencia de las dimensiones de claridad y reparación emocional, donde mayoritariamente se ubican en niveles óptimos; finalmente se observa, que no hay una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables, por tanto se recomienda en posteriores investigaciones, considerar otras variables contextuales que puedan tener una relación notable con las áreas de la inteligencia emocional.

Palabras Clave: Estilos parentales, Áreas de inteligencia emocional, Segunda infancia.

Abstract

The development of children is a subject of study of great importance for the discipline of psychology, for three main reasons: 1) the responsibility of the community, State and family to guarantee their integral care, 2) they represent the future of society and 3) at this stage the biopsychosocial bases are established that will mark a large part of the process of thinking, feeling and acting of the individual. In this sense, this research intends to make relevant contributions to the topic in question by establishing the relationship of parental styles in the areas of emotional intelligence of boys and girls of 11 and 12 years old in sixth grade of the educational institution Nuestra Señora de Chiquinquirá in Roldanillo-Valle del Cauca, based on the parental styles proposed by Darling and Steinberg, and on the model of emotional intelligence ability proposed by Salovey and Mayer.

The research is of a quantitative correlational type, which uses as data collection technique the Steinberg parenting scale questionnaire and the scale for the evaluation of the expression, management and recognition of emotions by Fernández (et.al). The document shows that the parental styles of the students are mostly democratic, and it is evident in the appreciation they have of their emotional capacities, that most of them should improve in the area of emotional attention, unlike the dimensions of emotional clarity and emotional repair, where most of them are located in adequate levels; finally it is observed that there is no statistically significant relationship between these two variables, therefore it is recommended in further research, to consider other contextual variables that may have a significant relationship with the areas of emotional intelligence.

Keywords: Parenting styles, Areas of emotional intelligence, Second childhood.

Introducción

El desarrollo integral de los niños y niñas ha sido una temática que se ha abordado desde distintas disciplinas, debido a diversas razones, entre las más prominentes se encuentra que la sociedad contemporánea está abocada a la protección y garantía de derechos de los menores de edad, además porque es una etapa trascendental, que marca las bases cognitivas, emocionales y comportamentales en la vida del ser humano para el relacionamiento consigo mismo y con la sociedad, de manera que atender la niñez es propender por la salud mental y el bienestar de los individuos.

Sin embargo, se evidenció a partir de la revisión de la literatura existente, que por un lado, la mayoría de investigaciones, programas nacionales e internacionales que se interesan por el bienestar de la niñez, se han enfocado en la relación que existe entre las condiciones socioeconómicas y el desarrollo comportamental, emocional y cognitivo de los niños y niñas, por tanto, desde una perspectiva psicológica, se pretendió complementar esa mirada, priorizando la relación que existe entre los estilos de crianza y las áreas de la inteligencia de los niños y niñas. Por otra parte, se observó que en la subregión del norte del Valle, ha sido una temática abordada en menor medida, principalmente en el lugar donde se desarrolló la investigación, lo que representó un carácter diferente en materia investigativa en la zona.

Así pues, para enriquecer la discusión analítica de la niñez, principalmente en su esfera socio-afectiva, se procuró responder a la pregunta de ¿Qué relación tienen los estilos parentales en las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas entre los 11 a 12 años de edad del grado sexto de la Institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá en Roldanillo-Valle del Cauca? La cual se enmarcó en un ejercicio investigativo, adscrito al proceso formativo de Psicología de la Universidad Antonio Nariño.

De manera que, para responder a la pregunta que orientó la actividad investigativa, el documento se compone de cuatro capítulos, el primero de ellos comprende el planteamiento del problema, en el cual se abordó la relación que tienen los estilos parentales en las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas de 11 y 12 años de grado sexto de la institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá, en aras de aportar a la discusión de la niñez en su esfera socio-afectiva. También se compone de la justificación del estudio, fundamentada en la relevancia y pertinencia institucional, disciplinar, académica y social que tiene la investigación; ya que aporta un marco de referencia contextualizado, para el proceso formativo de los estudiantes y profesionales de psicología, además contribuye al desarrollo de programas dirigidos a la sociedad, en temáticas de salud mental y formación a las familias en las áreas de inteligencia emocional, y principalmente aporta al desarrollo de programas de intervención adaptados y coherentes con las necesidades que requieren ser fortalecidas en la población estudiantil.

Asimismo, lo integra la pregunta de investigación anteriormente enunciada y el objetivo general, en el que se procuró identificar la relación de los estilos parentales en las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas de 11 a 12 años de grado sexto de la Institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá en Roldanillo-Valle del Cauca. De tal forma, se plantearon los siguientes objetivos específicos, que orientaron el camino investigativo: 1). Reconocer los estilos parentales en el proceso de crianza de los niños y niñas. 2). Definir la apreciación de los niños y niñas en torno a sus capacidades emocionales de atención, claridad y reparación. 3). Establecer la relación de los estilos parentales con la apreciación de las capacidades emocionales de los niños y niñas.

En segundo lugar, se ubica el marco de referencia, conformado por la revisión documental, en el cual se exponen los diferentes avances que existen en materia del desarrollo

integral de los niños y niñas, especialmente de investigaciones relacionadas con los estilos parentales y la inteligencia emocionales. También se compone del marco teórico, donde se utiliza como teorías principales 1). Los estilos parentales planteados por Darling y Steinberg y 2). El modelo de habilidad de la inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey, para conocer el impacto de los estilos parentales en la inteligencia emocional de los niños y niñas de 11 y 12 años de grado sexto de la Institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá en Roldanillo-Valle del Cauca. Asimismo, está integrado por el marco contextual, en el cual se describe las características fundamentales donde se realiza la investigación, y el marco legal siendo el que representa el fundamento normativo sobre el cual se sustenta la niñez aportando a la propuesta investigativa en materia de la pertinencia de ahondar en torno a esta temática, ya que esclarece los actores responsables de su cuidado y los derechos que se les debe garantizar a los menores de edad.

En tercera medida, se encuentra la estrategia metodológica, la cual se compone de un criterio epistemológico neo-positivista, del método cuantitativo, un diseño no experimental con un alcance correlacional. Asimismo, se constituye de las fuentes de información, los cuales fueron niños y niñas que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión muestral: estudiantes de grado sexto pertenecientes a la institución y de 11 años, cabe añadir que el tipo de muestreo utilizado, fue el probabilístico estratificado.

También, la estrategia metodológica está integrada por los instrumentos de recolección de la información, tales como la escala de crianza propuesto por Steinberg y la escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones de Fernández, Extremera y Ramos, además se presenta el procedimiento para la realización de los instrumentos, las formas

de procesar e interpretar los datos, y el marco ético, el cual tiene por objeto establecer los requisitos para el desarrollo de la actividad investigativa en salud.

Finalmente, en la descripción de los hallazgos se puede evidenciar que los estilos parentales de los estudiantes de grado sexto en su mayoría son democráticos, y se denota en la apreciación que tienen de sus capacidades emocionales, que la mayoría debe mejorar en el área de atención emocional, a diferencia de las dimensiones de claridad y reparación emocional, donde mayoritariamente se ubican en niveles óptimos; finalmente se observa, que no hay una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables. Posteriormente se presentan las conclusiones principales de la investigación y las recomendaciones para posteriores estudios asociados a esta línea temática.

Planteamiento del problema

La presente investigación tuvo como objetivo identificar la relación de los estilos parentales en las áreas de la inteligencia emocional de niños y niñas pertenecientes a la etapa evolutiva de la segunda infancia.

La cual, de acuerdo con Mancilla (2000), comprende desde los 6 hasta los 12 años y es una sub etapa del período de la niñez, fundamental para el desarrollo del ser humano, dicho ciclo se caracteriza por una apertura al mundo exterior, dejando de lado los pensamientos y conductas egocéntricas y permitiendo la adquisición de habilidades de interacción social. Durante el transcurso de este ciclo, los niños y niñas desarrollan, aún más que en la primera infancia, aspectos como la autonomía, teniendo un menor riesgo al realizar actividades de forma independiente.

Se considera imperativo recalcar, que este ciclo evolutivo de la segunda infancia responde a las bases asentadas en los primeros años de vida, donde no solo se establecen los fundamentos de tipo madurativo, sino también de tipo neurológico y físico, asimismo, se desarrolla el aprendizaje temprano, el desarrollo socioemocional y comportamental. Así pues, no cabe duda, que establecer patrones de crianza positivos, al igual que implementar programas que promuevan el cuidado integral, como lo es la alimentación sana, estimulación variada, vestuario adecuado, higiene, aprendizaje, afecto, atención e integración social, es considerada una de las mejores inversiones que se puedan implementar, ya que fomenta el crecimiento del capital humano, desarrollo y transformación social.

En este mismo sentido, es imprescindible que se garantice las condiciones de vida básica a los niños, niñas y adolescentes, lo anterior, lamentablemente no corresponde con la realidad

actual de los países Iberoamericanos, donde aproximadamente cuatro millones de menores sufren desnutrición extrema y viven en condiciones de vida decadentes y donde el 50% de los niños en la edad de 5 años no reciben ningún tipo escolarización. Inclusive de poco servirá, mejorar la calidad del sistema educativo, si aún millones de niños continúan pasando hambre y no tienen acceso a los recursos básicos elementales. (Palacios y Castañeda 2011).

Por tanto, la vulnerabilidad social es una problemática que atañe a un gran número de estudiantes latinoamericanos, lo cual según Castel (1991, como se citó en Muñoz, et.al, 2013), es un factor que incide en la generación de problemas de conducta de los alumnos en su desempeño, convivencia y proceso de aprendizaje durante su paso por la escuela. De hecho, Correa (et.al, 2013), entre la serie de factores contextuales que se encuentran asociados a la vulnerabilidad, destaca la pobreza, presuntos abusos sexuales y carencias de necesidades básicas, como los más influyentes en el comportamiento social de los niños y niñas en los centros educativos.

Estos hallazgos son fundamentales, al considerar que la edad adulta es el resultado de las primeras socializaciones de los niños y niñas, donde se suscita “la adquisición de valores y habilidades emocionales, lo que hacen de la niñez un espacio que debe ser especialmente protegido para garantizar la correcta evolución de los niños y niñas” (Macho, 2017, pg.).

De tal forma, se evidencia que los primeros años de vida, resultan elementales para el desarrollo de las etapas consecuentes, y el entorno tiene alta influencia en las personas, especialmente en las etapas más tempranas. Por lo tanto, en la presente investigación, se planteó identificar la relación que tienen los estilos de crianza, en las áreas de la inteligencia emocional en la segunda niñez.

Puesto que si bien existe relación entre las condiciones socioeconómicas y el desarrollo integral, como lo demuestran las diferentes investigaciones y la mayoría de programas nacionales e internacionales que se interesan por el bienestar de la niñez, es posible desde una perspectiva psicológica, complementar esa mirada, que puede tornarse reduccionista y condenatoria, si solo se considera el hecho de que ser pobres materialmente, conlleve a una carencia o bajo desarrollo en todas sus etapas posteriores, incluyendo las áreas de inteligencia emocional, cuando resulta pertinente analizar esta esfera, desde la relación que tiene con las habilidades parentales.

De acuerdo con Duarte (et. al, 2016), desde el ciclo prenatal, los niños y niñas forman un vínculo socioemocional, que, de forma consecuente, conduce al establecimiento de lazos afectivos con sus cuidadores inmediatos, especialmente con aquellos que son configurados como primarios, visualizados como representantes del cuidado, del amor paterno y la seguridad.

Aunque el vínculo afectivo, no sólo se constituye a partir del contacto y la cercanía con el cuidador, sino que también se basa en la calidad de las interacciones que allí se gesten, por ende, los sentimientos de tristeza, felicidad, enojo, descontento, confianza, ansiedad entre otros, van a derivar consecuentemente de ese vínculo socio afectivo, repercutiendo en las conductas de los infantes.

En ese sentido, los estilos de crianza son considerados eslabones cruciales, con respecto al desarrollo de la personalidad de los niños y niñas; la manera en cómo estos estilos se constituyen, son fundamentales para la conformación del tipo de ser humano en el que los niños y niñas se están convirtiendo. Esto, ya que hay una relación entre las prácticas de crianza y el vínculo afectivo que establecen cuidadores e infantes, dicho de otra forma, “las acciones que los

cuidadores realizan en aras de la supervivencia e integración en la vida social de los niños y niñas, durante su infancia, transmitiendo valores, comportamientos y formas de pensar, resulta significativo en el desarrollo del individuo” (Duarte, et. al., 2016, p.123).

Cabe añadir, que la satisfacción de las necesidades básicas y emocionales a los niños y niñas, la continua responsabilidad y disponibilidad, el oportuno control y monitoreo y una asertiva comunicación, son elementos que otorgan la posibilidad de establecer vínculos afectivos caracterizados por un apego seguro (Duarte, et. al., 2016, p.123).

Así pues, se parte del supuesto de que los estilos parentales generan un impacto en el desarrollo de los niños y niñas, durante este crítico periodo cronológico, por lo cual una desestructuración en dicho ámbito, podría tener incidencia en el presente inmediato, en cuanto a sus características personales, educativas y sociales. De manera que, las deficientes condiciones vida e inadecuados patrones de crianza, pueden ser generadores de conductas agresivas y antisociales, al igual que existe la posibilidad de que hagan uso de mecanismos de afrontamiento desadaptados, como lo son, el uso de alcohol, el uso de sustancias ilícitas, estados emocionales descontrolados, entre otras.

De modo que las condiciones de vida, la formación y las herramientas que se les brinde a los niños y niñas mediante el proceso de socialización y la crianza, es elemental para su desarrollo, especialmente en las habilidades adquiridas para relacionarse consigo mismo y la sociedad.

En ese sentido, en la presente investigación, se reconoció la relación que tienen los factores socioeconómicos en el desarrollo integral de los niños y niñas, pero para complementar en la discusión analítica de la niñez y su esfera socio-afectiva, se abordó la relación que tienen

los estilos parentales en las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas de 11 y 12 años de grado sexto de la institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá, bajo el imperativo de arrojar luz, sobre esta importante esfera, la cual ha pasado desapercibida en la mayoría de la literatura disponible en el Norte del Valle.

Así pues, la pregunta de investigación que orientó el estudio fue la siguiente:

Pregunta de investigación

¿Qué relación tienen los estilos parentales en las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas de 11 y 12 años de grado sexto de la Institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá en Roldanillo-Valle del Cauca?

Objetivo general

Identificar la relación de los estilos parentales en las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas de 11 a 12 años de grado sexto de la Institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá en Roldanillo-Valle del Cauca.

Objetivos específicos

- Reconocer los estilos parentales en el proceso de crianza de los niños y niñas.
- Definir la apreciación de los niños y niñas en torno a sus capacidades emocionales de atención, claridad y reparación.
- Establecer la relación de los estilos parentales con la apreciación de las capacidades emocionales en las áreas de atención, claridad y reparación de los niños y niñas.

Justificación

La presente investigación se enfocó en el estudio de la relación de los estilos parentales en las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas de 11 y 12 años de grado sexto de la institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá del municipio de Roldanillo-Valle, debido a la gran relevancia que posee esta temática con respecto al desarrollo psicológico y social de cada individuo. Cabe destacar que la investigación fue viable, puesto que se cuenta con la posibilidad de acceder a la población de estudio.

En lo concerniente a lo novedoso, radicó en investigar la relación que tienen los estilos parentales con las diferentes áreas de la inteligencia emocional en los niños y niñas, teniendo en cuenta que la mayoría de investigaciones previas han estado principalmente abocadas a revisar la influencia de los factores socioeconómicos en el desarrollo integral de los niños y niñas. Asimismo, como elemento distintivo de la investigación, se encuentra el contexto donde se desarrolla, pues en la institución educativa no se han realizado este tipo de estudios, e inclusive la temática de la inteligencia emocional, representa una necesidad para la institución, la universidad y la comunidad en general.

En relación a lo anterior, resultó oportuno realizar dicha investigación por su relevancia académica, pues los hallazgos aportan un marco de referencia contextualizado, para el proceso formativo en profesionales y estudiantes de la zona, que atiendan o quieran desempeñarse en dicha área problemática; además contribuye al material académico, para el desarrollo de programas dirigidos a la sociedad, en materia de salud mental y formación a las familias en las áreas de inteligencia emocional.

Finalmente, los hallazgos de la investigación fueron importantes para la sociedad y principalmente la población beneficiaria de los servicios ofertados por el área donde se ubica el accionar de la psicología, ya que, al nutrir la comprensión que hay frente a esta temática, contribuye al desarrollo de programas de intervención adaptados y coherentes con las necesidades que requieren ser fortalecidas en la población estudiantil; también proporciona información importante para el desarrollo de las políticas públicas enfocadas en salud mental y niñez.

Antecedentes:

La revisión de literatura, estuvo orientada por ejes temáticos que subyacen de la niñez, en el cual se abordan diferentes dimensiones de la integralidad, desarrollo y bienestar de los niños, niñas y adolescentes. Por lo tanto, en los apartados posteriores, se puede visualizar temáticas relacionadas con los estilos parentales, la inteligencia emocional, población socioeconómicamente vulnerable, regulación emocional y relaciones sociales en la niñez y la adolescencia.

En la investigación de Correa et .al (2013) “Desarrollo de las relaciones sociales en la primera infancia con población vulnerable”, se encontró que, en los centros de desarrollo infantil, la problemática central es que los niños y niñas tienen dificultades de comportamiento social, ya que no acatan ni prosiguen las instrucciones que le ponen sus docentes, al igual que presentan incapacidad para cumplir con las normas sociales, respetar a sus compañeros y profesores. Asimismo, presentan agresiones físicas, gesticulaciones soeces, y palabras inapropiadas hacia pares y adultos, pobre adaptación al cambio e inconvenientes en la interacción social, esto debido a una serie de factores contextuales.

Así pues, Correa (2013), encontró que en los centros infantiles existen circunstancias de vulnerabilidad económica, donde el 36% de los padres de los menores encuestados, no tienen un trabajo estable, en la alimentación, el 10% de los menores no tienen una de las tres comidas principales (desayuno, almuerzo y cena), así como también no cuentan con óptimas condiciones de la casa y las pertenencias. Con respecto a los niños y niñas, se evidenció que el 11% de los encuestados con edades entre 12-14 consumen alcohol y drogas. Y para finalizar, en el ámbito educativo, un 31,5% de los niños y niñas no estudian en el curso que les corresponde. De manera que, según la investigación de Correa (2013), estos factores poseen una influencia negativa al desarrollo comportamental y emocional de los infantes.

Por otro lado, en el estudio de Muñoz, Ortega, Quintana y Ríos (2013) ‘El desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social visto desde las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de la I.E. La Cabaña, del Municipio de Timbío, Cauca’’, se puede señalar lo siguiente:

La vulnerabilidad social se refiere al hecho de que la gran mayoría de estudiantes viven situaciones de pobreza que, como lo expresa Castell (1991, como se citó en Muñoz et al. 2013), esto incide para que se generen una serie de comportamientos sintomáticos tales como los problemas de conducta y del desarrollo del aprendizaje, la inadaptación escolar y social, la timidez, la inseguridad, la rebeldía, el no reconocimiento y la no observancia de normas (desobediencia), el uso de palabras inapropiadas y el interés por temas asociados con el consumo de sustancias psicoactivas a temprana edad, entre los principales.

Cabe señalar que los autores parten de esta reflexión de la vulnerabilidad social, entendiendo la relación que tiene el mundo y las personas sobre el desarrollo emocional de cada

niño/a, para así vincular analíticamente sus respectivos hallazgos. En el cual Muñoz (et. al. 2013), evidenciaron que la población educativa está involucrada en una variedad de dificultades y carencias (económicas, alimenticias, afectivas y sociales), se hizo mención, por ejemplo, a la existencia de contextos familiares donde sus integrantes han sido víctimas del conflicto y la violencia política, también, se enfatizó en la presencia de patrones generacionales de conductas delincuenciales, el predominio de condiciones de vida ligadas al hacinamiento y la reproducción de condiciones que retroalimentan el maltrato y la formación de traumas.

Además, observaron que esas condiciones repercuten en el aula de clase, donde identificaron un conjunto de afectaciones relacionadas con fenómenos como el rendimiento escolar, la agresividad y la violencia, el ensimismamiento, la timidez, la inadaptación al ambiente escolar y, en últimas, inestabilidad emocional y problemas comportamentales.

De forma similar, en la investigación de Alonso (et. al, 2018) denominada ‘‘Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada’’, se puede encontrar que existe una gran relevancia entre los factores del contexto, los cuales inciden en la formación del individuo como ser social y el desarrollo de su mundo interior, es por esto, que centraron su análisis, en las circunstancias culturales y socioeconómicas de los escolares.

De manera que Alonso (et. al, 2018), se enfocaron en el estudio de los aspectos extrínsecos como lo son el entorno, en términos de situaciones sociales, económicas y familiares que posee cada niño y niña, ya que estos se correlacionan con su desarrollo personal (intrínseco).

Por otro lado, Montoya et al. (2014), Investigó acerca de las ‘‘Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el

Noroccidente de Medellín”, donde la muestra poblacional fue tomada de niños y niñas entre edades de 3 a 5 años en estratos socioeconómicos bajos, con el objetivo de que la investigación aportará a la inclusión de estas poblaciones, a partir de la verificación del desarrollo integral de los infantes.

Dicho estudio, permitió reconocer en sus hallazgos significativos que no existe una alteración cognitiva, producto de su situación de pobreza. Sin embargo, se evidenció dificultades emocionales y conductuales en la interacción escolar, siendo la agresión la más prevalente, como consecuencia de dificultades de adaptación en el entorno social. Para dar cuenta de ello, tuvieron en cuenta la lectura del modelo bioecológico del desarrollo, las pautas de crianza de primera infancia y el temperamento, donde se incluyen factores como “el género, la capacidad intelectual de los niños, el espacio físico educativo, la personalidad de los padres, el nivel socioeconómico de las familias, las condiciones de vida por el lugar geográfico y el momento histórico dado”. (Bronfenbrenner y Morris, 1998, como se citó en Montoya, et al. 2014).

En el caso de Richaud (et, al, 2013), en su abordaje de “Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España”. Partió de una metodología cuantitativa que les permitió obtener como hallazgos en primer lugar, que la agresión y la inestabilidad emocional están relacionadas; en segunda medida, que los distintos tipos de estilos parentales se relacionan de forma diferenciada con la inestabilidad emocional y la agresividad; en tercera instancia, que el comportamiento de la madre y del padre se relacionan de forma distinta, con respecto a la regulación emocional de los niños; y finalmente, que los modelos psicológicos que relacionan las pautas parentales con el desarrollo socioemocional de los niños, permanece constante y sin diferenciación alguna, entre las culturas nacionales estudiadas.

Por su parte Oros (2009), indagó en torno al “Valor adaptativo de las emociones positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres”. Allí destacó que los factores afectivos constituyen un recurso valioso para resistir a los estresores que vivencian durante el transcurso de su vida. Allí Oros, señaló que es menester trascender de la identificación a la implementación como sustrato de prevención del desajuste y promoción de la salud mental, en ese sentido, el autor invita al fortalecimiento de los mecanismos protectores como estrategias de intervención preventiva.

En el caso de Franco (2013), investigó en torno al “Reconocimiento de emociones: Vínculos con la historia afectiva y la interacción social en niños y niñas en edad preescolar”, utilizando en su población de estudio a niños entre los dos y tres años. En el cual destacó que los niños de 3 años reconocen y clasifican sus emociones básicas (miedo, tristeza, alegría e ira), mientras que los niños de 2 años presentaron mayor dificultad, de igual forma aconteció con los resultados de toma de perspectiva afectiva, en el que los primeros, acompañaban sus respuestas verbales con expresiones corporales, develando síntomas de empatía, pero, por el contrario, los segundos manifestaron menor comprensión a la tarea y no brindaban respuesta. Cabe resaltar que, del grupo de niños seleccionado, se evidenció mayor reconocimiento emocional y capacidad de empatía, en aquellos que llevaban menos tiempo en la institución y se encontraban de forma permanente con sus familias, dando cuenta de la incidencia de la historia afectiva de los niños, en su desarrollo emocional.

