

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO URRELO



ESCUELA DE POSGRADO



**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA
DE LA SALUD**

**ESTILOS DE CRIANZA Y NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
ADOLESCENTES DEL NIVEL DE SECUNDARIA DEL COLEGIO “HNO.
VICTORINO ELORZ GOICOECHEA” DE LA CIUDAD DE CAJAMARCA -**

2015

Autoras:

Lic. Ps. Moscoso Luyo, Sara Isabel

Lic. Ps. Vargas Velásquez, Claudia Sofía

Asesor:

Dr. Alex Miguel Hernández Torres

Cajamarca - Perú

Junio – 2015

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO URRELO



ESCUELA DE POSGRADO



**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA
DE LA SALUD**

**ESTILOS DE CRIANZA Y NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
ADOLESCENTES DEL NIVEL DE SECUNDARIA DEL COLEGIO “HNO.
VICTORINO ELORZ GOICOECHEA” DE LA CIUDAD DE CAJAMARCA -
2015**

**“Tesis presentada en cumplimiento parcial de los requerimientos para el Grado
Académico de Magíster en Psicología Clínica con Mención en Psicología de la
Salud”**

Autoras:

Lic. Ps. Moscoso Luyo, Sara Isabel

Lic. Ps. Vargas Velásquez, Claudia Sofía

Asesor:

Dr. Alex Miguel Hernández Torres

Cajamarca - Perú

Junio – 2015

COPYRIGHT © 2015 by

MOSCOSO LUYO, SARA ISABEL

VARGAS VELASQUEZ, CLAUDIA SOFIA

Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO URRELO

ESCUELA DE POSGRADO

APROBACIÓN DE MAESTRÍA

**ESTILOS DE CRIANZA Y NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
ADOLESCENTES DEL NIVEL DE SECUNDARIA DEL COLEGIO “HNO.
VICTORINO ELORZ GOICOECHEA” DE LA CIUDAD DE CAJAMARCA –
2015.**

Presidente: _____

Secretario: _____

Vocal: _____

Asesor: _____

DEDICATORIA

A:

Mi familia, especialmente a mi querida
hija Noelia mi alegría y motivación en mi
vida

Claudia Vargas Velásquez

A:

A mis padres y hermanos por todo el
soporte incondicional que me han brindado
en toda la trayectoria de mi carrera, por su
amor, compañía y tolerancia, a mis amigos,
por las fuerzas y entusiasmo que me
ofrecieron en todo este tiempo

Siml

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a Dios quien con amor conduce nuestros caminos y nos da fuerzas para seguirlo, a nuestros padres por el apoyo que nos brindan de manera constante e incondicional.

Un agradecimiento especial al Dr. Alex Miguel Hernández Torres, quien con sus conocimientos, esfuerzo y dedicación, apoyo en todo momento a la terminación de la investigación

Al colegio “Hno. Victorino Elorz Goicoechea”, por dar las facilidades para poder aplicar los instrumentos de investigación.

Claudia Vargas Velásquez

Sara Moscoso Luyo

RESUMEN

El objetivo principal de la presente investigación fue determinar la relación entre los estilos de crianza y los niveles de la inteligencia emocional en alumnos del nivel secundario pertenecientes al colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca – 2015. Siendo esta investigación de tipo descriptiva correlacional empleando una población muestral de 125 alumnos. Se utilizó como instrumento la escala de estilos de crianza de Steinberg, adaptado por Mario Soto y Arndt (2004) y el BarOn ICE NA de inteligencia emocional.

Al término de esta investigación se llegó a la conclusión que no existe relación entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional. Sin embargo encontramos que si existe una correlación lineal positiva significativa entre el indicador compromiso de los estilos de crianza y el componente intrapersonal (.231) y manejo de estrés (.205) de la inteligencia emocional y que también existe una correlación inversa negativa significativa entre el indicador control de conducta de los estilos de crianza y el componente interpersonal (-.177) y adaptabilidad (-.238) de la inteligencia emocional.

Palabras Clave: Estilos de Crianza, Inteligencia Emocional, adolescencia, compromiso, control conductual, adaptación psicológica

ABSTRACT

The main objective of this research was to determine the relationship between parenting styles and levels of emotional intelligence in students belonging to the national secondary school "Bro. Victorino Elorz Goicoechea" of the city of Cajamarca - 2015. As this descriptive correlational research using a sample population of 125 students. Scale rearing styles Steinberg, adapted by Mario Soto and Arnodt (2004) and Baron NA ICE emotional intelligence was used as an instrument.

Upon completion of this investigation it was concluded that there is no relationship between parenting styles and emotional intelligence. But we found that if there is a significant positive linear correlation between the commitment of parenting styles and intrapersonal component (.231) and stress management (.205) indicator of emotional intelligence and that there is also a significant negative inverse correlation between control behavior parenting styles and interpersonal component (-.177) and adaptability (-.238) indicator of emotional intelligence.

Keywords: Parenting Styles, Emotional Intelligence, adolescence, engagement, behavioral control, psychological adjustment

ÍNDICE

Dedicatoria.....	i
Agradecimiento.....	ii
Resumen.....	iii
Abstract.....	iv
Índice.....	xi
Lista de Tablas	viii
Lista de Gráficos	ix
Introducción	x

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del Problema	2
1.1. Descripción de la realidad problemática	2
1.2. Formulación del problema	5
1.3. Objetivos.....	5
1.4. Hipótesis de investigación	6
1.5. Operacionalización de variables	7
1.6. Justificación de la investigación	8

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación	11
2.1.1. A nivel internacional	11
2.1.2. A nivel nacional	14

2.2. Teóricas que sustentan la investigación	18
2.3. Enfoque Psicológico.....	24
2.4. Aportes teóricos de los estilos de crianza	25
2.5. Dimensiones de