Por otro lado, Gonzales (et. al 2016), con la investigación “Caracterización del dominio social en 3 niños institucionalizados de Cali cuyo vínculo afectivo primario ha sido intermitente o interrumpido”, intentó establecer que los problemas que un infante pueda poseer en su esfera social, como lo es el establecimiento de amistades inestables, escasa interacción con los demás,

la poca confianza en sí mismo para brindar opiniones o ideas, al igual que desplegar un rol pasivo en sociedad, es el resultado de una relación no establecida o intermitente con su figura primaria (la madre). El estudio se llevó a cabo, utilizando las herramientas de observación, entrevista semi estructurada, al igual que la implementación del inventario de desarrollo Battelle en 3 casos específicos en niños de edades entre 8 a 12 años, los cuales fueron institucionalizados en la fundación Misión Cristiana Sal y Luz, de la ciudad de Cali.

Ahora bien, los resultados obtenidos fueron contrastados con las posturas teóricas de dominio social, teoría del vínculo y el apego, lo cual permitió identificar que la mayoría de los elementos que se expusieron (falencias en las esferas sociales), fueron congruentes con los resultados obtenidos de las baterías, específicamente hablando en categorías como el autoconcepto, relacionamiento con los adultos, interacción con pares, colaboración y rol social. Finalmente, cabe aclarar que, a la luz de la investigación, los niños que han sido institucionalizados, y los cuales han presentado problemas de conducta violenta, no es justamente el producto de la falta de vínculo, o de un lazo intermitente (madre-hijo), ya que al ser este un fenómeno multicausal, no se es posible correlacionar de manera directa ambas variables.

Cabe señalar, que el autor Espinoza y Huertas (2012), en la investigación ‘‘Ambiente escolar y del hogar y desarrollo psicomotor en niños y niñas de 5 y 6 años de edad que asisten a un jardín infantil de la ciudad de Santiago de Cali - Colombia’’, busco describir el ambiente escolar, del hogar y el desarrollo psicomotor de los niños y niñas que asistieron a un jardín infantil durante el año 2012. Para dicho análisis, implementaron el test Denver II y el test HOME, además de la escala ECERS-R, así pues, los resultados arrojaron que un 83% de los niños y niñas presentaban un alto riesgo de presentar alteraciones psicomotoras y dificultades en

el ámbito académico. Con respecto al ambiente del hogar, se encontró que el 83% presentaron un nivel medio de estimulación y de calidad familiar. Por tanto, concluyeron que la esfera física y académica se ve en riesgo, lo cual, según los autores, puede ser producto de la calidad del ambiente del jardín al igual que la presencia de factores socioeconómicos carentes.

Por lo que se refiere a, Cerón (2020), en la investigación ‘‘Reconocimiento y control de las emociones básicas en niños y niñas de 4 a 5 años del Hogar Comunitario Santa María’’, la cual tiene como objetivo brindar herramientas para que los niños y niñas del hogar comunitario ‘‘Santa María’’ puedan reconocer y controlar sus emociones básicas. Cabe señalar que los instrumentos metodológicos que se utilizaron para determinar el entendimiento de los niños y niñas de sus propias emociones básicas, fueron la caracterización, la encuesta y un pretest previamente diseñado para cada niño.

Así pues, en el análisis de los resultados posterior a la implementación del proyecto, se devela que fue posible dar cumplimiento del objetivo general, el cual era brindar mecanismos para el manejo emocional, permitiendo a los infantes identificar y modular sus emociones. Ahora bien, como recomendación final, el autor sugiere la creación e implementación de una materia en el currículum escolar, donde se enseñe a reconocer, controlar y fortalecer las emociones desde edades tempranas.

En lo que respecta a Camarillo y Vázquez (2015) en la investigación ‘‘Influencia de los estilos parentales en la autoestima de niños de 9 a 12 años’’ se abordó cómo los estilos parentales, dejan secuelas en la autoestima de los niños, siendo esta, una de las variables más significativas para el desarrollo personal. Ahora bien, para cumplir con el objetivo principal del estudio, se identificó la correlación entre los estilos parentales desempeñados por las madres y la

autoestima desarrollada en niños de 9 a 12 años de edad, a través de la aplicación del cuestionario para la evaluación de autoestima en educación primaria A-EP (Ramos, Giménez, Muñoz-Adell y Lapaz, 2003, como se citó en Caramillo y Vázquez 2015) y de los estilos parentales con la Escala de viñetas EVEP (Vázquez, 2013, como se citó en Caramillo y Vázquez 2015). Finalmente, los resultados arrojaron una correlación relevante entre los estilos parentales ejercidos y la autoestima expresada, siendo el estilo de crianza democrático uno de los principales influyentes en los niveles de autoestima. De forma similar, en segundo lugar, se pudo constatar que el estilo permisivo también incide en dichos niveles. (Caramillo y Vázquez, 2015).

De similar forma, Neria (2021) expone en su investigación “Influencia de los estilos parentales de crianza en el pensamiento divergente y sentimiento divergente“, realizó el análisis de la asociación de los estilos parentales de crianza y el desarrollo de pensamiento divergente y sentimiento divergente, en adolescentes, a partir de un modelo descriptivo comparativo, en el que se evaluó a 100 personas entre los 15 a 18 años de edad, “con el Paquete de Valoración de la Creatividad (CAP) de Frank Williams y la Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29)” (Neira, 2021, p.1), donde sus hallazgos develaron que existe relación significativa entre los estilos parentales y el sentimiento divergente, mientras que no hay diferencias significativas entre los estilos parentales y el pensamiento divergente

De manera que, es posible visibilizar, mediante la búsqueda intensiva de la literatura, que existe un vasto número de investigaciones que dan cuenta de la incidencia de los factores socioeconómicos en el desarrollo cognitivo, emocional y comportamental de los niños, sin embargo, en aras de aportar analíticamente en las investigaciones psicológicas que existen en torno a la niñez, se abordó la relación de los estilos parentales en las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas entre los 11 a 12 años de grado sexto de una institución educativa

pública, ubicada en la subregión del norte del Valle, la cual ha sido una temática abordada en menor medida, de acuerdo con los hallazgos evidenciados, principalmente en el lugar donde se desarrolló la investigación, lo que representó un carácter diferente en materia investigativa en la zona.

Marco Teórico

En la presente investigación, se abordó la relación que tienen los estilos parentales con las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas de 11 y 12 años de grado sexto de la institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá, a partir de dos corrientes teóricas, las cuales fueron el modelo de Darling y Steinberg, donde se expone los diferentes tipos de estilos de crianza y el modelo de habilidad de Mayer y Salovey, en el que se presenta la inteligencia emocional en sus distintas dimensiones.

Estilos parentales

En coherencia con lo anterior, se consideró los estilos parentales, dado que se encuentran encargados de satisfacer la “necesidad de inclusión social y autonomía personal y social” (Díaz y Castro, 2013, p. 436), teniendo relación con las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas, debido a su predominante labor en la socialización primaria, en la que se introduce al individuo a la sociedad mediante normas, modelos de comportamiento y significados, que les permiten interactuar con otros.

En ese orden de ideas, Grusec y Davidov (2010, como se citó en Simkin y Becerra, 2013), identificaron cinco tareas que deben cumplir la familia y principalmente los padres en la socialización, para que los niños y niñas desarrollen habilidades básicas de interacción. Las cuales son las siguientes:

Protección: Padres que proporcionan un entorno seguro, así como la ayuda adecuada y apoyo emocional para el enfrentamiento de la angustia por parte del niño, presentando un apego seguro, donde el niño tiene la capacidad para regular sus emociones, hacer frente al estrés y tener empatía con los demás.

Reciprocidad mutua: Hace referencia a la sensibilidad de los padres frente a las solicitudes razonables de los niños, lo cual permite obtener voluntad cooperativa del niño frente a las directivas del agente socializador y en sus demás interacciones sociales.

Control: Cuando los objetivos difieren entre padres e hijos, por la relativa autonomía que van adquiriendo los niños, se debe obtener el dominio del control autoritativo, que implica la exigencia de que los niños cumplan con las directivas de los padres, pero en un contexto de sensibilidad hacia las necesidades y deseos de los hijos.

Aprendizaje guiado: Se caracteriza por fomentar la autonomía del niño, a partir de un razonamiento de su zona próxima de desarrollo, en la que exista un entendimiento común entre padres e hijos.

Participación grupal: Los padres incentivan a sus hijos a que participen en experiencias con pares, gestionando el entorno para que comiencen a interactuar socialmente con personas fuera de su grupo social (Simkin y Becerra, 2013).

En relación a lo anterior, es necesario mencionar en torno a las prácticas de crianza, las cuales se entienden como aquellas acciones concretas que los adultos, en especial los padres de familia, llevan a cabo con el propósito de orientar la formación de sus hijos e hijas. Cabe destacar que, en aras del desarrollo, supervivencia e integración a la vida social, dichas prácticas

de crianza se “materializan en acciones particulares, creencias, valores y formas de pensar y actuar” (Aguirre, 2000, como se citó en Duarte et. al. 2016, p.114)

Aguirre (2000, como se citó en Duarte, et. al. 2016), plantea que existen tres dimensiones que conforman las pautas de crianza, estas son:

La práctica: Hace referencia a lo que en efecto hacen los adultos delegados a atender a los niños y niñas, siendo en su mayoría accionar de forma inconsciente.

La pauta: Esta dimensión señala las cosas que se deben hacer, las cuales se encuentran determinadas por la cultura en la cual se está envuelto. La pauta, es considerada una norma sobre la cual se orienta el actuar y a pesar de ser coercitiva, es posible modificarla en el transcurso del tiempo y ajustarla a las nuevas condiciones de vida.

Las creencias: Se relacionan con la argumentación que los padres estipulan con respecto a su actuar, al momento de interactuar con los niños y niñas, por lo cual se transmutan en preceptos compartidos por los miembros del grupo familiar, y en aclaraciones del porque son de la forma que son, en cuanto a normas y prácticas, ya que los dogmas permiten validar su proceder, bajo la luz de los supuestos del grupo natural (p.115).

Adicionalmente a lo anterior, Aguirre (2000, como se citó en Duarte, et. al. 2016) destaca que la vinculación afectiva, proporciona al niño un modelo relacional básico que le brindará las herramientas necesarias para desenvolverse en los procesos de socialización en que participe y en la interacción con otros en contextos particulares.

Ahora bien, con respecto a la importancia del vínculo afectivo en el desarrollo psicológico de las personas, una de las teorías más relevantes en torno a esta cuestión, es la del

autor Jhon Bowlby, el cual estudió a profundidad como el afecto constituye un elemento básico para la vida de todos los individuos con respecto a la adaptación en las diferentes etapas del desarrollo.

De acuerdo con Bowlby (1986, como se citó en Duarte, et. al. 2016), el apego es entendido como un vínculo afectivo particular, entre el cuidador y el infante, el cual es desarrollado debido a las interacciones constantes en diferentes contextos y permeadas por distintas emociones. Tres nociones destacan de la estructura de esta teoría:

Figuras de Apego: Hace alusión al tiempo y al grado intelectual del niño en su entorno de cuidado.

Base segura: Refiere el rol que el tutor ejecuta, una vez se haya instaurado la relación de apego con el niño/a. Es allí donde los infantes, toman a su acudiente o cuidador primario como referente de protección y apoyo para explorar sus ambientes.

Modelo interno de trabajo: Hace mención a las representaciones mentales que construyen los niños sobre sí mismos y las relaciones con sus semejantes a partir del apego que instauran con sus cuidadores, de tal forma, interiorizan modelos relacionales que establece el modo de actuar con otros y guiara las expectativas y las creencias futuras (p.115).

Así pues, bajo la concepción de que el vínculo afectivo establecido entre cuidadores e infantes, representan un impacto significativo en las características personales y relacionales de los niños y niñas en su cotidianidad, es necesario enfatizar en los diferentes estilos de crianza que desarrollan los cuidadores en su ejercicio socializador.

Partiendo de la premisa de que los padres o cuidadores, son considerados los primeros entes socializadores, y son ellos los cuales establecen los primeros parámetros, transmitiendo valores, costumbres, expectativas, ideas y pautas culturales entre otras. Dicho esto, es menester destacar que, en la actualidad, las formas de interacción entre padres e hijos, al igual que los modelos educativos, han sufrido grandes transformaciones, las cuales se han suscitado a través de la evolución científica, tecnológica, literaria, normativa, entre otras.

El cambio del paradigma ha dado paso a que nuevas formas parentales surjan, influenciando de forma distintiva en el desarrollo de los niños y niñas, y es por ello que deben ser consideradas y estudiadas a fondo, no solo para brindar conocimiento, sino, asimismo, proteger y dar constancia de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes. (Bardales, y La Serna, 2015).

Frente a lo anterior, de acuerdo con Darling y Steinberg (1993, como se citó en Capano, y Ubach, 2013), los estilos parentales son un grupo de actitudes, orientadas hacia los hijos e hijas, los cuales en su totalidad crean un clima emocional, donde se expresan las conductas de los progenitores.

De similar forma, González, (et, al 2001, como se citó en Capano y Ubach 2013), plantean que “el estilo educativo parental es el contexto emocional (característica del padre) donde toman relevancia las conductas educativas específicas” (p.87).

Ahora bien, frente a los estilos de crianza parental, según Capano y Ubach (2013), se evidencia que inicialmente Baumrind, estipulo 3 tipos, el estilo autoritario, el estilo permisivo y el estilo democrático. Posteriormente en 1983 Maccoby y Martin reformularon el modelo anterior, dando una extensión de ello e indagando más sobre esta temática. Así pues,

establecieron que este modelo, requería más elaboración y añadieron otra dimensión, la cual era un subtipo de la dimensión permisiva de Baumrind, en el que se diferenciaba de la categoría de padres permisivos, caracterizado con altos niveles de afecto, pero bajas en exigencias, dando como resultado el estilo de padres negligentes.

Finalmente, Darling y Steinberg (como se citó en Bardales y La serna 2015), tomaron como punto de partida la formulación inicial de Baumrind, al igual que la reformulación de Maccoby y Martin, sin embargo, Darling y Steinberg han adjuntado la categoría de estilo de crianza mixto, lo cual permite tener una visión y clasificación de los estilos de crianza de una forma integral. Ahora bien, para determinar el estilo parental, tuvieron en cuenta la valoración de las siguientes tres dimensiones:

- 1) Compromiso es el grado en que el adolescente percibe conductas de acercamiento emocional, sensibilidad e interés que provienen de sus padres.
- 2) Autonomía Psicológica, es el grado en que los padres manejan estrategias democráticas, no restrictivas y respaldan la individualidad y autonomía en los hijos.
- 3) Control conductual, es el grado en que el padre es percibido como controlador o supervisor del comportamiento del adolescente (Bardales y La Serna, 2015, p.13).

Ahora bien, la clasificación final de Darling y Steinberg, establece 5 distintos estilos de crianza, los cuales se utilizaron en la presente investigación, estos son:

Estilo parental democrático: En lo que respecta a este estilo de crianza los padres toman un rol intencionado con respecto a la formación de los hijos, respondiendo adecuadamente a las necesidades presentes y futuras, consintiendo la autonomía en las situaciones de la vida diaria, las cuales potencian el desarrollo emocional, las habilidades socioemocionales, el auto

aprendizaje y la cultivación personal. “Este estilo produce, en general, efectos positivos en la socialización: desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, un nivel inferior de conflictos entre padres e hijos, entre otras” (Torío et al., 2008, p. 66 como se citó en Duarte, et. al. 2016 p.115).

También, estudios han destacado que existen grandes beneficios de la implementación de este modelo en distintas culturas, ya que permite el autocontrol y genera un impacto positivo en la estabilidad psíquica y emocional de los niños.

Estilo parental permisivo: En cuanto a este tipo de estilo, su componente principal toma como base la creación de un escenario, donde el padre le brinda un exceso de autonomía al niño, niña o adolescente con el fin último de liberar a su hijo del control y eludir al máximo el ejercer la autoridad de padres, aun cuando estas conductas impliquen aprobar acciones que pueden ser percibidas como aversivas para otras personas. La creación de un contexto permeado por la permisividad, genera niños, niñas y adolescentes poco obedientes, con dificultades para interiorizar las normas sociales, con constantes vivencias de agresividad, baja autoestima y autosuficiencia, al igual que con un bajo control de impulsos, lo cual da como resultado grandes problemas a nivel conductual. (Torío et al, 2008, como se citó en Duarte, et. al. 2016).

Estilo parental autoritario: Con respecto al relacionamiento que se gesta bajo este estilo de crianza, se puede establecer, que los padres visualizan la obediencia como una virtud. Adicional a ello, los correctivos, se tornan como uno de los principales vehículos para indicar la acción deseada. Por tanto, este tipo de estilo genera en los niños, niñas y adolescentes una conducta condicionada, en la constante búsqueda de aprobación y evitación del castigo, viéndose

perjudicado a largo plazo la autonomía, la creatividad y la estabilidad emocional (Franco, Pérez & Pérez, 2014, como se citó en Duarte, et. al. 2016).

De forma similar, en el presente estilo de crianza, se plantean los problemas a nivel afectivo, ya que existe un escaso apoyo, consolidando una baja autoestima. Este tipo de estilo se caracteriza por provocar una mayor inadaptación personal y social en los niños, niñas y adolescentes (Bardales y La Serna, 2015).

Estilo parental negligente: La implementación de este tipo de estilo, genera un sin fin de problemáticas académicas, emocionales y conductuales. La conjunción de falta de afecto, con falta de supervisión de los niños, niñas y adolescentes, trae consigo efectos negativos en el desarrollo de los mismos. Es un estilo caracterizado por la indiferencia, la permisividad, la pasividad, la irritabilidad y la ambigüedad, no hay normas ni afecto (Montero Jiménez y Jiménez Tallón, 2009, como se citó en Capano y Ubach, 2013).

Estilo de crianza mixto: Son propuestos por aquellos padres que presentan características como fusionar los estilos autoritarios, autoritativos, negligente y permisivo de tal forma que confunden a sus hijos, porque no saben cómo reaccionaran sus padres ante ciertas conductas adecuadas o inadecuadas que muestren, siendo padres impredecibles, de manera que el menor se desarrolla en un ámbito inseguro, rebelde e inestable. (Velázquez, 2020, p.14).

Es necesario clarificar que, en los estilos parentales, lo fundamental es conocer la tipología utilizada en el ejercicio de la función parental, independientemente de si es padre, madre, o abuela, o cualquier otro integrante de la familia.

Ahora bien, hecha esa salvedad, cabe indicar que en la investigación se entendió por función parental, principalmente en su rol de la socialización primaria, en la cual establecen los primeros parámetros, transmitiendo valores, costumbres, expectativas, ideas y pautas culturales entre otros aspectos, que permiten el desarrollo de habilidades y la integración de los niños y niñas en el mundo social.

Allí se consideran los diferentes tipos de estilos parentales que existen en la crianza, puesto que, al satisfacer la necesidad básica de inclusión social de los niños y niñas, mediante los diferentes grados brindados de control, autonomía y afectividad, son partícipes en su desarrollo individual en cuanto a sus “aptitudes cognitivas, anímicas y sociales, que permiten la toma de decisiones y un comportamiento competente para la vida independiente” (Díaz y Castro, 2013, p.436). En este caso específico, se incorporaron los estilos parentales para reconocer la relación que tienen con las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas.

Inteligencia Emocional

Ahora bien, partiendo del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997, como se citó en Fernández y Extremera, 2005) sobre la inteligencia emocional, se hace referencia a la naturaleza de las emociones, y cómo estas influyen, controlan, guían y motivan las acciones de los individuos en situaciones específicas, lo cual posibilita describir desde un panorama psicológico e integral, los niveles que tienen en las áreas de inteligencia emocional los niños y niñas de 11 y 12 años. Es por ello, que a continuación se expone la categoría de inteligencia emocional y las dimensiones que lo componen.

Para iniciar, se considera que las emociones poseen un subconjunto de señales únicas, de información emocional, las cuales viajan a través de canales propios de comunicación,

relacionadas a canales propioceptivo afectivo y cognitivo, estas señales específicas informan las evaluaciones del sujeto, orientando las reacciones suscitadas (Fernández y Extremera, 2005).

Cabe destacar, que esta perspectiva estuvo influenciada en cierta medida, por la inteligencia general, como una invitación para ampliar sobre la corriente de las inteligencias múltiples. Por tanto, tiene una orientación a la inteligencia que opera la información social, práctica, personal y emocional de los individuos.

En ese orden de ideas, es posible denotar en la concepción acerca de la inteligencia emocional, lo siguiente:

La capacidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, como se citó en Fernández y Extremera, 2005, p. 68).

Ahora bien, se considera perentorio señalar, que los niños, niñas y adolescentes además de la formación intelectual, requieren de otro tipo de habilidades, ya que algunos fenómenos sociales de la vida cotidiana, hacen referencia a una falta de habilidades emocionales y sociales para afrontar y resolver dichas disyuntivas. De tal forma, que el desarrollo de las áreas de la inteligencia emocional, son esenciales para el crecimiento de una sociedad pacífica, colaborativa y desarrollada.

De manera que, en las instituciones educativas, la enseñanza académica y emocional están inherentemente interconectadas, y en pro del beneficio integral del ser humano, ambas dimensiones deben ser abordadas en la misma medida, generando así, una formación integradora (Fernández, Extremera, 2005).

Por otra parte, y dando continuidad a la categoría conceptual de la inteligencia emocional, esta es definida como una habilidad, lo que implica un carácter de aprendizaje permanente en la interacción social con las demás personas; es dinámica y diversa entre los múltiples sujetos, por tanto, posibilita vislumbrar sobre cómo los individuos procesan emocionalmente la información y actúan en términos de su desenvolvimiento cotidiano. Así pues, la habilidad hace referencia a la capacidad de “controlar los sentimientos y emociones en uno mismo y en otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno” (Mestré, Guil, y Brackett, 2008, p. 407).

Es menester mencionar, que la habilidad de la inteligencia emocional se manifiesta en las personas por medio de cuatro destrezas, las cuales se encuentran concatenadas pero son independientes entre sí, lo que significa que el nivel de desarrollo de cada una comprende un área de expresión de la inteligencia emocional, por tanto no se puede entender desde una perspectiva etapista, en la que una dimensión sucede el desenvolvimiento de la otra, sino que pese a su interrelación, deben ser analizarlas de forma individual. Dichas destrezas son:

-Percepción de emociones propias y de otras personas: Hace referencia a poseer la habilidad de identificar adecuadamente las emociones en los estados físicos, sentimientos y pensamientos propios, en situaciones específicas de la vida cotidiana, así como también a tener la capacidad de expresar sentimientos adecuadamente y necesidades relacionadas con dichos

sentimientos. Sin embargo, dicha destreza no solo tiene como base el reconocimiento de las emociones propias, sino, asimismo, percibir y distinguir las emociones de las demás personas.

Dicho ejercicio implica prestar cuidadosa atención y descifrar las señales emocionales, expresiones faciales, movimientos corporales y tono de voz. Asimismo, el desarrollo de esta competencia, permite discernir la honestidad y deshonestidad de las emociones ajenas (Mayer y Salovey, 1997, como se citó en Fernández y Extremera, 2005).

De acuerdo con Mestré (et.al, 2008) un buen desarrollo de esta capacidad, permite identificar las discrepancias entre el comportamiento verbal y las manifestaciones expresivas. En las principales sub habilidades de esta dimensión, se puede encontrar:

(a) Identificación de las emociones en los estados subjetivos propios; (b) Identificación de las emociones en otras personas; (c) Precisión en la expresión de emociones; (d) Discriminación entre sentimientos y entre las expresiones sinceras y no sinceras de los mismos (P.7).

Ahora bien, en cuanto a los aspectos psicológicos evolutivos relacionados con esta área de la capacidad emocional; como cualquier otra habilidad cognitiva, percibir y expresar las emociones mejoran con la práctica y con la maduración biológica. De forma que el desarrollo de la expresión de las emociones, es una habilidad que requiere tiempo, experiencia y un mayor desarrollo sociocognitivo (Mestré, et. al, 2008).

-Uso de emociones para la facilitación del pensamiento: En esta rama, se hace uso de las emociones para los procesos cognitivos, como lo son la creatividad o la resolución de problemas. De tal manera, se entiende que las emociones ayudan a guiar nuestra atención hacia la

información relevante, hasta tal punto que determina cómo procesamos los datos, al igual que la manera en la que enfrentamos los problemas (Fernández y Extremera, 2005).

Las principales sub habilidades asociadas a esta dimensión, según Mestré (et. al, 2008) son:

(a) Redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos; (b) Uso de las emociones para facilitar el juicio (toma de decisiones); (c) Capitalización de los sentimientos para tomar ventaja de las perspectivas que ofrecen; (d) Uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad (p.9).

De tal manera, en dichas sub habilidades se utiliza las emociones para la toma de decisiones, modificación de los estados de ánimo con el objetivo de contemplar los diferentes puntos de vista para abordar una problemática. Vale señalar que las emociones también pueden imponer prioridades para que así, el sistema cognitivo preste más atención a aquello que es relevante (Mestré, et.al, 2008).

-Comprensión emocional: En esta dimensión, de acuerdo con Mestré (et.al, 2008), se hace referencia al conocimiento emocional y como estas al ser empleadas en la recolección de información en los procesos de comprensión y razonamiento. Así como el lenguaje, las emociones poseen unos caracteres y señales específicas de transmisión de información.

Esta rama está conformada por las siguientes sub habilidades:

(a) Comprensión de cómo se relacionan diferentes emociones; (b) Comprensión de las causas y las consecuencias de varias emociones; (c) Interpretación de sentimientos

complejos, tales como combinación de estados mezclados y estados contradictorios; (d) Comprensión de las transiciones entre emociones (Mestre, et.al, 2008, p.12).

El desarrollo de esta habilidad, permite etiquetar adecuadamente las emociones y encontrar el léxico afectivo pertinente para describirlas. De igual forma, posibilita reconocer las combinaciones de emociones, aunque entre ellas mismas sean contradictorias. Igualmente, cabe señalar que uno de los mecanismos más importantes para el desarrollo de esta habilidad hace referencia al lenguaje, ya que mejora la comprensión de las emociones (etiquetación emocional), facilitando la interacción social y la capacidad de conocer el sentir de los otros (Mestré, et.al, 2008).

-Regulación emocional: Esta destreza se relaciona con la capacidad para estar abierto tanto a las emociones positivas como a las negativas, al igual que permite reflexionar si la información que acompaña a dichas emociones es útil, esto haciéndolo de manera objetiva sin desestimar o exagerar dichos datos. También, permite la regulación emocional de nuestras propias emociones y las de los demás (Mestré, et.al, 2008).

La óptima regulación de emociones, implica el uso moderado de ellas. Esta última rama incluye las siguientes sub habilidades: “

Apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables; (b) Conducción y expresión de emociones; (c) Implicación o desvinculación de los estados emocionales; (d) Dirección de las emociones propias; (e) Dirección de las emociones en otras personas (Mestré, et.al, 2008, p. 15).

En cuanto a la regulación de la emoción, implica una maduración emocional, donde hay una introspección consciente en la respuesta emocional. De modo que es un sistema regulatorio que dirige, evalúa y cambia el estado de ánimo

De manera general, con esta perspectiva teórica en el presente estudio, se pretende dar cuenta de las áreas de la inteligencia emocional de los participantes seleccionados, en primer lugar acerca de su capacidad para identificar y percibir sus propias emociones y de las demás personas en distintas situaciones, además de expresar sus sentimientos y necesidades adecuadamente, en segunda medida, su nivel de comprensión emocional, en cuanto a cómo se relacionan las diferentes emociones, las causas y consecuencias de las emociones, interpretar los sentimientos complejos y la transición de las mismas. Finalmente, su habilidad para regular los diferentes tipos de emociones en el acontecer de su cotidianidad, en materia de apertura a sus diferentes sentimientos, conducción y expresión de emociones, implicación o desvinculación de los estados emocionales, y dirección de las emociones propias y de las demás personas (Mestre, et.al, 2008).

Segunda Infancia

En aras de describir integralmente las áreas de la inteligencia emocional, es menester dilucidar la etapa en la que se encuentran los niños y niñas entre los 11 a 12 años, en términos de las capacidades emocionales, cognitivas y comportamentales con las que cuentan, para tener un parámetro claro a la hora de precisar la descripción de los hallazgos.

Así pues, entre las características que se encuentran en la etapa de la niñez o la segunda infancia, la cual oscila entre los 6 a 12 años, se evidencia principalmente una “apertura al mundo externo y la adquisición de habilidades sociales para la interacción” (Mancilla, 2000, p. 109),

debido a que empiezan a compartir y establecer amistades con sus pares, donde expresan pensamientos, aprenden a respetar las reglas, el trabajo colaborativo, desarrollan su autoconcepto, sentido de pertenencia y se promueve la convivencia. Además, cuentan con mayor capacidad para describir sus ideas, vivencias y emociones (Cárdenas, 2021).

Ahora bien, se considera imperativo, recalcar que algunos autores acogen el término ‘‘Tercera infancia’’ (Papalia, Fedelman, y Martorell, 2009) para dirigirse al ciclo vital de los 6 a los 12 años, no obstante, en la presente investigación se aludirá a esa etapa bajo el concepto de ‘‘Segunda infancia’’ como lo reconocen diferentes autores, entre ellos de las más prominentes se encuentra María Montessori. Cabe destacar que, en esta etapa, además de los distintos cambios biológicos y cognitivos, se encuentra los emocionales, caracterizado por la adquisición de conciencia sobre las propias emociones y las de los otros, al igual que se instaura la capacidad para, regular y/o controlar las emociones, donde pueden manejar el malestar emocional de una manera asertiva, siendo este uno de los hitos de dicha etapa (Papalia, et, al, 2009).

En ese sentido, los niños y niñas en esta etapa se encuentran en un tránsito hacia una mayor autonomía, en la cual, en el desenvolvimiento del mundo social, resulta vital la inteligencia emocional, como destreza para el conocimiento de sí mismo, en las relaciones interpersonales, su salud mental, el manejo de conflictos, entre otros aspectos. Conviene añadir, que, durante esta etapa de la segunda infancia, los niños y niñas tienen conciencia sobre las reglas culturales relacionadas con la manifestación emocional que es aceptable en la sociedad en la que se encuentran inmersos.

Asimismo, los niños y niñas, aprenden a identificar qué situaciones, frases o personas, entre otras, causan enojo, temor, tristeza, en ellos, al igual que la manera en que otros individuos

reaccionan ante la manifestación de dichas emociones y es de esta forma que aprenden cual es el comportamiento adecuado para el contexto y la situación en relación a la expresión emocional. Además, durante este tiempo cronológico, los niños y niñas tienden a volverse más empáticos, desarrollando cada vez más conductas prosociales (Papalia, et, al, 2009).

En relación a lo anterior, hay que tener en cuenta que las características personales y las habilidades, son en parte debido al entorno en el que se desenvuelven los niños y las niñas, por lo que, en la presente investigación, se consideró la forma en que se relaciona los estilos parentales en las áreas de la inteligencia emocional de los niños y las niñas entre los 11 a 12 años.

A modo de síntesis, la investigación partió de la hipótesis de que los estilos parentales, se relacionan con las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas de 11 y 12 años de grado sexto de la institución educativa Nuestra señora de Chiquinquirá. Para lo cual se tuvo en cuenta en primer lugar, el modelo de los estilos parentales, ya que, por su rol de introducir a los niños y niñas al mundo social, mediante parámetros de conducta, valores, significados, entre otros elementos, pueden ser influyentes en la destreza de inteligencia emocional, a través de su forma de enseñar, materializada en los estilos parentales, donde se encuentran el estilo autoritario, permisivo, negligente y democrático.

Finalmente, se consideró el modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey, cuyos planteamientos indican que la inteligencia emocional:

Es la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás (Fernández, et.al 2001, p.1).

En coherencia con ello, se tuvo presente en la investigación las dimensiones que integran la inteligencia emocional, tales como: 1.) Percepción de emociones propias y de las demás personas; 2.) Uso de emociones para el facilitamiento de pensamiento; 3.) Comprensión emocional y 4.) Gestión emocional.

Marco conceptual:

Para la presente investigación, se expone la forma en que se entendieron los conceptos centrales, sobre los que versa el estudio. En primer lugar, se presenta los estilos parentales, donde se hace alusión al rol de la socialización primaria, en la cual se establecen los primeros parámetros, transmitiendo valores, costumbres, expectativas, ideas y pautas culturales entre otros aspectos, que permiten el desarrollo de habilidades y la integración de los niños y niñas en el mundo social. En ese sentido, resulta importante señalar lo siguiente para su conceptualización:

Estilos parentales: Son “una serie de actitudes hacia los niños y que, en conjunto, aportan a la creación de un clima emocional, el cual pone de manifiesto los comportamientos de los padres” (Darling y Steinberg, s.f, como se citó en Bardales y La Serna, 2015, p.23)

Los modelos de los estilos parentales, se establecen de acuerdo con lo planteado con Darling y Steinberg (s.f, como se citó en Bardales y La Serna, 2015), a partir de la valoración de las siguientes tres dimensiones.

Compromiso. Es el grado en que el niño, niña y adolescente percibe conductas de acercamiento emocional, sensibilidad e interés que provienen de sus padres.

Autonomía Psicológica. Es el grado en que los padres manejan estrategias democráticas, no restrictivas y respaldan la individualidad y autonomía en los hijos

Control conductual. Es el grado en que el padre es percibido como controlador o supervisor del comportamiento del adolescente (p.13).

Ahora bien, los modelos que constituyen los estilos parentales, de acuerdo con lo planteado con Darling y Steinberg, están subdivididos en las siguientes dimensiones:

Estilo parental democrático o autoritativo: Su orientación se caracteriza por ser racional, “establecen normas e instauran límites, a la vez se muestran cálidos y afectuosos, escuchan a sus hijos y conversan acerca de sus sentimientos” (Bardales y la Serna, 2015, p.23).

Estilo parental autoritario: Imponen normas rígidas, afirman su poder sin cuestionamiento, usan la fuerza física como coerción o como castigo. Son altamente exigentes, demandantes y directivos, y muestran bajos niveles de expresión afectiva. Están orientados hacia la afirmación del poder y la búsqueda de la obediencia, llegando a ser altamente intrusivos.

Estilo parental permisivo: Generalmente no imponen reglas ni límites, y son típicamente cariñosos y bondadosos, explican las cosas usando la razón y la persuasión más que la afirmación del poder. Permiten la autorregulación del propio niño, lo que los lleva a estimular la independencia y el control bajo sus propias creencias y necesidades; evitan la confrontación y generalmente ceden a las demandas de los hijos.

Estilo parental negligente: Reflejan poco o ningún compromiso con su rol de padres. No ponen límites a sus hijos porque no existe interés, y carecen de respuestas afectivas en lo cotidiano y en situaciones críticas (Merino y Arndt, 2004, p.193).

Estilo de crianza mixto: Son propuestos por aquellos padres que presentan características como fusionar los estilos autoritarios, autoritativos, negligente y permisivo de tal forma que confunden a sus hijos, porque no saben cómo reaccionaran sus padres ante ciertas conductas adecuadas o inadecuadas que muestren, siendo padres impredecibles, de manera que el menor se desarrolla en un ámbito inseguro, rebelde e inestable. (Velázquez, 2020, p.14).

En segunda medida, se exhibe todo lo relacionado a la inteligencia emocional:

Inteligencia emocional: Se refiere a las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, como se citó en Fernández y Extremera, 2005, p. 68).

Las dimensiones que lo integran son:

-Percepción de emociones propias y de otras personas: Hace referencia a poseer la habilidad de identificar adecuadamente las emociones en los estados físicos, sentimientos y pensamientos propios, en situaciones específicas de la vida cotidiana, así como también a tener la capacidad de expresar sentimientos adecuadamente y necesidades relacionadas con dichos sentimientos. Sin embargo, dicha destreza no solo tiene como base el reconocimiento de las emociones propias, sino, asimismo, percibir y distinguir las emociones de las demás personas (Fernández y Extremera, 2005).

-Uso de emociones para la facilitación del pensamiento: **En** esta rama, se hace uso de las emociones para los procesos cognitivos, como lo son la creatividad o la resolución de problemas. De tal manera, se entiende que las emociones ayudan a guiar nuestra atención hacia la información relevante, hasta tal punto que determina cómo procesamos los datos, al igual que la manera en la que enfrentamos los problemas (Fernández y Extremera, 2005).

-Comprensión emocional: En esta dimensión, se hace referencia al conocimiento emocional y como estas al ser empleadas en la recolección de información en los procesos de comprensión y razonamiento. Así como el lenguaje, las emociones poseen unos caracteres y señales específicas de transmisión de información (Mestré, et.al, 2008).

-Regulación emocional: Esta destreza se relaciona con la capacidad para estar abierto tanto a las emociones positivas como a las negativas, al igual que permite reflexionar si la información que acompaña a dichas emociones es útil, esto haciéndolo de manera objetiva sin desestimar o exagerar dichos datos. También, permite la regulación emocional de nuestras propias emociones y las de los demás (Mestré, et.al, 2008, p.15).

Marco contextual

La presente investigación, se realizó en la zona geográfica del municipio de Roldanillo, perteneciente al departamento del Valle del Cauca, donde sus características principales, de acuerdo con la Alcaldía Municipal de Roldanillo Valle del Cauca (2019), son las siguientes.

En primer lugar, Roldanillo se caracteriza por tener una arquitectura colonial donde se destacan construcciones como la Ermita, la capilla de Santa Rita y Nuestra Señora de Chiquinquirá. El municipio cuenta con 38.000 personas, de las cuales el 60% pertenecen a la zona urbana y el 40% se encuentra en la zona rural.

En segundo lugar, la actividad productiva del municipio presenta una inclinación mayoritaria hacia la agricultura, siendo esta un 65% de los ingresos monetarios, así pues, en el municipio se encuentran cultivos de caña de azúcar, maíz, papaya, café, maracuyá y hortalizas (Alcaldía Municipal de Roldanillo, 2019). De similar forma, el turismo representa un papel importante en la actividad económica del pueblo, ya que Roldanillo es considerado uno de los pueblos mágicos de Colombia, el cual es un museo a cielo abierto, donde hay fragmentos literarios, poemas y obras de Diego Pombo, Omar Rayo, Lucy Tejada y Pedro Alcántara en las calles y casas del parque central del municipio (Diario de Occidente, 2019).

Asimismo, el municipio cuenta con la topografía ideal para el parapentismo internacional.

Por otra parte, cabe destacar que la mayoría de la comunidad posee un estrato socioeconómico 1 y 2, siendo un municipio agricultor y al poseer fuentes económicas provenientes del turismo, la mayoría de la población se subsisten en la realización de oficios varios, destinados a la atención al cliente, la construcción, la venta de alimentos ambulantes y labores agrarias entre otros (Alcaldía Municipal de Roldanillo, 2019).

Ahora bien, para finalizar, es necesario destacar que el área de jurisdicción del Municipio de Roldanillo, posee una composición étnica importante de comunidades descendientes de colonos antioqueños y población del sur del departamento. Según las cifras presentadas por el DANE del censo 2005 (como se citó en Alcaldía Municipal de Roldanillo, 2019), la composición etnográfica del municipio es la siguiente: Blancos y Mestizos (97,3%), Afrocolombianos (1,6%), Indígenas (0,1%)

Ahora bien, Roldanillo valle cuenta con siete instituciones de educación básica, entre las cuales se ubica la Institución Educativa de carácter oficial, Nuestra Señora de Chiquinquirá, lugar donde se desarrolla la investigación.

Es menester señalar que la institución tiene tradición histórica (105 años de antigüedad) en el municipio, ofreciendo un servicio educativo incluyente, tanto con principios de igualdad como fundamentos éticos, académicos, tecnológicos (TIC) y de sana convivencia; formando jóvenes bachilleres técnicos auxiliares administrativos, fortaleciendo su desarrollo humano, la construcción de su proyecto de vida de tal manera que les permitan ser eficientes en el sector productivo, con capacidad de mediar y solucionar conflictos, aportando a construir una comunidad de paz. Así pues, la Institución Educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá atiende a una población de alrededor de 1.741 estudiantes, contando con 4 sedes en el municipio. De tal manera, el colegio cumple con el objetivo de atender y formar de manera integral a los niños y niñas a través de la pedagogía y con la ayuda de la gestión de programas y leyes que velen por el cuidado de los infantes (Valle del Cauca, 2019).

Marco legal

Para iniciar, la convención sobre los derechos del niño, constituye uno de los estatutos internacionales más importantes con respecto a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, la cual fue adoptada y firmada por la asamblea general en la resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989. Dicha ley consiste, en la proclamación de los principios de la Carta de las naciones unidas, los cuales son la libertad, la justicia y la paz en el mundo, basándose en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. (Unicef, 2006). De esta manera, se reconoce que en la etapa de

la niñez, se tiene derecho a unos cuidados y asistencias especiales, partiendo del hecho de que carecen de madurez física y mental.

Teniendo presente que la necesidad de proporcionar al niño una protección especial ha sido enunciada por diferentes tratados internacionales, a los cuales se suscribe la nación de Colombia, como lo son: la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño, la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan por el bienestar del niño(Unicef, 2006).

Asimismo, y tal como lo establece el Artículo 2 de la Convención de los Derechos del Niño, los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, posición económica, impedimentos físicos o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales, (Unicef, 2006).

De forma similar, y a manera general, la convención establece que el Estado, las instituciones públicas, privadas y la sociedad, serán proveedores del bienestar integral de los niños, niñas y adolescentes, así como también corresponsables de la validación o invalidación de los derechos naturales de la población en mención.

Igualmente, los Estados partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y se asegurará de que los padres cumplan con sus deberes, o en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, al igual que cualquier otra índole, para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. De igual forma, ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación; se respetará el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, (Unicef, 2006).

Es importante mencionar que, de acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño, los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades, la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.
- c) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena, (Unicef, 2006, pp.22-23).

Ahora bien, en el marco legislativo nacional, se presenta la Ley 1098 del 2006, la cual establece que el cuidado de niñas, niños y adolescentes no solo conforma una responsabilidad de

tipo parental, sino que de igual forma se constituye como un deber de la sociedad y del estado. Dicho esto, es necesario clarificar a que hace referencia el término protección integral. Así pues, el concepto hace alusión al reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos constituidos por derechos inherentes y por garantías, las cuales están establecidas por la Constitución nacional de 1991, así como también la aseguración de la protección de dichos individuos, mediante la normatividad penal.

Al mismo tiempo, estas políticas establecidas, no son la única medida por la cual se garantiza el cuidado de niñas, niños y adolescentes, sino que, de igual manera, se crean y establecen planes, programas y acciones las cuales velan por el buen desarrollo cognitivo, personal, emocional, y físico de los mismos, reuniendo esfuerzos nacionales, municipales, distritales y regionales, al igual que se unen recursos monetarios, que aseguren el cumplimiento de dichas políticas públicas.

De forma que el Estado se encuentra irrevocablemente en la obligación de actuar de forma oportuna, en cualquier situación que involucre menores de edad. Protegiendo y promoviendo la realización, protección y el restablecimiento de los derechos inalienables que los constituyen.

Así pues, se denota que la Ley de 1098 de 2006, corresponde a una de las leyes de protección más importantes del marco normativo para los menores de edad, ya que en esta se estipula que la finalidad de este estatuto es garantizar a los niños, niñas y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo, para que así, puedan desarrollarse en el núcleo de una familia y de la comunidad, situados en un contexto lleno de felicidad, amor, comprensión e igualdad. En toda instancia prevalecerá la dignidad humana.

Por tanto, cada niño, niña y adolescente en su legítimo derecho a la familia, también portará con uno de los derechos más imperativos que constituye la ley 1098 de 2006, la cual hace énfasis a la buena calidad de vida, a condiciones dignas y a permanecer en un ambiente sano. Cabe mencionar, que el subsistir de forma digna, se conforma por diferentes factores, tales como afecto y protección, además de generar condiciones aptas en términos de la alimentación nutritiva y mesurada, acceso a la educación de calidad, tener pasó a servicios de salud de forma oportuna, brindar vestimentas adecuadas, así como también se deberán brindar momentos de recreación y esparcimiento los cuales permitan la plena expresión de la diversidad, el aprendizaje y la socialización con semejantes.

De forma congruente con las especificaciones anteriores, el niño, niña o adolescente podrá tener una vivienda dotada de todos los servicios públicos y esenciales, lo cual le brindará seguridad al menor. Estos factores elementales, dan paso no solo al desarrollo integral, sino que dota al menor, de herramientas fundamentales para su existencia en sociedad, así como también permite desarrollar capacidades y habilidades que se implementarán en un futuro próximo.

Al mismo tiempo, los menores de edad, en el efecto del respectivo código, deben ser protegidos de forma perentoria, contra todo acto o conducta que vulnere sus derechos naturales, atente contra su vida e integridad física. Es decir, todo hecho infringido por otra persona, sean padres, tutores, miembros del grupo familiar, de la comunidad o de la escuela, que genere daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico o de cualquier índole, tendrá como resultado repercusiones legales, del código de protección a la infancia y del código penal.

Ahora bien, todo tipo de acción que perjudique a un niño, niña y adolescente, se entenderá como maltrato infantil, lo cual hace alusión a toda forma de castigo, humillación,

abuso físico, psicológico, descuido, omisión, trato negligente, explotación sexual (actos indebidos, violación, etc.) Y de forma amplia, todo tipo de violencia y agresión en contra del menor (Ley de 1098 de 2006).

Conviene destacar, que la educación de los niños/as y adolescentes, es una tarea que debe desempeñarse desde un lugar de amor y comprensión. Se ha determinado en los últimos años, que la crianza tradicional, la cual se ejecuta desde el castigo emocional y físico, no da resultados positivos, dicho esto, la educación parental ha sufrido grandes transformaciones, las cuales poco a poco, se contemplan en el código de infancia y adolescencia, por lo que se hace referencia a la Ley 2089 de 2021, la cual indica que los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a ser educados, orientados y acompañados y disciplinados con buen trato y métodos no violentos, esto con el objetivo de proteger no solo su integridad física, sino también la psíquica y emocional del niño.

Para finalizar, se presentará de forma resumida, algunas de las protecciones a las cuales los menores de edad están ligados y por la cuales el estado, los tutores y las instituciones públicas deben velar. En ese sentido, tienen la responsabilidad de protegerlos contra el abandono físico, emocional y psicoafectivo de sus tutores, explotación económica, exposición o consumo de tabaco, sustancias psicoactivas, estupefacientes y bebidas alcohólicas, explotación sexual, violación, inducción y estímulo, secuestro y tráfico, guerra y conflictos armados internos, situación de calle en menores de edad, trabajo forzado, entre otras (Ley de 1098 de 2006).

Dicho esto, y para concluir, el cuidado y la protección en todas las esferas de la vida de un niño, niña y adolescente, se constituye no solo por tutores o cuidadores directos, sino que es un esfuerzo común de la comunidad, del estado y las instituciones por custodiar y hacer valer los

derechos naturales de los menores. La vulnerabilidad de los niños/as siempre será la preocupación más imperativa de todo el país, es por esta razón, la propia creación del código penal de infancia y adolescencia. El atender de forma correcta y cautelosa a los niños, niñas y adolescente en sus necesidades y desarrollo, brinda a la nación y a la sociedad un futuro prometedor de las generaciones venideras.

Metodología

Hipótesis

La hipótesis del estudio fue la siguiente:

Los estilos parentales impactan en las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas, de 11 y 12 años de grado sexto de la Institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá en Roldanillo-Valle.

Tabla 1

Variables del estudio

Tipo de variable	Definición conceptual	Instrumentos de medición
VI: Variable independiente	Estilos parentales: Son “una serie de actitudes hacia los niños y que, en conjunto, aportan a la creación de un clima emocional, el cual pone de manifiesto los	Cuestionario de la escala de crianza propuesta por Steinberg

	comportamientos de los padres” (Darling y Steinberg, s.f, como se citó en Bardales y La Serna, 2015, p.23)	
VD: Variable dependiente	<p>Inteligencia emocional: Se refiere a las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, como se citó en Fernández y Extremera, 2005, p. 68).</p>	<p>Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones de Fernández y Extremera, readaptación al español de la escala TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai</p>

Criterio Epistemológico

Para iniciar, el criterio epistemológico que orientó la investigación fue el paradigma neopositivista, en el cual se reconoce que a pesar de que la investigación está influida por los valores de los investigadores, el proceso de conocimiento se genera a partir de la objetividad, la cual hace alusión al estándar, donde los investigadores siguen procedimientos rigurosamente prescritos y estandarizados, además de estar atentos de los juicios de valor, de modo que no influyan en el estudio. Por tanto, a partir de esa relación dialéctica entre el conocedor y el objeto conocido, el conocimiento generado en la presente investigación se planteó en términos de su probabilidad. Cabe destacar, que este paradigma epistemológico, fue seleccionado debido a que posibilita observar, cuantificar y medir el tema de estudio descrito (Huamán, Treviños y Medina, (2022).

Método

En la investigación se utilizó el método cuantitativo, ya que de acuerdo con Sampieri, Fernández y Baptista (2014), permite conocer mediante la recolección de datos, la medición numérica y el análisis estadístico, para comprobar de manera lógica, la teoría o hipótesis, es decir que posibilita confirmar o rechazar los planteamientos inicialmente establecidos, en torno a la relación entre los estilos parentales y las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas.

En síntesis, la naturaleza de lo que se investigó fue susceptible de ser abordado desde el método cuantitativo (Sampieri, et, al, 2014), ya que permitió penetrar en dicha realidad social, desde una mirada objetiva, que posibilitó establecer el grado de asociación de las variables investigadas.

Diseño

En concordancia con lo anterior, el diseño de investigación fue de tipo no experimental, transaccional correlacional/causal (Sampieri, et.al, 2014), donde se estableció la relación entre los estilos parentales y las áreas de la inteligencia emocional en los niños y niñas entre los 11 a 12 años de grado sexto de la institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá. Así pues, se midió cada una de estos factores cuantitativamente, para analizar las relaciones entre las variables investigadas.

Alcance

De acuerdo con el alcance de la investigación, el estudio “fue correlacional” (Sampieri, et al, 2014, pp. 93-94), ya que se evaluó la relación entre las variables de los estilos parentales y las áreas de la inteligencia emocional, en este contexto particular. De modo que, se consideró necesario utilizar la tipología correlacional actuando en coherencia con los objetivos, que se fundamentaron en la hipótesis de que el comportamiento de un grupo de individuos en una variable, en este caso las áreas de la inteligencia emocional de los niños y niñas de 11 y 12 años del centro educativo mencionado, guardan relación con el valor que posee la variable de los estilos parentales.

Fuentes de información

Población. El universo de estudio entendido como el grupo grande de personas con una particularidad que se investiga en el estudio” (Cerde, 1993, p.300), se conforma por 99 niños y niñas de 11 y 12 de años del grado sexto de la institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá.

Fuentes de información. La muestra comprendida como el “subgrupo pequeño de la población de estudio” (Cerdeña, 1993, p.300), estuvo conformada por 80 estudiantes de grado sexto de 11 y 12 años de la Institución Educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá, de los cuales, 41 fueron niñas y 39 niños. Cabe señalar que los estudiantes de grado sexto, en su mayoría eran de 11 años, por lo que en la muestra predominó la participación de aquellos de esta edad, pero para otorgarle representatividad a los de 12 años, se incluyó a toda la población correspondiente a esta edad; así pues, la distribución fue de 71 alumnos de 11 años y 9 estudiantes de 12 años.

Resulta necesario mencionar que la muestra se estableció teniendo en cuenta el tamaño de la población, el margen de error establecido en 5% y el nivel de confianza en 95%, en la cual se aplicó la siguiente fórmula estadística, mediante el uso de la plataforma de Questionpro (s.f):

$$\text{Tamaño de Muestra} = Z^2 * (p) * (1-p) / c^2$$

Donde se constituye de los siguientes valores:

Z: Parámetro estadístico del Nivel de confianza =95% /1.96

p: Probabilidad de que ocurra el evento estudiado: 50% / 0.5

c = Margen de error (.04 = ±4)

Muestreo

Es importante mencionar, que la muestra se seleccionó a partir de un ejercicio probabilístico, donde todas las personas del universo de estudio tienen la misma posibilidad de ser seleccionados, para ello se utilizó un muestreo “probabilístico estratificado” (Sampieri, et. al 2014, p. 178), en el que se escoge al azar a los integrantes de la muestra, pero se clasifica a la

población en distintas categorías, que en este caso fueron los diferentes grupos de grado sexto, los cuales en su totalidad son cinco.

Cabe señalar que una de las formas de selección de la muestra en el muestreo estratificado, es a partir de la enumeración en un listado por cada categoría o subgrupo del universo de la población, en esta investigación, se hizo mediante las listas de asistencia a clases de cada grupo de los grupos de grado sexto, donde se seleccionó los números de forma aleatoria, haciendo uso del programa Winepi (2006), así pues, las personas que correspondieron a cada número pasaron a conformar la muestra.

Es necesario destacar que, en los criterios de selección de la muestra, se tuvo en cuenta que fueran niños y niñas con una edad entre los 11 a los 12 años y que cursaran grado 6 en la institución educativa pública Nuestra Señora de Chiquinquirá.

Técnicas

Técnica de cuestionario cerrado. En segundo lugar, en el ejercicio investigativo se desarrolló la aplicación de dos cuestionarios de tipo cerrado, los cuales hacen referencia a una técnica donde “se utiliza la interrogación, como medio de obtener información” (Cerde, 1993, p. 311), ya que son un conjunto de preguntas con múltiples opciones de respuesta, que contienen una puntuación diferente. Por tanto, los cuestionarios fueron dirigidos a los niños y niñas seleccionados en la muestra, los cuales permitieron recolectar información sobre el tipo de estilo parental que tuvieron en su proceso de crianza y el estado actual de las áreas de la inteligencia emocional.

Cuestionario de la escala de crianza propuesta por Steinberg. En primera medida, se utilizó la escala de crianza propuesta por Steinberg, para examinar los estilos de crianza que

tuvieron los niños de 11 y 12 años de grado sexto de la institución educativa Nuestra señora de Chiquinquirá.

Cabe indicar que el instrumento contiene 26 ítems que dan cuenta de las tres dimensiones que componen el estilo de crianza, las cuales son compromiso, autonomía psicológica y control conductual. Las dos primeras subescalas cuentan con ítems de 4 opciones, en el que van desde 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo), mientras que la última subescala, tiene dos ítems de 7 opciones y otros seis de 3 opciones (Merino y Arndt, 2004).

Así pues, en los componentes de autonomía y de compromiso cuando la respuesta es muy de acuerdo se asignan 4 puntos, cuando es algo de acuerdo son 3 puntos, cuando es algo en desacuerdo son 2 puntos, y cuando es muy en desacuerdo son 1 punto. En cuanto a la subescala de control conductual, se puntúa entre 1 a 7 y 1 a 3 con base al número de opciones de respuesta que contenga la pregunta.

Posteriormente, se suma la puntuación de los ítems que corresponden a cada subescala, en la cual se analiza los puntajes en relación con su ubicación con el promedio establecido por la escala de crianza, en términos de encima o debajo, y después se integra el nivel obtenido en cada área, para establecer el tipo de estilo parental al que pertenece.

En ese orden de ideas, las puntuaciones de las subescalas de los estilos parentales se clasifican de la siguiente manera:

Tabla 2

Convenciones de estilos parentales de Steinberg

Compromiso	Valoración en promedio	Control	Valoración en promedio	Autonomía psicológica	Valoración en promedio
Entre 9 a 18	Debajo del promedio.	Entre 8 a 16	Debajo del promedio.	Entre 9 a 18	Debajo del promedio.
Entre 19 a 36	Encima del promedio.	Entre 17 a 32	Encima del promedio.	Entre 19 a 36	Encima del promedio.
Puntuación mínima 9- Puntuación máxima 36.		Puntuación mínima 8- Puntuación máxima 32.		Puntuación mínima 9- Puntuación máxima 36.	

En cuanto a la clasificación del estilo parental, se tiene en cuenta las siguientes combinaciones, a partir de las puntuaciones obtenidas en relación con el promedio en cada subescala:

Tabla 3

Combinaciones de estilos parentales de Steinberg

Estilo de crianza	Compromiso	Control conductual	Autonomía psicológica
Padres Autoritativos <i>(Democráticos)</i>	Encima del promedio	Encima del promedio	Encima del promedio
Padres Negligentes	Debajo del promedio	Debajo del promedio	N/A
Padres Autoritarios	Debajo del promedio	Encima del promedio	N/A
Padres Permisivos	Encima del promedio	Debajo del promedio	N/A
Padres Mixtos	Encima del promedio	Encima del promedio	Debajo del promedio

Nota: Combinaciones de estilos parentales de Steinberg, adaptado de: “*Análisis factorial confirmatoria de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo*” (p.196), por Merino y Arndt, 2004, *Revista de Psicología de la PUCP*, Vol.22(Nº2)

Ahora bien, de acuerdo con Merino y Arndt (2004):

La subescala de Compromiso evalúa el grado en que el adolescente percibe conductas de acercamiento emocional, sensibilidad e interés provenientes de sus padres. La subescala de Autonomía Psicológica evalúa el grado en que los padres emplean estrategias democráticas, no- coercitivas y animan a la individualidad y autonomía. La subescala de Control Conductual...evalúa el grado en que el padre es percibido como controlador o supervisor del comportamiento del adolescente (p.195).

En cuanto a la validez y la confiabilidad del cuestionario, se tomó como referencia el procedimiento estadístico de Incio y Montenegro, los cuales realizaron lo siguiente, según Bardales y la Serna (2014):

Incio y Montenegro pertenecientes a una Universidad Particular de Chiclayo en el 2009, aplicaron una prueba piloto a 221 adolescentes pertenecientes al 4to y 5to año de bachillerato de una Institución Educativa de tipo Nacional y tal manera, procedieron a determinar la validez del instrumento haciendo uso del método de contrastación de grupos, teniendo como resultado que la prueba es válida a un nivel de significancia de 0.05. Así también, se realizó el análisis de validez para las tres escalas: compromiso, control y autonomía psicológica, encontrándose que son válidas a un nivel de significancia de 0.05.

Para establecer la confiabilidad del cuestionario utilizaron el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach, alcanzando un índice general de 0.90, y también por escalas. Compromiso: 0,82; Control Conductual: 0,83 y Autonomía Psicológica: 0,91, lo que evidencia que el instrumento es confiable (Bardales y La Serna, 2015, p. 30).

Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones. Con respecto, al reconocimiento de las emociones de los niños y niñas entre 11 y 12 años de la institución mencionada, se hizo uso de la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), la cual es una readaptación al español de la escala TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995, como se citó en Oliva, et.al, 2011).

Ahora bien, el presente instrumento se trata de un autoinforme, que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva, que permite conocer la apreciación que tiene el sujeto evaluado, sobre sus capacidades emocionales. Este metaconocimiento, da paso para medir las destrezas emocionales.

Así pues, la escala se compone de 24 ítems, los cuales difieren en cantidad del instrumento original TMMS-48, que constaba de 48 enunciados, sin embargo el instrumento utilizado, es una readaptación que hicieron los autores Fernández, Extremera y Ramos (2004 como se citó en Oliva, 2011), donde tomaron en cuenta los ítems más representativos, realizando así una escala más reducida.

Ahora bien, las subescalas que evalúa el instrumento son las siguientes:

Atención emocional: Se refiere a la percepción de las propias emociones, es decir, a la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada. Está compuesta por ocho ítems (por ejemplo: “Prestó mucha atención a los sentimientos”).

Claridad emocional: Esta dimensión evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales. Incluye ocho ítems (por ejemplo: “Puedo llegar a comprender mis sentimientos”).

Reparación emocional: Mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta. Se compone de ocho ítems (por ejemplo: “Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida”) (Fernández et al, 2004, Como se citó en Oliva, et.al, 2011, p.147).

Por otra parte, los puntajes se distribuyen en una escala tipo Likert de cinco puntos en cada pregunta (desde 1= Nada de acuerdo, hasta 5= Totalmente de acuerdo), donde la forma de calificar es sumando las puntuaciones que se consignaron a cada ítem de cada una de las dimensiones. Así pues, teniendo en cuenta que las tres áreas se componen del mismo número de ítems y la unidad de medida oscila entre 1 a 5, la puntuación mínima es de 8 y la máxima de 40 para cada sub-escala (Oliva, et.al, 2011).

Ahora bien, una vez se calcula las puntuaciones directas, estas se clasifican de acuerdo a las categorías establecidas por la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), cuyos rangos de puntajes son diferentes en cada área y de acuerdo al sexo. En ese sentido las clasificaciones se dividen de la siguiente manera:

Tabla 4

Dimensiones de la capacidad emocional

Atención a los sentimientos	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36
Claridad emocional	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su claridad emocional < 25	Debe mejorar su claridad emocional < 24
	Adecuada claridad emocional 26 a 35	Adecuada claridad emocional 24 a 34
	Excelente claridad emocional > 36	Excelente claridad emocional > 35
Reparación de las emociones	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23
	Adecuada reparación de las	Adecuada reparación de las

	emociones 24 a 35	emociones 24 a 34
	Excelente reparación de las emociones > 36	Excelente reparación de las emociones > 35

Nota: Dimensiones de la capacidad emocional, adaptado de: “*Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*” (p.149), por Oliva (et.al, 2011), Junta de Andalucía, consejería de salud (https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32153/desarrolloPositivo_instrumentos.pdf?sequence=1)

Por otra parte, se considera necesario recalcar que por medio de la escala, no es posible obtener una puntuación global y directa de la IE, ya que el instrumento no cumple dicha función, al igual que no determina todo el dominio de la IE, solo ciertos rasgos de esta. Sino que el instrumento de medida permite conocer la percepción que el sujeto tiene sobre su autoconocimiento emocional (Atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional) y con base en ello, se estima el análisis de la inteligencia emocional, teniendo en cuenta como carácter confiable y válido, que la perspectiva personal de cada individuo, se construye a partir de las experiencias cotidianas, por ende las respuestas que los participantes señalaron, hacen alusión a las formas en que actúan en las diferentes áreas de la inteligencia emocional.

Finalmente, con respecto a la confiabilidad del instrumento, es aceptable de acuerdo con la consistencia interna de Cronbach, donde cada una de las dimensiones obtuvo los siguientes niveles: atención ($\alpha=.90$), claridad ($\alpha=.90$) y reparación ($\alpha=.86$); en lo concerniente al grado de

validez, presenta un nivel adecuado con base a la fiabilidad test-retest, en la que cada dimensión obtiene los siguientes valores: Atención Emocional = .60; Claridad Emocional = .70 y Reparación Emocional = .83 (González, et, al, 2020).

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó a los estudiantes de grado sexto con edades de 11 y 12 años, de grado sexto de la institución educativa de Nuestra Señora de Chiquinquirá de Roldanillo. La administración del instrumento se hizo de forma grupal, en las aulas de clases, donde con antelación, se compartió el consentimiento informado a los acudientes de los niños seleccionados vía WhatsApp (teniendo en cuenta que son menores de edad), para que aprobaran el tratamiento de los datos personales de los niños en el estudio.

Posteriormente se realizó la entrega a los participantes de los instrumentos que midieron las variables estilos de crianza parental y las áreas de inteligencia emocional, donde se les indicó las instrucciones pertinentes para su diligenciamiento y se les brindó un tiempo de 30 minutos para cada instrumento.

Procesamiento y Análisis de datos

Para procesar la información se utilizó el programa de Excel, donde se desarrollaron las tablas de frecuencia para analizar los resultados de las variables de estilos parentales y las dimensiones que constituyen la capacidad emocional de los niños y niñas. Luego de ello se trasladaron los datos al programa Power Bi, para representar los hallazgos obtenidos en cada variable mediante las gráficas de pastel.

Posteriormente mediante el programa Jamovi se realizó un análisis de varianza (ANOVA), la cual se utiliza para comparar las varianzas entre las medias de diferentes grupos, permitiendo determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las mismas. Para ello, se considera el resultado del valor p , o prueba de significancia estadística, ya que si es menor de 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, en la cual se indica que hay diferencias significativas entre las medias de los grupos en cuestión, mientras que si el valor p es superior a 0.05, se acepta la hipótesis nula, de que todas las medias de la población estudiada son iguales, ya que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias.

De modo que se hizo uso del análisis de varianza para establecer la relación entre los diferentes grupos de estilos parentales que tuvieron los estudiantes, con las áreas de inteligencia emocional de los mismos, en materia de atención, claridad y reparación emocional.

Marco ético

Por otra parte, de acuerdo con la Resolución Nro. 8430 De 1993 del Ministerio de salud y en el ejercicio de sus atribuciones legales en especial las conferidas por el Decreto 2164 DE 1992 y la Ley 10 de 1990, que tiene por objeto establecer los requisitos para el desarrollo de la actividad investigativa en salud, se incluyeron los apartados legales que corresponden al tema que aplican para la presente investigación, entre ellos sobresalen los siguientes aspectos:

Artículo 5. En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar.

Artículo 6. La investigación que se realice en seres humanos se deberá desarrollar conforme a los siguientes criterios:

a. Se ajustará a los principios científicos y éticos que la justifiquen.

d. Deberá prevalecer la seguridad de los beneficiarios y expresar claramente los riesgos (mínimos), los cuales no deben, en ningún momento, contradecir el artículo 11 de esta resolución.

e. Contará con el consentimiento informado y por escrito del sujeto de investigación o su representante legal con las excepciones dispuestas en la presente resolución.

g. Se llevará a cabo cuando se obtenga la autorización: del representante legal de la institución investigadora y de la institución donde se realice la investigación; el Consentimiento Informado de los participantes; y la aprobación del proyecto por parte del Comité de ética en Investigación de la institución.

Artículo 7. Cuando el diseño experimental de una investigación que se realice en seres humanos incluya varios grupos, se usarán métodos aleatorios de selección, para obtener una asignación imparcial de los participantes en cada grupo, y demás normas técnicas determinadas para este tipo de investigación, y se tomarán las medidas pertinentes para evitar cualquier riesgo o daño a los sujetos de investigación.

Artículo 8. En las investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo, sujeto de investigación, identificándolo solo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice.

Artículo 9. Se considera como riesgo de la investigación la probabilidad de que el sujeto de investigación sufra algún daño como consecuencia inmediata o tardía del estudio.

Artículo 10. El grupo de investigadores o el investigador principal deberán identificar el tipo o tipos de riesgo a que estarán expuestos los sujetos de investigación.

Artículo 12. El investigador principal suspenderá la investigación de inmediato, al advertir algún riesgo o daño para la salud del sujeto en quien se realice la investigación. Así mismo, será suspendida de inmediato para aquellos sujetos de investigación que así lo manifiesten.

Artículo 14. Se entiende por Consentimiento Informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o en su caso, su representante legal, autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna.

Artículo 23. Además de las disposiciones generales de ética que deben cumplirse en toda investigación en seres humanos, aquella que se realice en menores de edad o en discapacitados físicos y mentales, deberá satisfacer plenamente todas las exigencias que se establecen en este capítulo.

Artículo 26. Cuando la capacidad mental y el estado psicológico del menor o del discapacitado lo permitan, deberá obtenerse, además, su aceptación para ser sujeto de investigación después de explicarle lo que se pretende hacer (Resolución Nro. 8430, págs. 2,3, 6).

De igual forma, con base a la ley 1090 de 2006, en el que se establece el código Deontológico y Bioético y otras disposiciones, en la presente investigación se tiene en cuenta el bienestar del usuario, la confidencialidad, responsabilidad, y especialmente los lineamientos de investigación con participantes humanos, en el cual se establece lo siguiente:

La decisión de acometer una investigación descansa sobre el juicio que hace cada psicólogo sobre cómo contribuir mejor al desarrollo de la Psicología y al bienestar humano. Tomada la decisión, para desarrollar la investigación el psicólogo considera las diferentes alternativas hacia las cuales puede dirigir los esfuerzos y los recursos. Sobre la base de esta consideración, el psicólogo aborda la investigación respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan y con pleno conocimiento de las normas legales y de los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humanos (Ley 1090 de 2006, p.2).

Asimismo, se consideró de la ley de 1090 de 2006 en el Capítulo VII, de la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones, los siguientes artículos:

-Artículo 49. Los profesionales de la psicología dedicados a la investigación son responsables de los temas de estudio, la metodología usada en la investigación y los materiales empleados en la misma, del análisis de sus conclusiones y resultados, así como de su divulgación y pautas para su correcta utilización.

-Artículo 50. Los profesionales de la psicología al planear o llevar a cabo investigaciones científicas, deberán basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes.

Artículo 51. Es preciso evitar en lo posible el recurso de la información incompleta o encubierta. Este sólo se usará cuando se cumplan estas tres condiciones:

- a) Que el problema por investigar sea importante;
- b) Que solo pueda investigarse utilizando dicho tipo de información;
- c) Que se garantice que al terminar la investigación se les va a brindar a los participantes la información correcta sobre las variables utilizadas y los objetivos de la investigación.

Artículo 52. En los casos de menores de edad y personas incapacitadas, el consentimiento respectivo deberá firmarlo el representante legal del participante.

Artículo 56. Todo profesional de la Psicología tiene derecho a la propiedad intelectual sobre los trabajos que elabore en forma individual o colectiva, de acuerdo con los derechos de autor establecidos en Colombia. Estos trabajos podrán ser divulgados o publicados con la debida autorización de los autores (Ley 1090 de 2006, pp. 12-13).

Diligenciamiento del consentimiento informado por cada uno de los participantes. En primera instancia, se diligenció el consentimiento informado, el cual de acuerdo a la ley 1090 del 2006 (código deontológico del psicólogo en Colombia, 2006) se diligencia el respectivo consentimiento informado con los acudientes de los participantes del estudio (teniendo en cuenta que son menores de edad). Allí se enfatiza en aspectos como el resguardo de la confidencialidad de los datos suministrados, la libertad de participar o no en la investigación y la garantía de que no se incurrirá en riesgos ni posibles daños.

En concordancia con la ley 8430 de 1993, que establece los requisitos para el desarrollo de la investigación en Colombia, se considera que este estudio es sin riesgo, los cuales cuentan con el siguiente carácter:

La investigación Sin riesgo: Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta (Ley 8430 de 1993, p.3)

Resultados

Hallazgos de estilos parentales de los estudiantes de grado sexto

Para empezar, es importante destacar que los estilos parentales, hace referencia a las diferentes formas de crianza que emplean los padres en la interacción con sus hijos, en el proceso de socialización primaria, en la cual establecen los primeros parámetros, transmitiendo valores, normas, costumbres, expectativas, significados y modelos de comportamiento entre otras aspectos, que permiten el desarrollo de la personalidad, las habilidades y la integración de los niños y niñas en el mundo social. De manera que, los estilos parentales son un grupo de actitudes de los padres, que se materializan en acciones concretas, creencias, valores, pautas culturales, formas de pensar y actuar, con el propósito de orientar la formación de sus hijos e hijas, mediante una relación vincular afectiva (Aguirre, 2000, como se citó en Duarte et. al. 2016).

Conviene señalar que para reconocer los estilos parentales en el proceso de crianza de los niños y niñas de grado sexto de la institución educativa Nuestra señora de Chiquinquirá, se tuvo

en cuenta los estilos parentales propuestos por Darling y Steinberg (s.f como se citó en Bardales y La serna 2015), en el cual su clasificación se determina a partir de tres dimensiones, estas son:

Compromiso. Es el grado en que el adolescente percibe conductas de acercamiento emocional, sensibilidad e interés que provienen de sus padres.

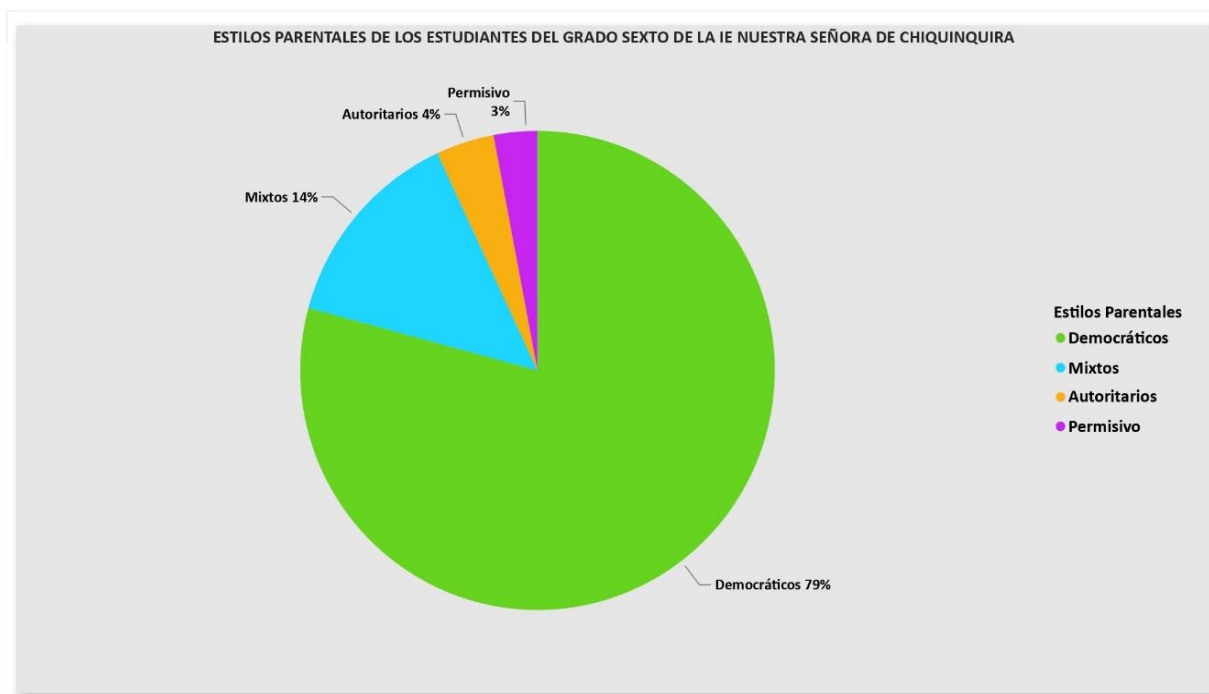
Autonomía Psicológica. Es el grado en que los padres manejan estrategias democráticas, no restrictivas y respaldan la individualidad y autonomía en los hijos

Control conductual. Es el grado en que el padre es percibido como controlador o supervisor del comportamiento del adolescente (p.13).

Ahora bien, para develar los estilos parentales en los estudiantes de grado sexto, se aplicó el cuestionario de la escala de crianza propuesta por Steinberg, que permitió medir los niveles que tenía cada estudiante en las dimensiones de compromiso, control conductual y autonomía psicológica, donde posteriormente se interpretó los resultados de cada área, teniendo presente si su puntuación se ubicaba por encima o debajo del promedio establecido en la escala de crianza, ya que al integrar el nivel obtenido en cada área, se refleja el tipo de estilo parental.

Figura 1

Estilos parentales de los estudiantes de grado sexto de la IE Nuestra Señora de Chiquinquirá



Hecha esta claridad, es menester señalar que, de acuerdo con el cuestionario de la escala de crianza propuesta por Steinberg, se obtuvo como resultados que los estilos parentales en los estudiantes de grado sexto, en su mayoría son de carácter democrático, pues representó el 79%, seguido por un 14% de estilos parentales mixtos, y en menor medida se compone de un 4% de estilos parentales autoritarios y un 3% de estilos parentales permisivos.

De manera que, es posible señalar de acuerdo con los resultados, que la mayoría de los estudiantes de grado sexto, han sido formados a través de estilos parentales democráticos, los cuales presentan niveles superiores al promedio en las tres dimensiones que mide el cuestionario, y se caracterizan por un rol parental intencionado y comprometido con la educación de sus hijos, respondiendo adecuadamente a sus necesidades, en un equilibrio entre el control y la autonomía

en las situaciones de la vida diaria, posibilitando ser una red de apoyo, que protege y fomenta la interiorización de las normas sociales, a su vez que promueve el desarrollo emocional, las habilidades sociales y el autoaprendizaje, facilitando el desenvolvimiento en el mundo social.

En ese sentido, son padres que están pendientes de que el comportamiento de sus hijos sea adecuado y tengan un óptimo desarrollo en las áreas sociales, intelectuales, emocionales, entre otras, pero también les interesa que se desenvuelvan en un entorno afectivo. Por lo tanto, establecen normas y reglas de comportamiento claras y ajustadas a la edad de sus hijos, y paralelamente incentivan su autonomía, los apoyan y son comprensivos con sus necesidades, estableciendo una comunicación asertiva en su relación (Velásquez, 2020).

En segundo lugar, aunque muy inferior en términos porcentuales al relacionarlo con el estilo parental anterior, se evidencia que los estudiantes de grado sexto han sido socializados a través de estilos parentales mixtos, donde las áreas del compromiso y control conductual presentan niveles por encima del promedio, mientras que la autonomía psicológica se encuentra por debajo del promedio. Así pues, este tipo de estilo parental se caracteriza por la imprevisibilidad, ya que los padres orientan a sus hijos e hijas, conjugando los diferentes estilos parentales, pues en las situaciones cotidianas actúan de forma democrática, autoritaria, permisiva, o negligente, lo que genera confusión en los niños y niñas, dado que no saben la forma en que reaccionarán sus padres, ni qué conductas son adecuadas e inadecuadas, de modo que crecen en un ámbito inseguro, rebelde e inestable (Velásquez, 2020).

En tercera instancia, de acuerdo con la figura 1, se denota que algunos estudiantes han tenido un estilo parental autoritario en su crianza, puesto que los resultados del cuestionario develan que el nivel de compromiso de sus padres es inferior al promedio, mientras que el

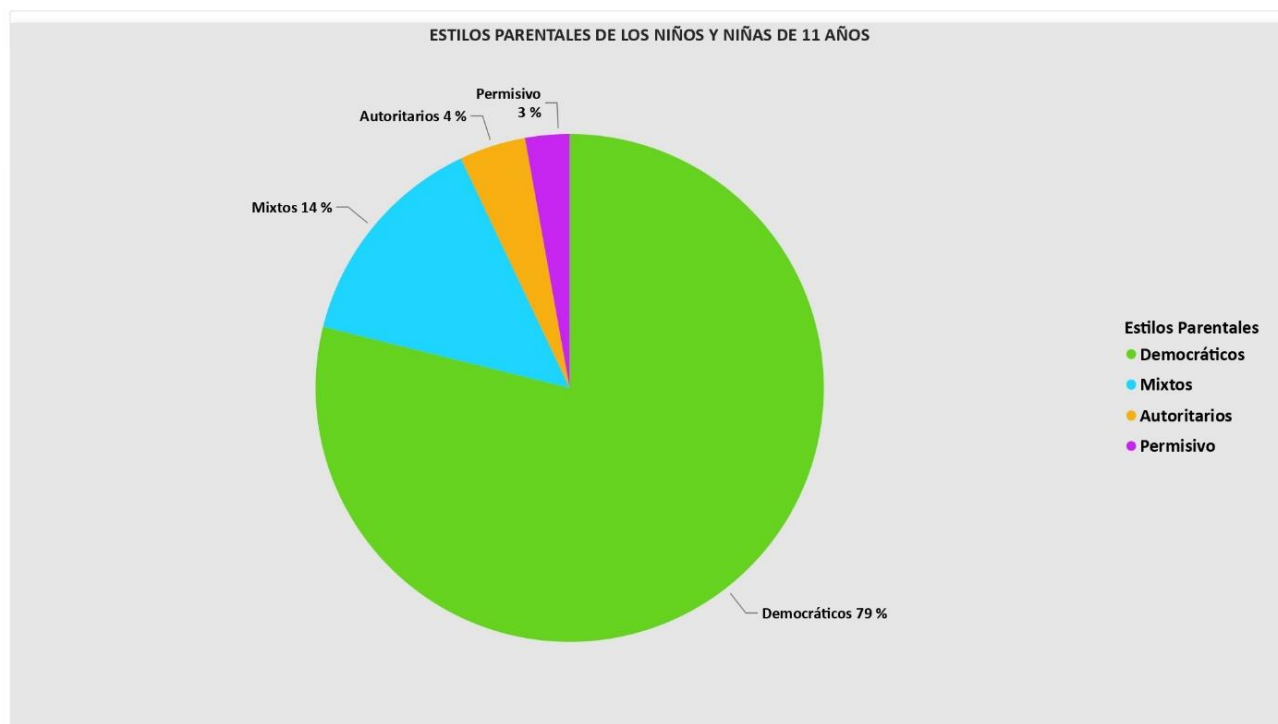
control conductual es superior al promedio. Cabe señalar que este estilo parental se distingue por la predominancia del control hacia los hijos, por lo que buscan la obediencia y el respeto por la norma sin tener en cuenta las necesidades y deseos de los hijos, donde para lograr la acción deseada utilizan correctivos como el castigo o la fuerza física, siendo poco afectivos en su ejercicio parental, lo que genera un entorno que limita la autonomía y estabilidad emocional de los menores, además de la constante búsqueda de aprobación para evitar el castigo (Duarte, et.al, 2016).

Por último, se sitúa el estilo parental permisivo en los estudiantes de grado sexto, en el cual se presenta altos índices de compromiso en relación con el promedio, y, por el contrario, un bajo nivel en el control conductual. De modo que, en este tipo de estilo parental, prevalece el alto grado de autonomía que los padres le otorgan a sus hijos e hijas, por lo que son pocas las normas establecidas y en su mayoría difusas, ya que es baja la interferencia que tienen en la regulación del comportamiento de los menores de edad, siendo ellos mismos los que deciden que hacer; asimismo hay unos niveles elevados de afectividad, en el que en la mayoría de ocasiones evitan la confrontación con el niño o niña, si desacata los pocos mandatos asignados por los padres (Velázquez, 2020). Lo que produce un entorno que fomenta la poca obediencia e interiorización de las normas sociales, el bajo nivel de control de los impulsos y dificultades comportamentales (Duarte, et.al, 2016).

Es necesario mencionar que el único estilo parental que no acontece en los estudiantes de grado sexto, de acuerdo con los resultados del cuestionario de la escala de crianza de Steinberg, fue el estilo parental negligente, compuesto por unos bajos niveles de compromiso y control conductual, en el que los padres carecen de involucramiento en el ejercicio de su rol, puesto que las normas y el afecto es poco o nulo (Capano y Ubach, 2013).

Figura 2

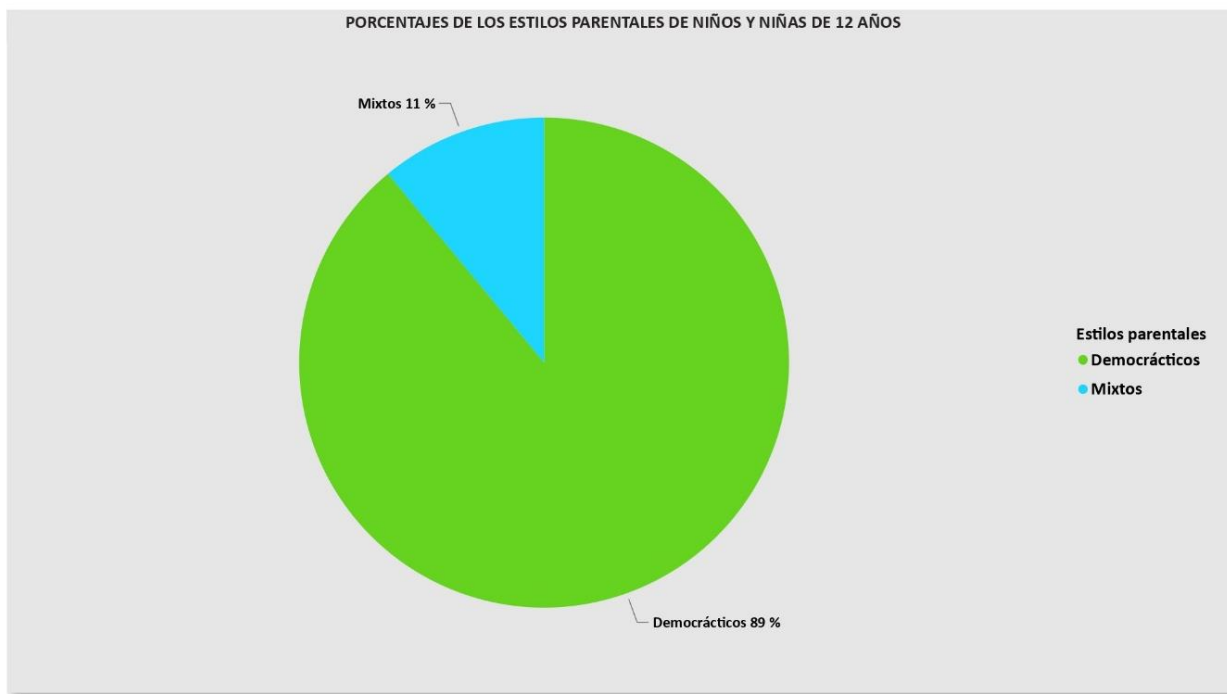
Estilos Parentales de los estudiantes de 11 años



Por otra parte, en el análisis de los datos se tuvo en cuenta la diferencia de los estilos parentales según la edad, donde para el caso de los estudiantes de 11 años, se evidenció que hubo mayoritariamente estilos democráticos, con un 79%, sucedido por un 14% de estilos mixtos, 4% de estilos autoritarios y por último un 3% de estilos permisivos.

Figura 3

Estilos Parentales de los estudiantes de 12 años



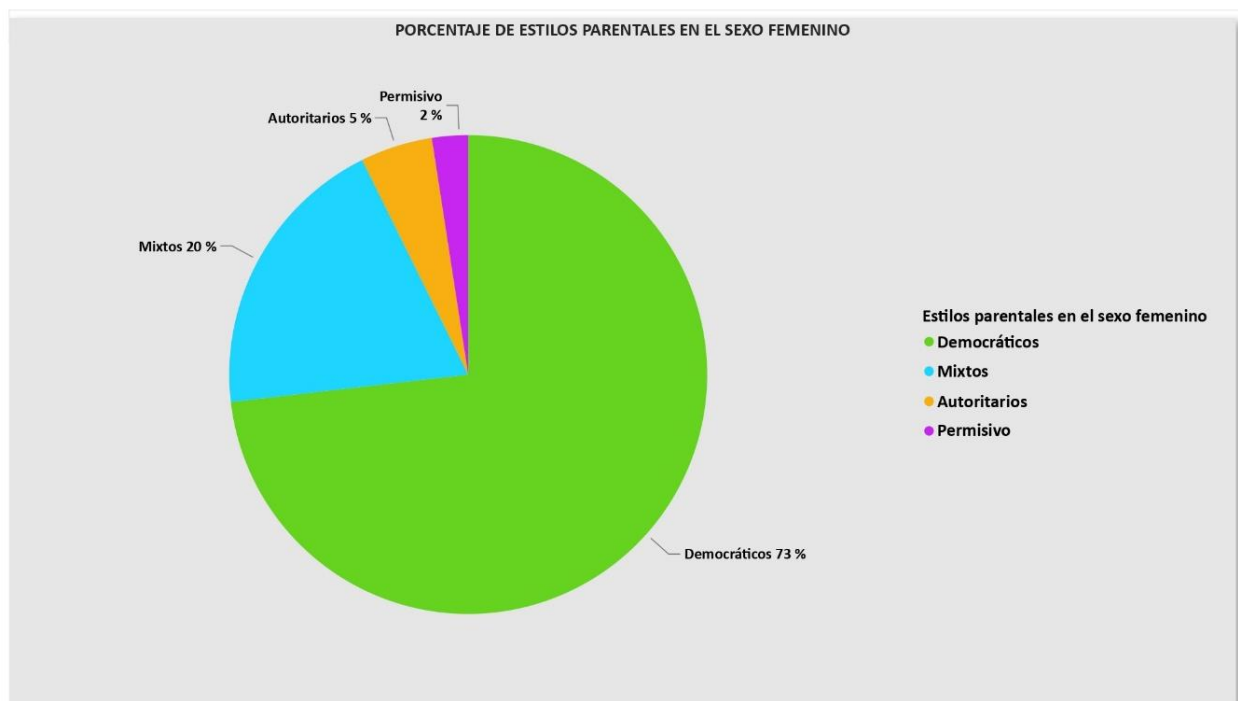
En cambio, en los estudiantes de 12 años, hay un 89% de estilos parentales democráticos frente a un 11% de estilos mixtos, por tanto, a pesar de que en ambas edades predomina el estilo democrático y le sigue el estilo mixto, es posible observar que es mayor el porcentaje de estilo democrático en las edades de 12 años; otro aspecto a destacar en coherencia con los resultados, es que en las edades de 11 años coexisten mayor variedad de estilos parentales.

Con base en estos dos hallazgos, se puede señalar que ocurre con mayor frecuencia en los estudiantes con mayor edad, los estilos parentales democráticos, en comparación con otros menores en edad, asimismo, se refleja que es más probable que en los estudiantes con menor edad coexistan diversos tipos de estilos parentales, lo cual a pesar de que los estilos de crianza estén a cargo de los padres, se ejerce desde una relación bidireccional, por tanto parece ser que el crecimiento de los hijos tenga relación en el equilibrio que se genera en las áreas de compromiso,

control y autonomía, es decir en la consideración de brindar afecto, regular el comportamiento y considerar su individualidad.

Figura 4

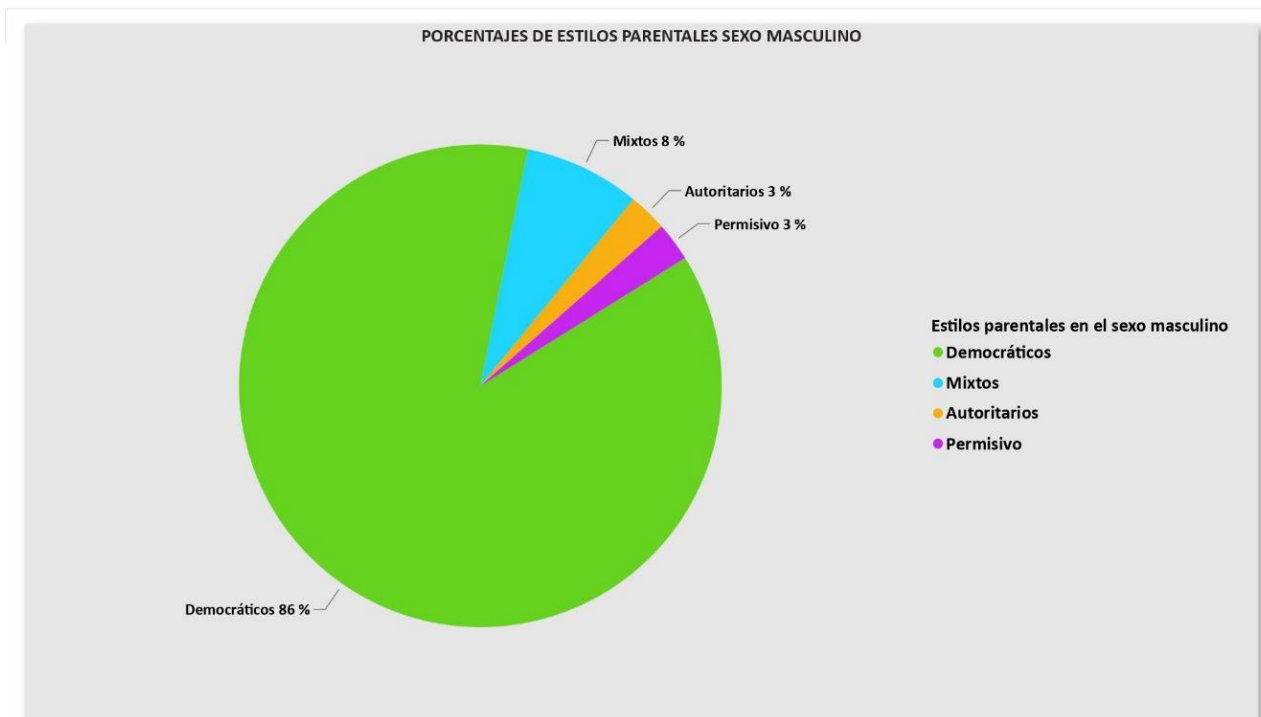
Estilos parentales de las mujeres



Finalmente, en la revisión de los estilos parentales, se consideró la diferenciación entre el sexo, en el que, por un lado, las estudiantes tienen un 73% de estilos democráticos, 20% de estilos mixtos, 5% de estilos autoritarios y 2% de estilos permisivos.

Figura 5

Estilos parentales de los hombres



Por parte de los estudiantes, el 86% presenta estilos democráticos, 8% estilos mixtos y un 3% tanto para estilos autoritarios y permisivos. Lo cual posibilita señalar, que a pesar de que en ambos sexos predomina el estilo democrático, ocurre con mayor frecuencia en los hombres que en las mujeres; Otro aspecto, que se entrevistó es que hay mayor probabilidad de que existan estilos parentales mixtos y autoritarios en las mujeres que en los hombres de grado sexto de la institución educativa.

Hallazgos de las áreas de inteligencia emocional de los estudiantes de grado sexto

En el presente capítulo se define la apreciación de los niños y niñas en torno a sus capacidades emocionales, desde el modelo de la inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997 como se citó en Mestré, et.al, 2008), en el cual se concibe la inteligencia emocional como:

Los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros, para resolver problemas y regular la conducta” (407). De manera que la inteligencia emocional se encuentra constituida por cuatro habilidades, relacionadas con “(a) percibir y expresar emociones de forma precisa, (b) usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva, (c) comprender las emociones, y (d) regular las emociones para el crecimiento personal y emocional (p.408).

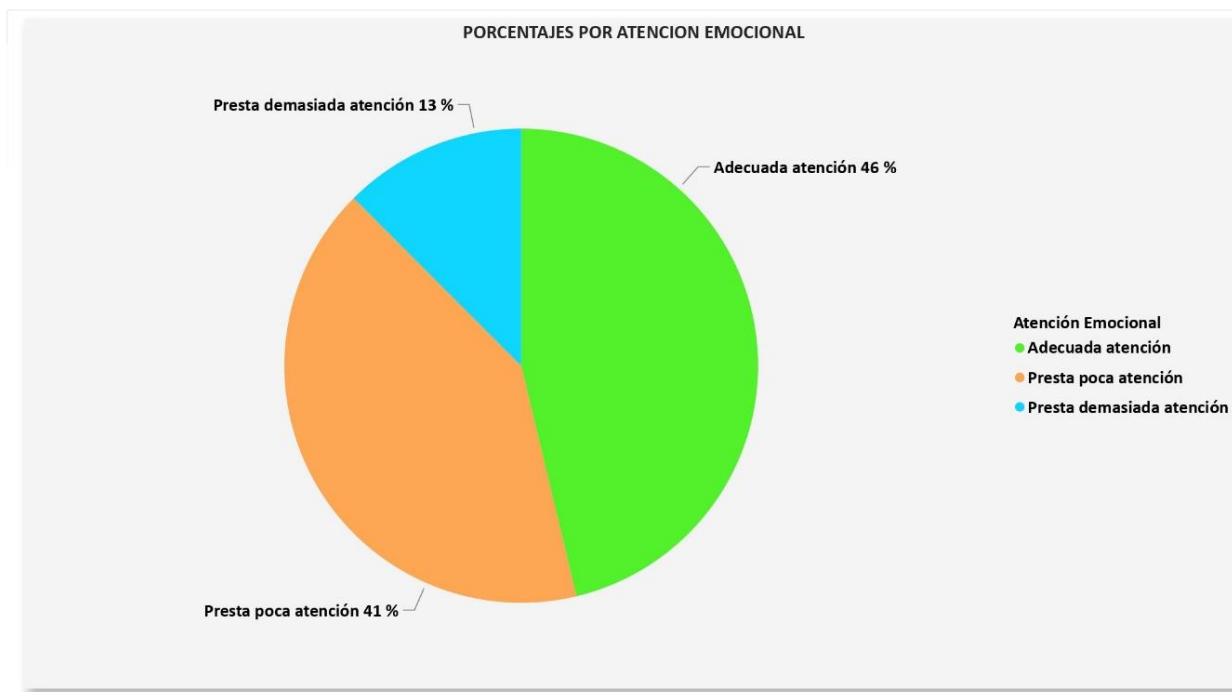
Para dar cuenta de la valoración que tienen los estudiantes de grado sexto, frente a su capacidad emocional, se utilizó la escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones, la cual posibilita conocer la apreciación que tiene el sujeto evaluado, sobre sus capacidades emocionales. El instrumento evalúa las dimensiones de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional (Fernández et al, 2004, Como se citó en Oliva, et.al, 2011).

Ahora bien, la primera área que evalúa la escala, es la atención emocional, la cual se refiere al conjunto de sub-habilidades de percepción, valoración y expresión de emociones, en la que es posible:

Identificar las emociones en los estados físicos, sentimientos y pensamientos propios y en las otras personas, así como a la capacidad de expresar de forma precisa las emociones y las necesidades relacionadas con esos sentimientos, además de tener la competencia para discriminar entre sentimientos y su expresión sincera de aquellos no sinceros (Mestré, et.al, 2008, p.6).

Figura 6

Niveles de Atención emocional de los estudiantes de grado sexto.

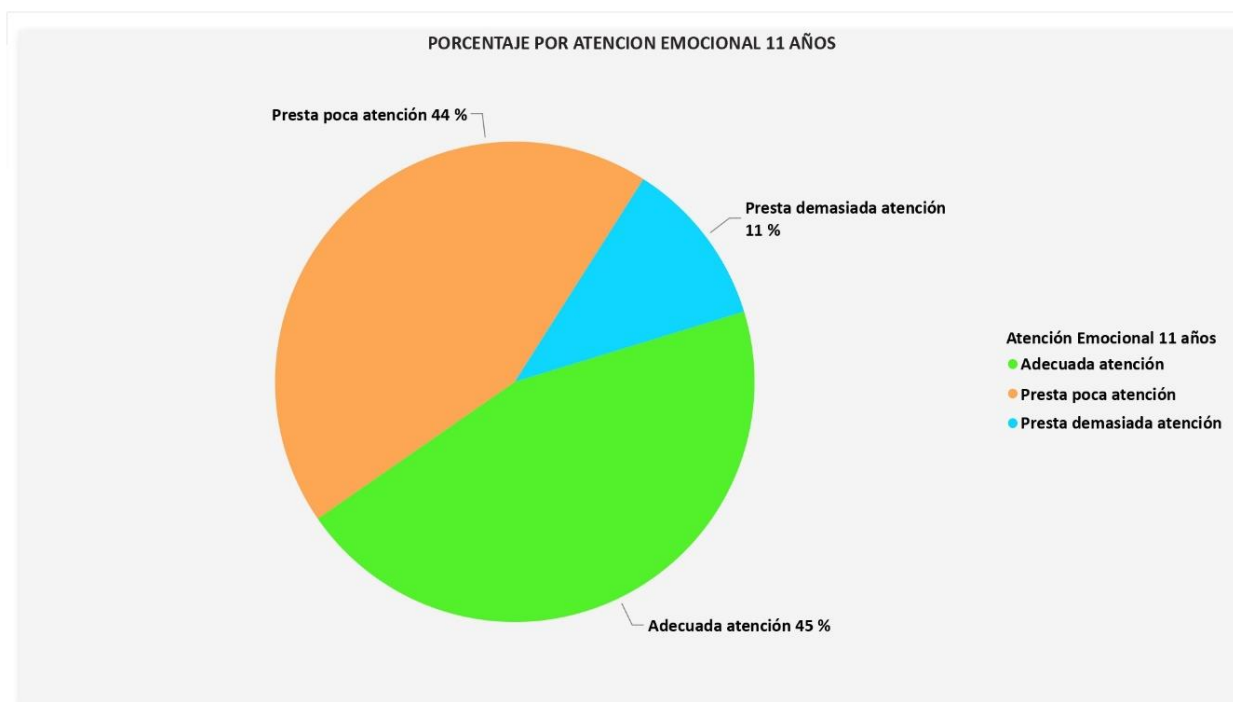


En ese sentido, de acuerdo con los resultados de la escala de expresión, manejo y reconocimiento de las emociones, el 46% de los estudiantes de grado sexto prestan una adecuada atención a sus emociones, mientras que el 41% presta poca atención y el 13% presta demasiada atención. Lo que significa a priori que la mayoría de los estudiantes presentan una capacidad pertinente en el proceso de reconocer las emociones propias y la de los demás, así como también se expresan de forma clara e identifican los sentimientos y expresiones sinceras y las no sinceras.

Sin embargo, un grupo significativo de estudiantes tienen una baja competencia en dicha percepción, valoración y expresión de emociones, y, por último, un grupo minoritario, sobrepasa el umbral de lo adecuado, obteniendo una excesiva atención emocional. Donde al unificar ambas puntuaciones, teniendo como criterio de conexión la necesidad de mejorar su capacidad de atención emocional, es posible destacar que la mayoría de los estudiantes requieren desarrollar su atención emocional.

Figura 7

Niveles de atención emocional de los estudiantes de 11 años



En lo concerniente a la atención emocional de forma diferenciada por edad, es posible vislumbrar que, en los estudiantes de 11 años, el 45% presenta una adecuada atención, el 44% denota una baja atención y el 11% presta demasiada atención.

Figura 8

Niveles de atención emocional de los estudiantes de 12 años

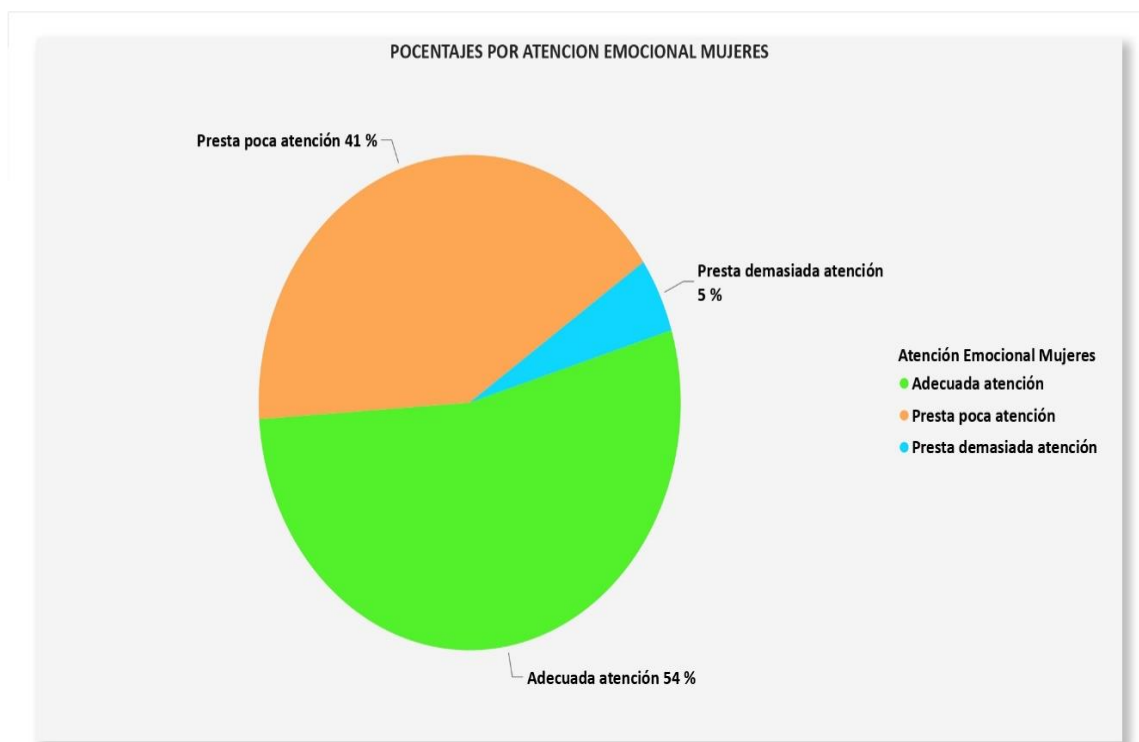


En cambio, en los alumnos de 12 años, el 56% tiene una adecuada atención emocional, el 22% presenta un nivel de poca atención y otro 22% se ubica en el rango de demasiada atención emocional.

Por lo tanto, es posible destacar en primer lugar, que la mayoría de los estudiantes de 12 años presentan una adecuada atención emocional y es mucho más frecuente dicho nivel en esta edad, en comparación con aquellos de 11 años. En segunda medida, se puede señalar que los alumnos de 11 años en contraste con los de 12 años, presentan mayores índices de baja y demasiada atención emocional.

Figura 9

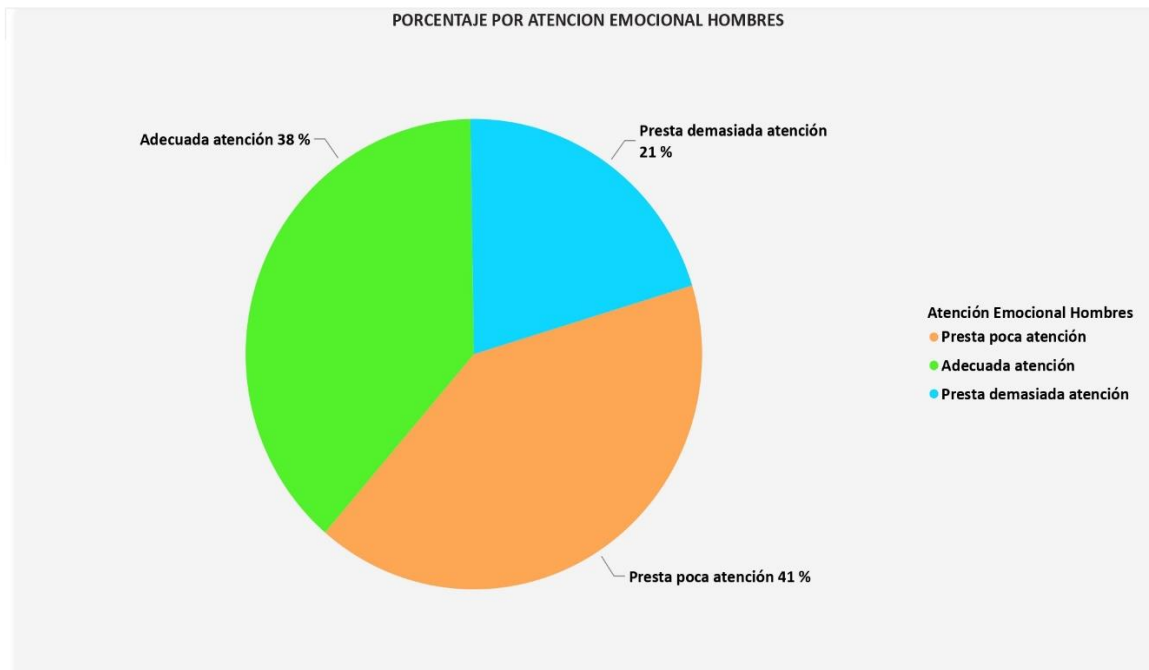
Niveles de atención emocional de las mujeres



Respecto a la atención emocional de forma distintiva por el sexo, se denota que el 54% de las mujeres tienen una adecuada atención emocional, mientras que el 41% presta poca atención y el 5% demasiada atención.

Figura 10

Niveles de atención emocional de los hombres



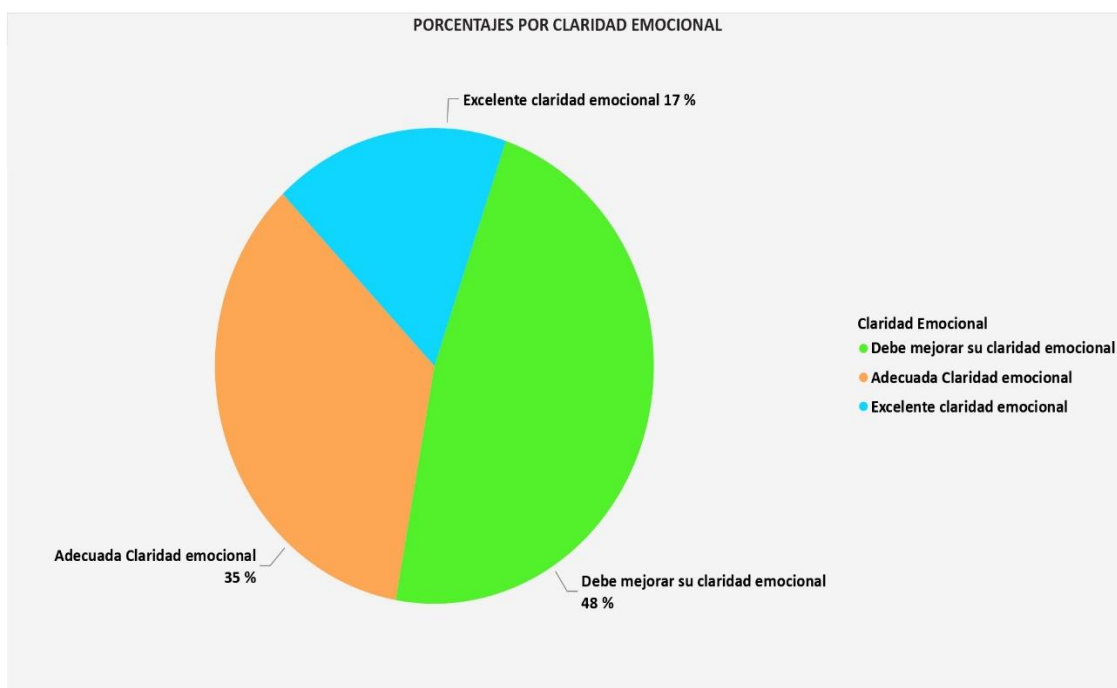
Para el caso de los hombres, se evidencia que el 41% presta poca atención, el 38% presta una adecuada atención y el 21% presta demasiada atención emocional. De manera que en las mujeres predomina la adecuada atención emocional y su nivel porcentual es mayor que en los hombres, mientras que en los hombres prevalece la poca atención emocional, aunque este nivel ocurre con igual frecuencia que las mujeres en términos porcentuales; y finalmente, los hombres presentan mayores valores que las mujeres en el grado de demasiada atención.

Continuando con la segunda dimensión que valora la escala, la claridad emocional, entendida como la habilidad de la comprensión de las emociones, en la que se devela “como se procesa a nivel cognitivo la emoción, y cómo afecta el empleo de la información emocional a los procesos de comprensión y el razonamiento” (Mestré, et.al, 2008, p. 419). Allí se constituye de las siguientes sub habilidades:

- a) El etiquetado correcto de las emociones y comprensión de cómo se relacionan las diferentes emociones, b) comprende el significado emocional, en torno a las causas y consecuencias de varias emociones, c) interpreta sentimientos complejos, tales como la combinación de estados mezclados y estados contradictorios, d) comprende la transición de estados emocionales (Mestré, et.al, 2008, p.12).

Figura 11

Niveles de claridad emocional de los estudiantes de grado sexto.

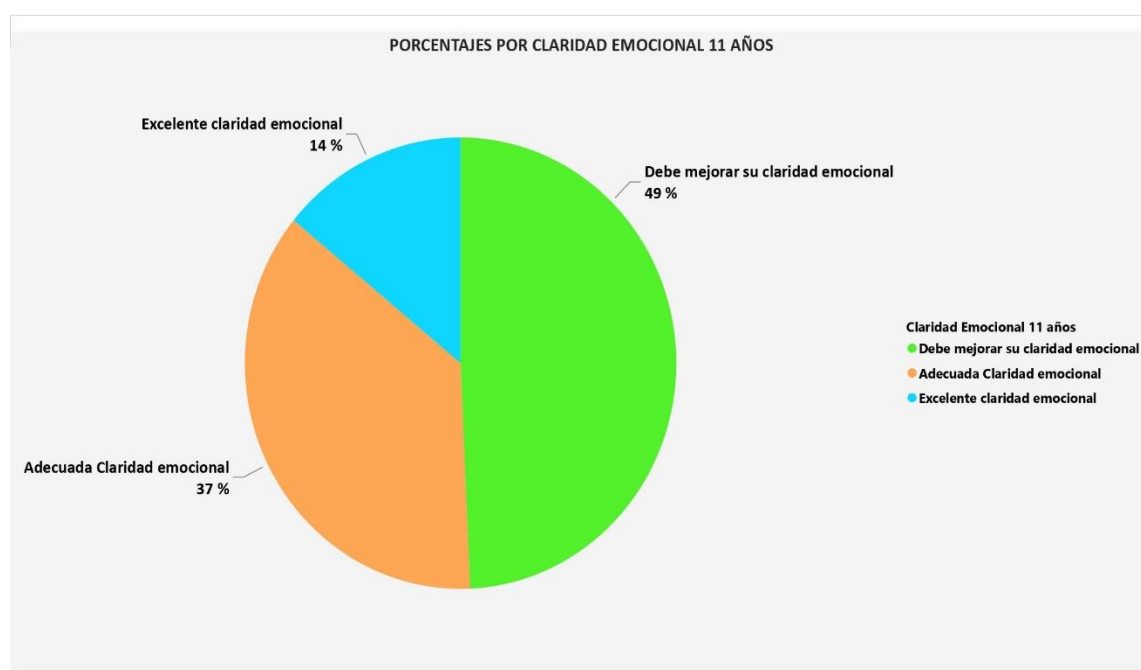


En ese orden de ideas, de acuerdo con los resultados de la escala de evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones, se denota que el 48% debe mejorar su claridad emocional, mientras que el 35% presenta una adecuada claridad emocional y el 17% deleva una excelente claridad emocional, lo cual significa que si bien en primera instancia, basándose en una lectura de los niveles de manera individualizada, se puede afirmar que la

mayoría presenta una baja claridad emocional, sin embargo, al tener en cuenta de forma conjunta los niveles de adecuada y excelente claridad emocional, basándose en el criterio de que dichas puntuaciones constituyen una pertinente comprensión de las emociones, es posible señalar que la mayoría de los estudiantes de grado sexto presentan una oportuna claridad emocional, aunque por una leve diferencia frente a los índices de baja claridad emocional, la cual representa una porción significativa de la población.

Figura 12

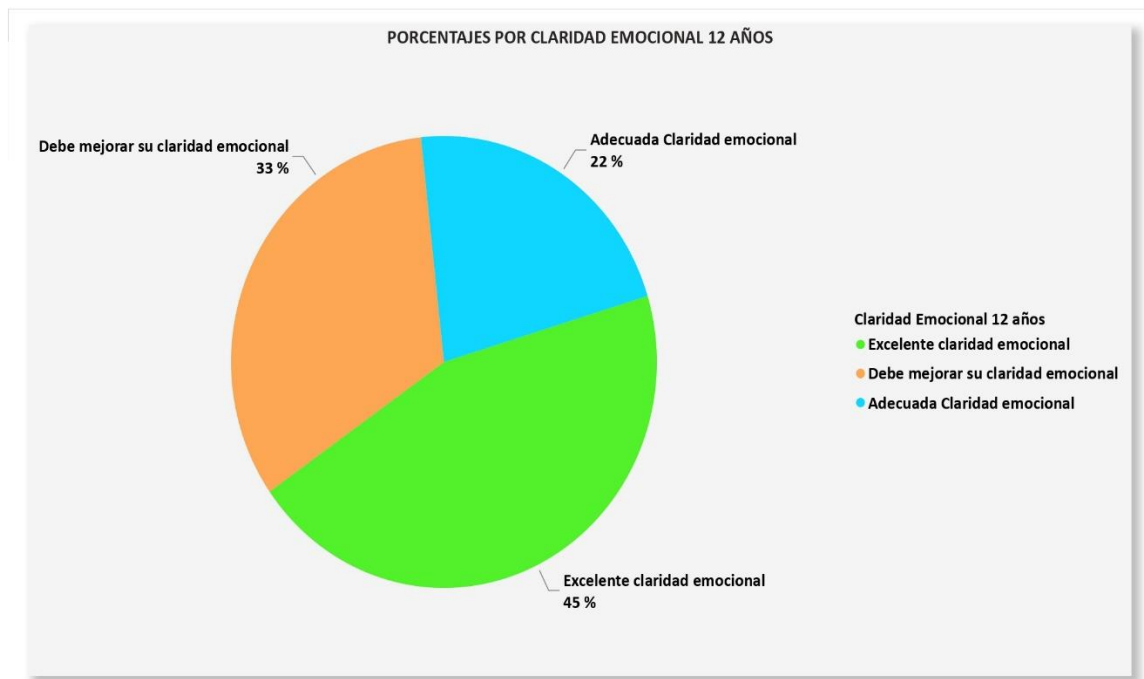
Niveles de claridad emocional de los estudiantes de 11 años



Es necesario destacar que, al analizar el área de la claridad emocional por diferencia de edad, se evidenció que, en el caso de los estudiantes de 11 años, el 49% debe mejorar su claridad emocional, el 37% presenta una adecuada claridad emocional y el 14% denota una excelente claridad emocional.

Figura 13

Niveles de claridad emocional de los estudiantes de 12 años

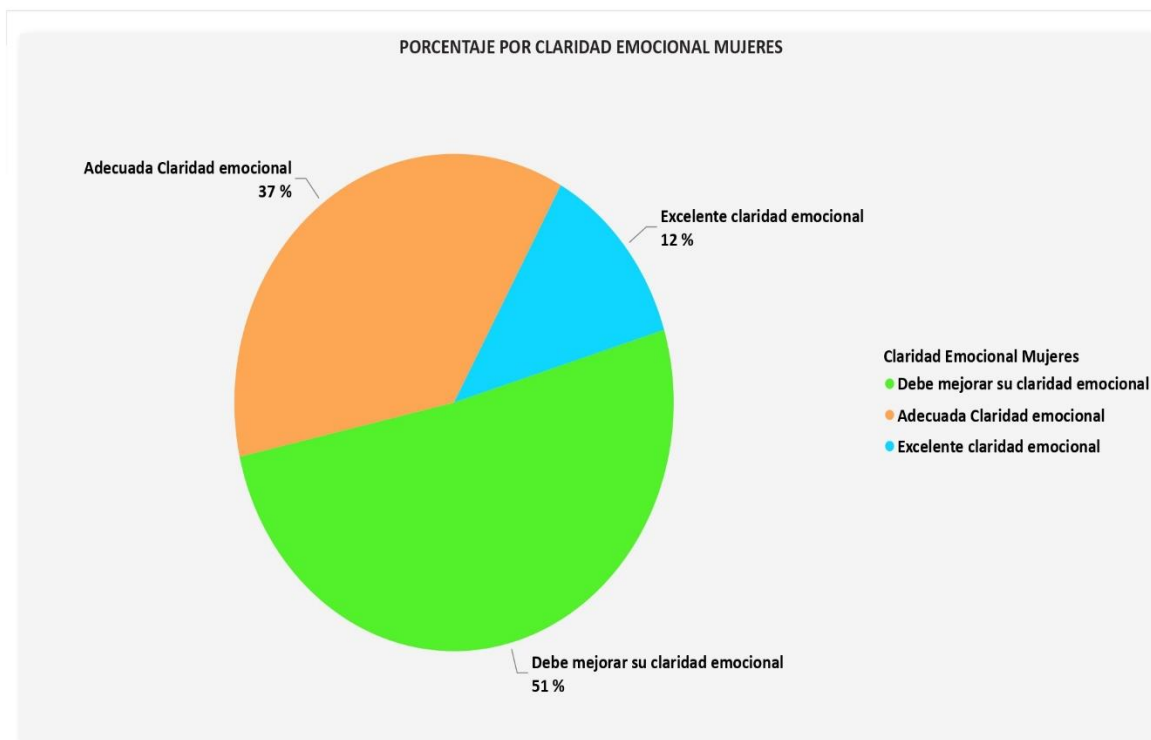


Por su parte, en los alumnos de 12 años, el 45% detenta una excelente claridad emocional, un 33% debe mejorar su claridad emocional y el 22% conserva una adecuada claridad emocional.

De manera que es posible denotar, que el porcentaje más alto de los estudiantes de 11 años es que debe mejorar su claridad emocional, mientras que, en los alumnos de 12 años, prevalece la excelente claridad emocional. Cabe destacar, que se evidencia en los estudiantes de 12 años, mayores niveles de adecuada y excelente claridad emocional en comparación con los de 11 años, en cambio, los alumnos de 11 años, presentan mayores índices de baja claridad emocional, frente aquellos de 12 años.

Figura 14

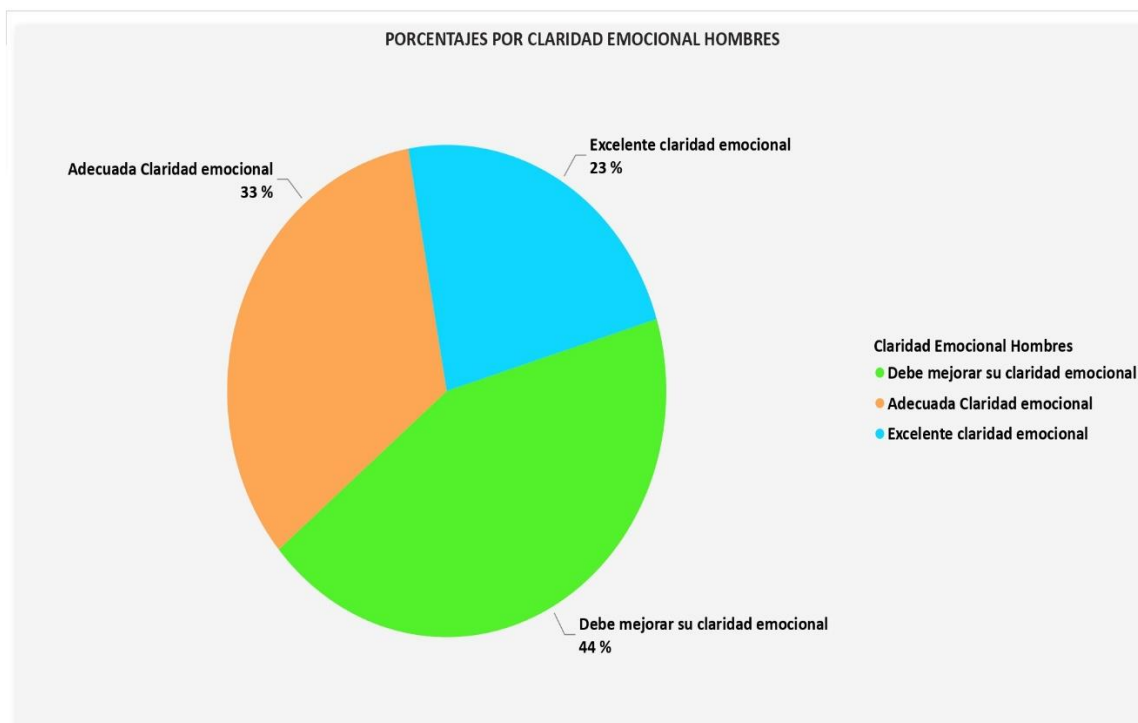
Niveles de claridad emocional de las mujeres.



También se analizaron los datos, a partir de la diferencia de sexo, donde se observó en las mujeres que el 51% debe mejorar su claridad emocional, el 37% contiene una adecuada claridad emocional y el 12% presenta una excelente claridad emocional.

Figura 15

Niveles de claridad emocional de los hombres.



En cuanto a los hombres, el 44% debe mejorar su claridad emocional, el 33% conserva una adecuada claridad emocional y el 23% estima una excelente claridad emocional.

En relación a lo anterior, se entrevistó que los hombres tienen un grado mayor de claridad emocional en comparación con las mujeres, al integrar las puntuaciones de adecuada y excelente claridad emocional. En cambio, las mujeres, sobrepasan a los hombres en los índices de baja claridad emocional.

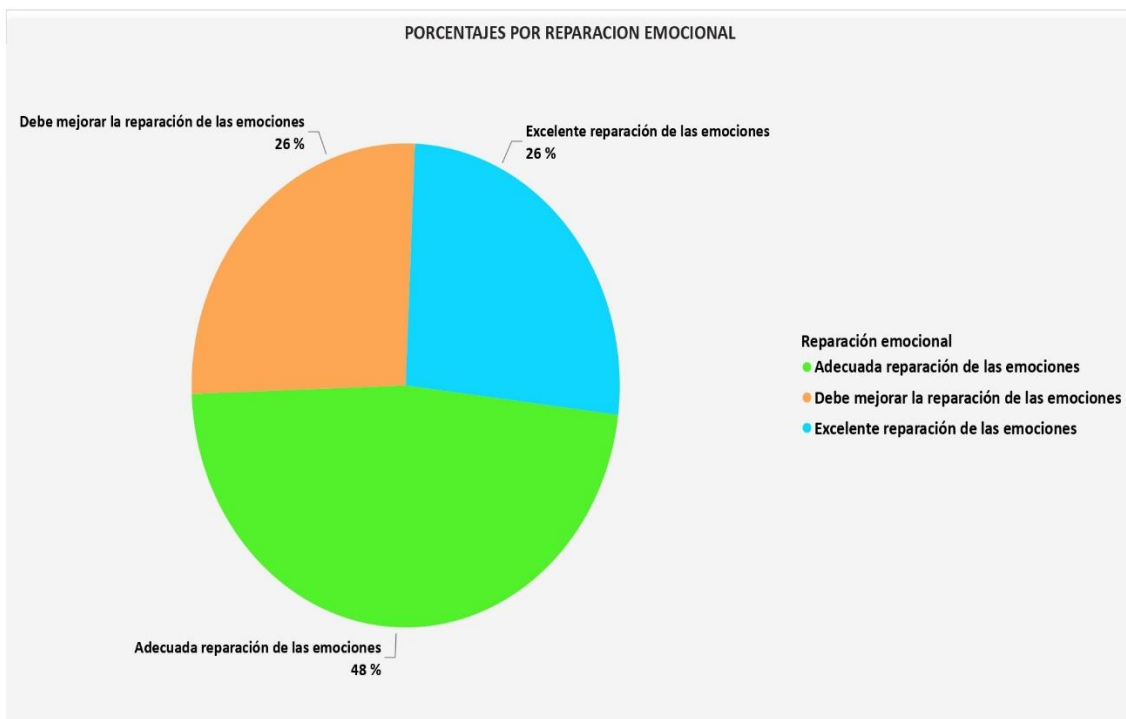
Finalmente, la última área que valora la escala corresponde a la reparación emocional, la cual comprende entre sus sub habilidades:

- a) La capacidad de apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables; (b) Conducción y expresión de emociones, (c) Implicación o desvinculación de los estados

emocionales; (d) Dirección de las emociones propias; y (e) Dirección de las emociones en otras personas (Mestré, et.al, 2008, p.16).

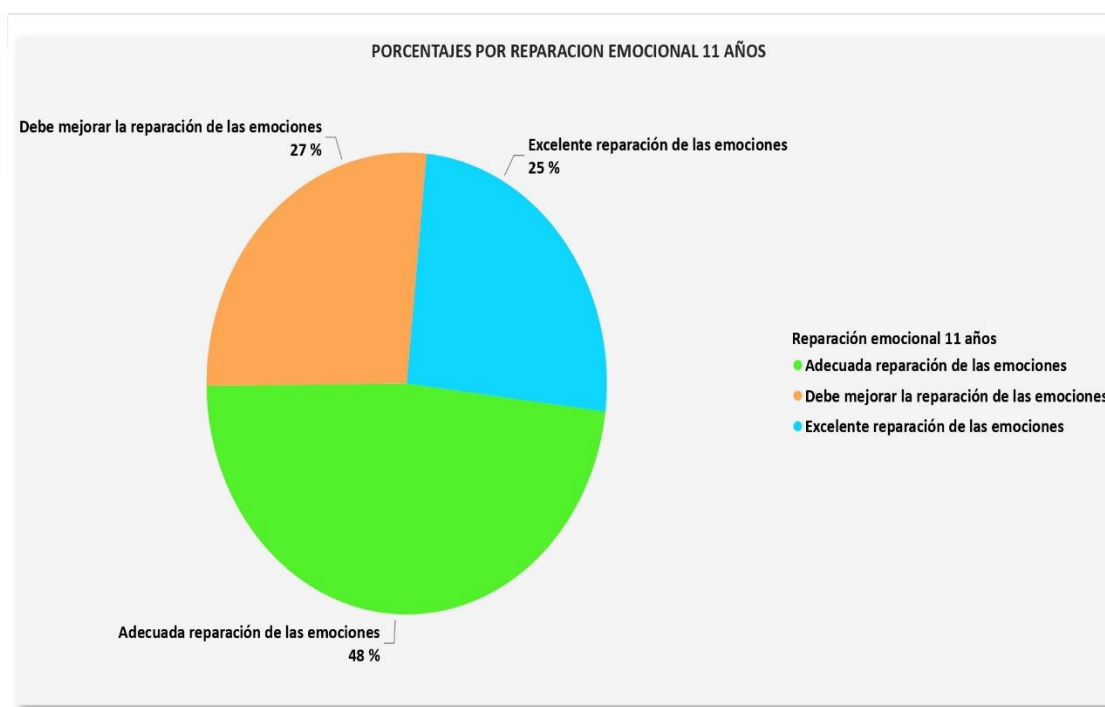
Figura 16

Niveles de reparación emocional de los estudiantes de grado sexto.



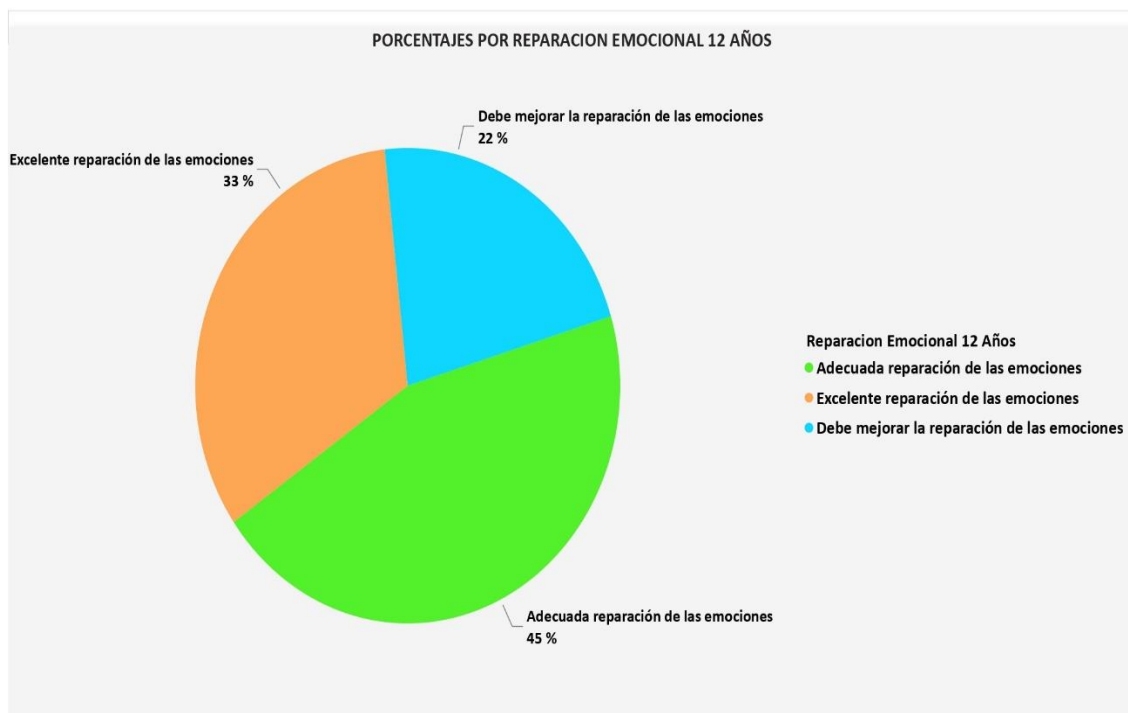
En ese orden de ideas, de acuerdo con los resultados de la escala, se observa que el 48% detenta una adecuada reparación emocional, un 26% atesora una excelente reparación emocional y un 26% debe mejorar la reparación emocional. Por tanto, es posible afirmar con base a las puntuaciones obtenidas de adecuada y excelente reparación emocional, que la mayoría de los estudiantes presentan niveles oportunos para regular sus emociones y las de otros, mientras que un grupo minoritario pero significativo de la población, necesita mejorar en esta área.

Figura 17

Niveles de reparación emocional de los estudiantes de 11 años

Respecto a la reparación emocional que presentaron los estudiantes de acuerdo a su edad, se constata que el 48% de los estudiantes de 11 años tienen una adecuada reparación emocional, un 27% debe mejorar su reparación emocional y un 25% contiene una excelente reparación emocional.

Figura 18*Niveles de reparación emocional de los estudiantes de 12 años*

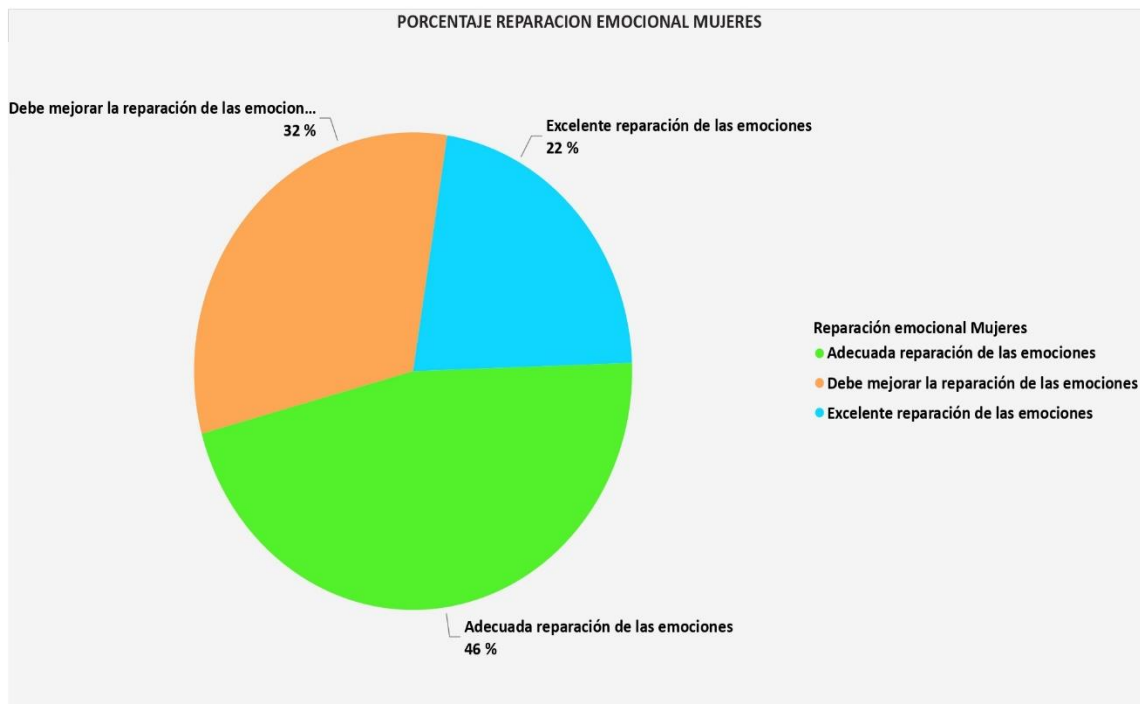


En cuanto a los alumnos de 12 años, el 45% tiene una adecuada reparación emocional, el 33% presenta una excelente reparación emocional y un 22% debe mejorar su reparación en las emociones.

De modo que, en ambas edades predomina la adecuada reparación emocional, pero con un nivel porcentual superior en los alumnos de 11 años, sin embargo, al considerar los niveles de adecuada y excelente reparación emocional de forma conjunta, ya que ambas puntuaciones aluden a la pertinencia en el manejo de dicha área emocional, se puede observar, en definitiva, que los alumnos de 12 años contienen mejores índices en la habilidad de regulación emocional que los estudiantes de 11 años. Otro aspecto que soporta la afirmación anterior, es el hecho de que los niños de 11 años presentaron mayores niveles porcentuales frente a la necesidad de mejorar la regulación emocional.

Figura 19

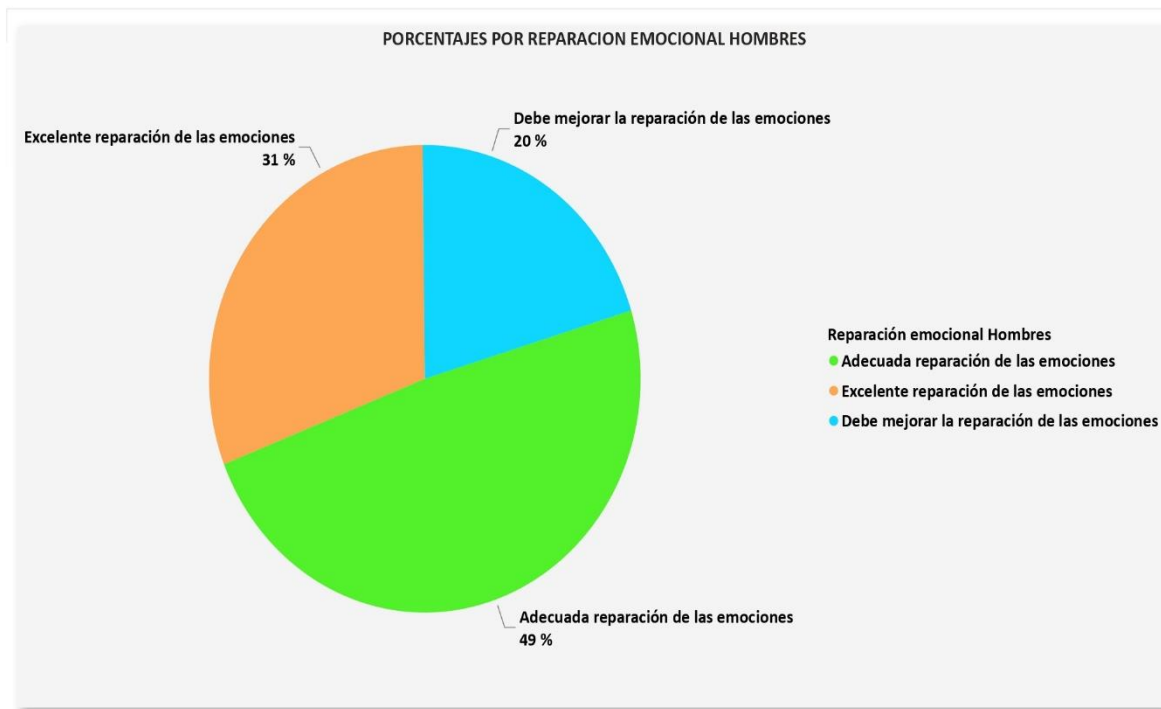
Niveles de reparación emocional de las mujeres



En lo correspondiente a la reparación emocional que detentan los estudiantes a partir de la diferencia de sexo, se demuestra que en las mujeres el 46% tiene una adecuada reparación emocional, el 32% debe mejorar su reparación emocional y el 22% contiene una excelente reparación.

Figura 20

Niveles de reparación emocional de los hombres.



En cambio, en los hombres, el 49% tiene una adecuada reparación emocional, el 31% atesora una excelente reparación emocional y un 20% debe mejorar su reparación emocional.

Por lo que, en ambos sexos, los porcentajes mayoritarios se ubican en la adecuada regulación emocional, sin embargo, los hombres presentan índices más altos que las mujeres en los grados de adecuada y excelente reparación emocional, mientras que las mujeres reflejan niveles mayores que los hombres en materia de mejorar la reparación emocional.

Hallazgos de la relación entre estilos parentales y las áreas de inteligencia emocional de los estudiantes de grado sexto.

En el tercer y último objetivo de la investigación, se estableció la relación de los estilos parentales con la apreciación de las capacidades emocionales de los niños y niñas, a partir del análisis de la varianza, que examina las diferencias en las medias obtenidas de un conjunto de grupos, donde si el valor p, o prueba de significancia estadística, es menor de 0.05, se rechaza la

hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, en la cual se indica que hay diferencias significativas entre las medias de los grupos en cuestión, mientras que si el valor p es superior a 0.05, se acepta la hipótesis nula, de que todas las medias de la población estudiada son iguales, ya que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias.

Tabla 5

Análisis de varianza de los estilos parentales en la atención emocional de los estudiantes de grado sexto

ANOVA de Un Factor					
ANOVA de Un Factor (Fisher)					
	F	gl1	gl2	p	
Atención	0.542	3	76	0.6550	
Descriptivas de Grupo					
	Estilo	N	Media	DE	EE
Atención	Autoritarios	3	24.000	4.583	2.646
	Democráticos	64	25.219	7.543	0.943
	Mixtos	11	23.364	6.712	2.024
	Permisivo	2	19.500	14.849	10.500

Tabla 6

Diferencias de medias (valor p) de los estilos parentales en la atención emocional de los estudiantes de grado sexto.

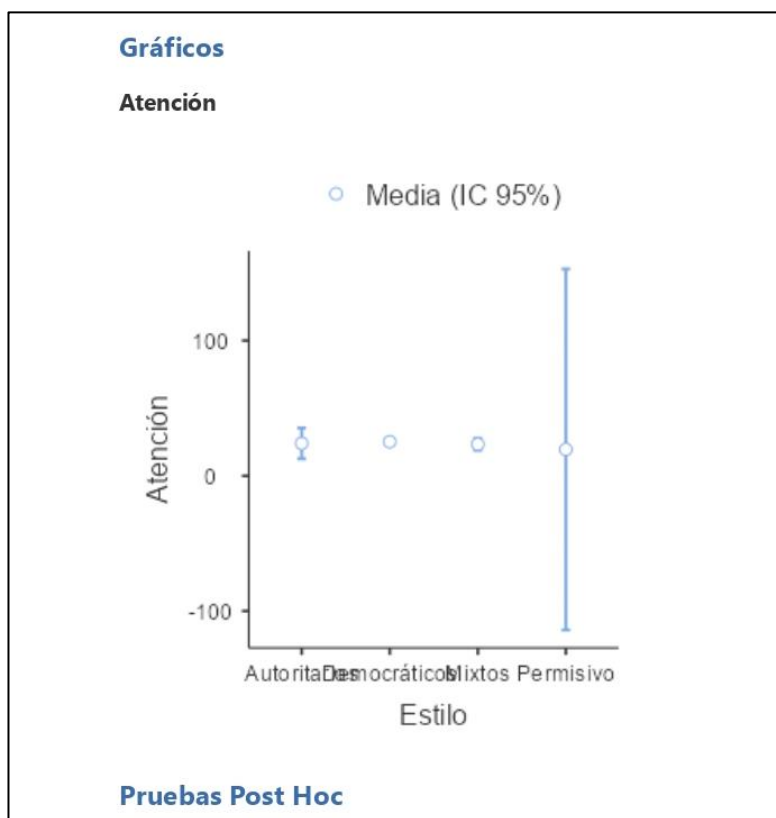
Tukey Post-Hoc Test – Atención		Autoritarios	Democráticos	Mixtos	Permisivo
Autoritarios	Diferencia de medias	—	-1.219	0.636	4.500
	valor p	—	0.9927	0.9992	0.9133
Democráticos	Diferencia de medias		—	1.855	5.719
	valor p		—	0.8739	0.7153
Mixtos	Diferencia de medias			—	3.864
	valor p			—	0.9087
Permisivo	Diferencia de medias				—
	valor p				—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Figura 21

Varianza de los estilos parentales en la atención emocional de los estudiantes de grado

sexto



Así pues, en primer lugar, se desarrolló dicho análisis en el área de atención emocional, cuyo valor p, o nivel de significancia fue de 0.6550, por lo cual se encuentra en el rango estadístico de aceptar la hipótesis nula, de manera que es posible afirmar que no hay diferencias estadísticamente significativas en la atención emocional entre los niños y niñas, cuyos estilos parentales son democráticos, autoritarios, mixtos y permisivos.

Tabla 7

Análisis de varianza de los estilos parentales en la claridad emocional de los estudiantes de grado sexto

ANOVA de Un Factor					
ANOVA de Un Factor (Fisher)					
	F	gl1	gl2	p	
Claridad	0.030	3	76	0.9929	
Descriptivas de Grupo					
	Estilo	N	Media	DE	EE
Claridad	Autoritarios	3	26.667	3.786	2.186
	Democráticos	64	25.781	8.666	1.083
	Mixtos	11	25.273	6.420	1.936
	Permisivo	2	26.500	7.778	5.500

Tabla 8

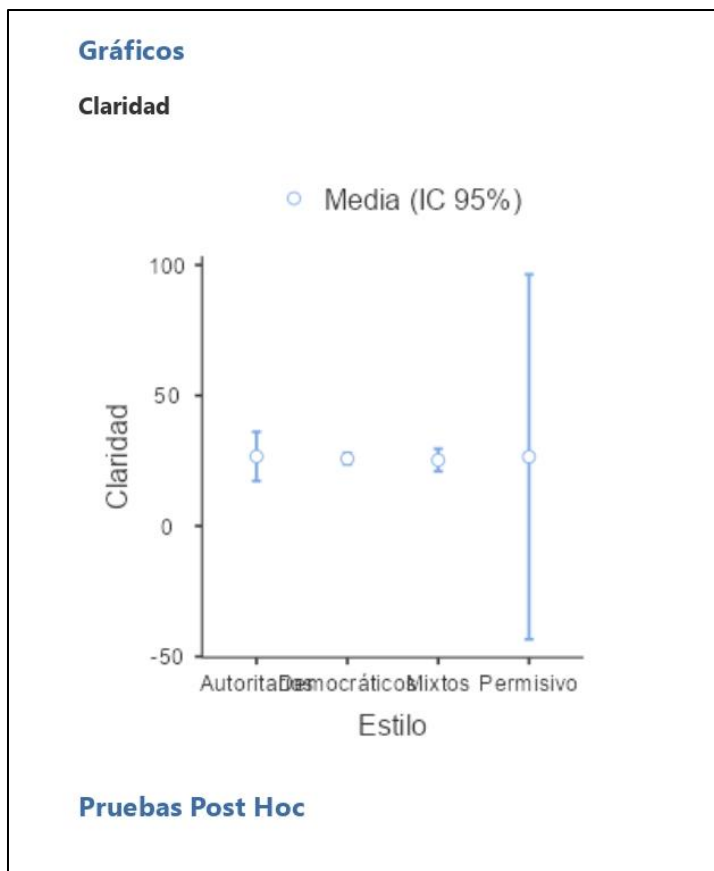
Diferencias de medias (valor p) de los estilos parentales en la claridad emocional de los estudiantes de grado sexto.

Tukey Post-Hoc Test – Claridad		Autoritarios	Democráticos	Mixtos	Permisivo
Autoritarios	Diferencia de medias	—	0.885	1.394	0.167
	valor p	—	0.9979	0.9939	1.0000
Democráticos	Diferencia de medias		—	0.509	-0.719
	valor p		—	0.9976	0.9994
Mixtos	Diferencia de medias			—	-1.227
	valor p			—	0.9975
Permisivo	Diferencia de medias				—
	valor p				—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Figura 22

Varianza de los estilos parentales en la atención emocional de los estudiantes de grado sexto



En segunda instancia, en la dimensión de claridad emocional, el Valor p fue de 0.9929, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula, de que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estilos democráticos, autoritarios, mixtos y permisivos, respecto a su capacidad de comprensión emocional.

Tabla 9

Análisis de varianza de los estilos parentales en la reparación emocional de los estudiantes de grado sexto

ANOVA de Un Factor				
ANOVA de Un Factor (Fisher)				
	F	gl1	gl2	p
Claridad	0.030	3	76	0.9929

Descriptivas de Grupo					
	Estilo	N	Media	DE	EE
Claridad	Autoritarios	3	26.667	3.786	2.186
	Democráticos	64	25.781	8.666	1.083
	Mixtos	11	25.273	6.420	1.936
	Permisivo	2	26.500	7.778	5.500

Tabla 10

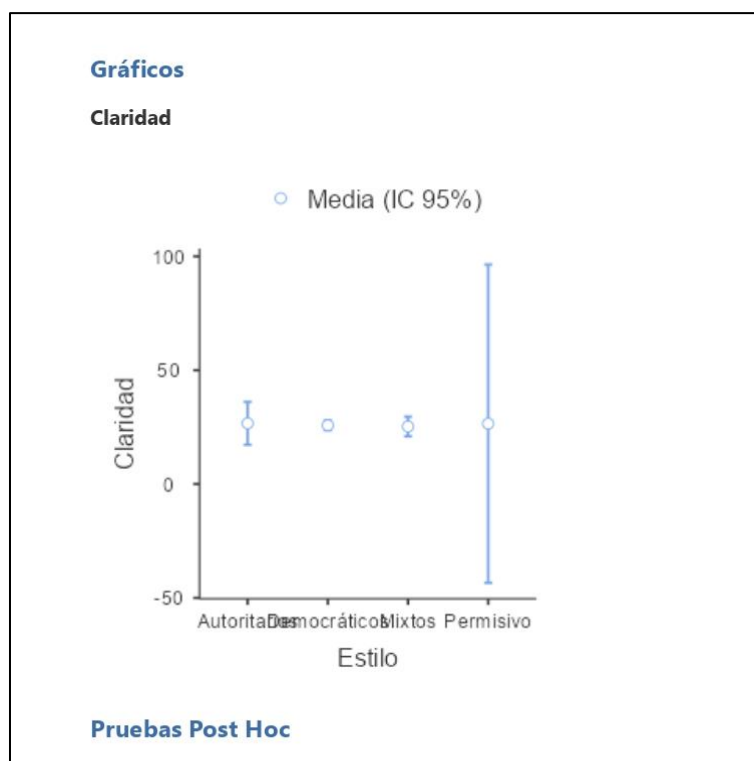
Diferencias de medias (valor p) de los estilos parentales en la reparación emocional de los estudiantes de grado sexto.

Tukey Post-Hoc Test – Claridad					
		Autoritarios	Democráticos	Mixtos	Permisivo
Autoritarios	Diferencia de medias	—	0.885	1.394	0.167
	valor p	—	0.9979	0.9939	1.0000
Democráticos	Diferencia de medias		—	0.509	-0.719
	valor p		—	0.9976	0.9994
Mixtos	Diferencia de medias			—	-1.227
	valor p			—	0.9975
Permisivo	Diferencia de medias				—
	valor p				—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Figura 23

Varianza de los estilos parentales en la Reparación emocional de los estudiantes de grado sexto



Por último, en la esfera de regulación emocional, el valor p fue de 0.9929, de modo que se acepta la hipótesis nula de que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de estilos democráticos, autoritarios, mixtos y permisivos, referente a su capacidad de regulación emocional.

De modo que es posible evidenciar que, en los niños y niñas de 11 y 12 años de grado sexto de la institución educativa de Nuestra Señora de Chiquinquirá, no existe una correlación estadísticamente significativa entre los estilos parentales y sus capacidades emocionales, por lo que pueden existir otras variables en esta etapa que resulten ser más influyentes en las áreas de la inteligencia emocional.

Conclusiones

En la presente investigación, los estudiantes de 11 y 12 años de grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá, se caracterizaron por ser socializados en su mayoría a partir del estilo parental democrático, sucedido por el estilo mixto, aunque en una proporción mucho menor, y por último se sitúan el estilo autoritario y permisivo. Cabe destacar que los estilos democráticos fueron más frecuentes en los estudiantes de 12 años que en los de 11 años; también se evidenció que ocurrió con mayor regularidad el estilo democrático en los hombres que en las mujeres, aunque es necesario aclarar que el estilo democrático predominó en cada variable analizada de la edad y el sexo.

Respecto a la apreciación de los estudiantes en torno a sus capacidades emocionales, se evidenció en primer lugar, en el área de la atención emocional, que la mayoría requieren mejorarla, ya sea aumentando o regulando su competencia de percepción, expresión y valoración

de emociones, aunque un grupo representativo cuenta con una adecuada atención emocional. Es menester señalar que los estudiantes de 12 años presentaron mejores índices de atención emocional que aquellos de 11 años y las mujeres arrojaron niveles superiores de adecuada atención emocional en comparación con los hombres.

En segunda instancia, en la dimensión de claridad emocional, se reflejó que la mayoría de los estudiantes presentan una oportuna claridad emocional, aunque por una leve diferencia frente aquellos que cuentan con una baja atención emocional. Resulta necesario mencionar que se denotó que los estudiantes de 12 años conservan mejores niveles de claridad emocional que los alumnos de 11 años, y los hombres poseen mayores niveles de claridad emocional que las mujeres.

Finalmente, en la dimensión de reparación emocional, se demostró que la mayoría de los estudiantes cuentan con una capacidad oportuna para regular las emociones propias y ajenas y poseer apertura para los estados emocionales tanto positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y responder de manera adecuada, de tal manera, los estudiantes de 12 años presentan mejores niveles en esta área emocional en comparación con los de 11 años; y los hombres develan una mayor competencia de regulación emocional que las mujeres.

Ahora bien, los resultados obtenidos frente a la relación de los estilos parentales con la apreciación de las capacidades de los niños y niñas, dan cuenta de que no existe una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables, puesto que las diferencias entre las medias de los estudiantes con estilos democráticos, mixtos, autoritarios y permisivos no son notables en el área de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, por tanto, con base a esos resultados, en el presente estudio se aceptó la hipótesis nula de que no hay una relación

estadísticamente significativa entre los estilos parentales y la capacidad emocional de los estudiantes de 11 y 12 años de grado sexto de la institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá.

Recomendaciones

Finalmente, se recomienda, que en futuros proyectos investigativos se tomen en consideración, otras variables como punto de referencia para evaluar los estilos de crianza y la capacidad emocional de los niños y niñas. Así pues, variables como los aspectos socioeconómicos, experiencias emocionales y sociales pasadas, pautas dadas generacionalmente, entre otras, podrían ser esenciales para develar una realidad distinta a la cual se ha encontrado en los resultados de la presente investigación.

Además, se le recomienda a la institución educativa seguir esta línea investigativa, en aras de conocer a profundidad otras variables que se relacionen con la capacidad emocional de los niños y niñas. Asimismo, resulta necesario continuar abordando el ejercicio investigativo en el centro educativo, desarrollando ejes temáticos en materia de convivencia escolar, el seguimiento de normas, entre otras, de manera que aporten al discernimiento de estas problemáticas sociales.

Por último, a la universidad se le sugiere continuar realizando investigaciones en contextos educativos, de forma que aporte a los estudiantes, profesionales y docentes, un conocimiento contextualizado y enriquecido para desarrollar la acción disciplinar. Conviene agregar, que también es fundamental el ejercicio investigativo de estas temáticas, para aportar al entendimiento de las distintas problemáticas sociales, en un mundo de carácter dinámico, impredecible y complejo, lo cual representa un desafío académico, institucional y profesional, en

términos de propender por la salud mental y la construcción de mundos más sanos, teniendo en cuenta que sus roles están abocadas al servicio de la sociedad.

Referencias Bibliográficas

Alcaldía municipal de Roldanillo (19 de febrero, 2019). Reseña histórica. *Alcaldía municipal de Roldanillo, Valle del Cauca*. <http://www.roldanillo-valle.gov.co/mi-municipio-de-roldanillo/resena-historia>

Alonso, M, Berrocal de Luna, E y Jiménez, M (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. Vol. 36 (Nº1), pp 141-158.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/281441/221571>

Bardales, E, La Serna, D (2015). Estilos de crianza y desajuste del comportamiento psicosocial en adolescentes de una institución educativa estatal, Chiclayo 2014. (Tesis de pregrado Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo). Repositorio institucional Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/340/1/TL_BardalesChavezEstefanyLaSernaGanozaDiana.pdf

Camarillo, E, Vázquez, S (2015). Influencia De Los Estilos Parentales En La Autoestima De Niños De 9 A 12 Años. *Huella De La Palabra*, Revista de investigación educativa (Nº9). pp 33-42 <https://doi.org/10.37646/huella.vi9.419>

Cárdenas, S (2021). Desarrollo físico, intelectual y social de la niñez, infancia, adolescencia y adultez. Aplicación didáctica: Diseño de clase. (Tesis de pregrado Universidad Nacional de Educación). Repositorio institucional Universidad Nacional de Educación. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/6533/MONOGRAF%c3%8dA%20>

[-%20C%c3%81RDENAS%20CURO%20SA%c3%9aL%20-%20FCSYH.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Carvajal, A (2005). *Elementos de investigación social aplicada*. Cuadernos de cooperación para el Desarrollo. Tema 9 de serie documentos de trabajo. Vol. (1) pp.1-97.
https://www.academia.edu/5901051/Elementos_de_Investigaci%C3%B3n_social_aplicada

Capano, A, Ubach, A (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, Vol.7(Nº1), pp. 83-95.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100008&lng=es&tlng=es.

Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación, como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial el Búho LTDA. (Original publicado, 1991).
https://www.academia.edu/32462228/Documents_tips_cerda_hugo_los_elementos_de_la_investigacion_pdf.

Cerón, I. (2020). Reconocimiento y control de las emociones básicas en niños y niñas de 4 a 5 años del Hogar Comunitario “Santa María”. (Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Iberoamericana) Repositorio institucional de Corporación Universitaria Iberoamericana.:
<http://ibero-repositorio.metabiblioteca.org/bitstream/handle/001/1049/Reconocimiento%20y%20control%20de%20las%20emociones%20b%C3%A1sicas%20en%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20de%204%20a%205%20a%C3%B1os%20del%20Hogar%20Comunitario%20e2%80%9cSanta%20Mar%c3%ada%e2%80%9d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Correa, Y, Ibarra, C, Murillo, F, Rojas, I, Tobón, J (2013). Desarrollo de las relaciones sociales en la primera infancia con población vulnerable. (Tesis de pregrado Universidad de Antioquia) Repositorio institucional Universidad de Antioquia.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/26139/1/CorreaYuliana_2013_DesarrolloRelacionesSociales.pdf

Diario de Occidente (20 de diciembre de 2019). Roldanillo primer pueblo mágico del Valle del Cauca. <https://occidente.co/regionales/valle-del-cauca/roldanillo-primer-pueblo-magico-del-valle-del-cauca/#:~:text=Un%20pueblo%20en%20donde%20se,las%20casas%20alrededor%20del%20parque>

Díaz, E, Castro, F. (2013). Conceptualización del diagnóstico en Trabajo Social: necesidades sociales básicas. Cuadernos de Trabajo Social ISSN: 0214-0314 Vol. 26-(2) 431-443. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/39550>

Duarte, L, García, N, Rodríguez, E y Bermúdez, M. (2016). Las prácticas de crianza y su relación con el vínculo afectivo. *Revista Iberoamericana de Psicología*, Vol. 9(Nº2), 113-124. <https://revistas.ibero.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/970>

Espinosa, P y Huertas, L. (2012). Ambiente escolar y del hogar y desarrollo psicomotor en niños y niñas de 5 y 6 años de edad que asisten a un jardín infantil de la ciudad de Santiago de Cali - Colombia. (Tesis de pregrado Universidad del Valle) Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/19622>

Fernández, P., Salovey, P, Vera, A., Ramos, N, Extremera, N (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, vol.4, (N°8-9). pp 1-15.

<http://reme.uji.es/articulos/afernp9912112101/texto.html#:~:text=Desde%20esta%20teor%C3%ADa%2C%20la%20inteligencia,de%20los%20dem%C3%A1s%20>

Fernández, P y 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*, Vol.19 (N°3), pp. 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

Franco, A (2013). Reconocimiento de emociones: Vínculos con la historia afectiva y la interacción social en niños y niñas en edad preescolar. *Revista de Psicología GEPU*, Vol.4 (N°1), pp.27-37.<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/19745>

González, R., Custodio, J. B., & Abal, F. J. P. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente*, vol.23(N°44), pp.1-26. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372020000200001

González, C, Romero, C y Torres Quintero, M. (2016). Caracterización del dominio social en 3 niños institucionalizados de Cali cuyo vínculo afectivo primario ha sido intermitente o interrumpido (Tesis de pregrado Universidad del Valle) Biblioteca digital Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/19498>

Huamán, J, Treviños, L, y Medina, W, (2022). Epistemología de las investigaciones cuantitativas y cualitativas. *Horizonte de la ciencia*, Vol. 12(N°23). Pp. 27-46.

<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1462>

Ley 8430 de 1993, Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud (1993). Ministerio de salud.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Ley 1090 de 2006, Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones de la profesión de Psicología (2006). Congreso de la república de Colombia.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>

Ley 1098 de 2006, Código de infancia y adolescencia (2006). Congreso de la República de Colombia Diario Oficial No. 46.446.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Ley 2089 del 14 de Mayo de 2021. Congreso de la República de Colombia Diario Oficial No. 51.674. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_2089_2021.html

Macho, S (2017). Educación emocional aplicada a infancia vulnerable atendida por cruz roja juventud en Navarra. (Tesis de pregrado Universidad internacional de la Rioja). Universidad internacional de la Rioja.

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4778/MACHO%20FERNANDEZ%2C%20SARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mancilla, M (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en psicología*. Vol. 3 (Nº. 2).pp. 105-116.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4999/4064>

Merino, C, Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatoria de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo. *Revista de Psicología de la PUCP*, Vol.22(Nº2), pp.187-214.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6857>

Mestré, J, Guil, R, Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 407-438.http://webprueba2.quned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/inteligenciaemocionaldefinicionevaluacionyaplicaciones.pdf

Montoya, D, Giraldo, N, Arango, L, Forgiarini, R, García, A. (2014). Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente de Medellín. *EL ÁGORA USB*, Vol.14(Nº2), pp. 637-645.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407747670016>

Mulas, B y López, J (2015). La Teoría de la Mente (ToM) en la base de la inteligencia emocional (IE), según el modelo de Mayer y Salovey (1997) [Tesis Doctoral, Universidad de Deusto). Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133047>

Muñoz, W, Ortega, B, Quintana, F, Ríos, A. (2013). El desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social visto desde las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de la I.E. La Cabaña, del Municipio de Timbío, Cauca. *Plumilla*

Educativa, Vol-13(Nº1), pp. 212-229.

<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/408/506>

Neria, C (2021). Influencia de los estilos parentales de crianza en el pensamiento divergente y sentimiento divergente. *Rev. Psicol. (Arequipa. Univ. Catól. San Pablo)* Vol 11 (Nº 2) pp. 21-42. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1395>

Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M, Ríos, M, Parra, Á., Hernando, Á., Reina, M (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Junta de Andalucía, consejería de salud.

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32153/desarrolloPositivo_instrumentos.pdf?sequence=1

Oros, L (2009). El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, Vol.43 (Nº2), pp. 288-296. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412891010>

Palacio, J, Castañeda, E. (2011). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Fundación Santillana: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
<https://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/DocumentacionComplementaria/Infancia/2009-Metas-Primera-Infancia.pdf>

Papalia, D, Fedelman, R, Martorell, G (2009). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
<https://psicologoseducativosgeneracion20172021.files.wordpress.com/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>

Questionpro (s.f) Tamaño de la muestra. Questionpro.

<https://www.questionpro.com/es/calculadora-de-muestra.html>

Resolución Nro. 8430 2003. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Ministerio de salud (1993).

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Richaud, M, Mesurado, B., Samper, P, Llorca, A., Lemos, V, Tur, A. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España. *Ansiedad y estrés*, Vol.19(Nº1), pp 53-69.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/78592947/Estilos_parentales_inestabilidad_emocion20220113-24065-119efx9-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1668552485&Signature=foGGXXIJwClwWfuzlmONhzRvoX7NOnQnpDqP7Jwp9sfP3lN2x52oKxqzOikNzPeh3uSWMcYRvDf9U-7afMCyFhep~4Tc~l99M6XXfBD2PnuypE0kictMJqowGLIQZuezpQ5a5Z73IBzpErX2qYacFqvfh7s5uRRPzkd2u0~HV2gcfzOm-txSFNQx2Ey5QyJgAsfrzGzHkrYP2lnXFBDfadxEhOOqPSJHqT2maPxuJ-dKfj9YChJcpbKV-C0G35cZqWJpzvreALuISkBOeo-5SrU-HW6-x7GNmLPp8CWz2X6U4eBIQLx4kykyBfj2wDVz3txlflmLCaeYOwVO2pP1eA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Sampieri, R, Fernández, C, Baptista, M (2014). Metodología de la investigación. (6 ed). McGRAW-HILL. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. 24(Nº47), pp. 119-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884005>

Unicef (2006). Convención de los Derechos del Niño 20 de Noviembre de 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Valle del Cauca (2019). Institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá, Rendición de cuentas año lectivo 2019.

<https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=viewpdf&id=41793>

Velazquez, M (2020). Estilos de Crianza: Una Revisión teórica. [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio institucional Universidad Señor de Sipán.

<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/7286/Velasquez%20Quispe%20Marisol.pdf?sequence=1>

Winepi (2006). Método de muestreo: Muestreo aleatorio simple. Winepi.

<http://www.winepi.net/f204.php>

Apéndice**ESTILOS DE CRIANZA DE STEINBERG**

Por favor, responde a **TODAS** las siguientes preguntas sobre los padres (o apoderados) con los que tú vives. Si pasas más tiempo en una casa que en otra, responde las preguntas sobre las personas que te conocen mejor. Es importante que seas sincero.

Si estás **MUY DE ACUERDO** haz una **X** en sobre la raya en la columna **(MA)**

Si estas **ALGO DE ACUERDO** haz una **X** en sobre la raya en la columna **(AA)**

Si estas **ALGO EN DESACUERDO** haz una **X** en sobre la raya en la columna **(AD)**

Si estás **MUY EN DESACUERDO** haz una **X** en sobre la raya en la columna **(MD)**

	PREGUNTAS	MA	AA	AD	MD
1	Puedo contar con la ayuda de mis padres si tengo algún tipo de problema				
2	Mis padres dicen o piensan que uno no debería discutir con los adultos				
3	Mis padres me animan para que haga lo mejor que pueda en las cosas que yo haga				
4	Mis padres dicen que uno debería no seguir discutiendo y ceder, en vez de hacer que la gente se moleste con uno				
5	Mis padres me animan para que piense por mí mismo				
6	Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen la vida "difícil"				
7	Mis padres me ayudan con mis tareas escolares si hay algo que no entiendo				
8	Mis padres me dicen que sus ideas son correctas y que yo no deberla contradecirlas				
9	Cuando mis padres quieren que haga algo, me explican por qué				
10	Siempre que discuto con mis padres, me dicen cosas como, "Lo comprenderás mejor cuando seas mayor"				
11	Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me animan a tratar de esforzarme				
12	Mis padres me dejan hacer mis propios planes y decisiones para las cosas que quiero hacer				
13	Mis padres conocen quiénes son mis amigos				

14	Mis padres actúan de una manera fría y poco amigable si yo hago algo que no les gusta				
15	Mis padres dan de su tiempo para hablar conmigo				
16	Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen sentir culpable				
17	En mi familia hacemos cosas para divertirnos o pasarla bien juntos				
18	Mis padres no me dejan hacer algo o estar con ellos cuando hago algo que a ellos no les gusta				

19	En una semana normal, ¿cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de la casa de LUNES A JUEVES?	No estoy permitido	Antes de las 8:00	8:00 a 8:59	9:00 a 9:59	10:00 a 10:59	11:00 a mas	Tan tarde como yo decida
20	En una semana normal, ¿cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de la casa en un VIERNES O SÁBADO POR LA NOCHE?	No estoy permitido	Antes de las 8:00	8:00 a 8:59	9:00 a 9:59	10:00 a 10:59	11:00 a mas	Tan tarde como yo decida
21	¿Qué tanto tus padres TRATAN de saber: a. Dónde vas en la noche?	No tratan		Tratan un poco		Tratan mucho		
	b. Lo que haces con tu tiempo libre?	No tratan		Tratan un poco		Tratan mucho		
	c. Dónde estás mayormente en las tardes después del colegio?	No tratan		Tratan un poco		Tratan mucho		
22	¿Qué tanto tus padres REALMENTE saben: a. Dónde vas en la noche?	No saben		Saben un poco		Saben mucho		
	b. Lo que haces con tu tiempo libre?	No saben		Saben un poco		Saben mucho		
	c. Dónde estás mayormente en las tardes después del colegio?	No saben		Saben un poco		Saben mucho		

TMMS-24

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor 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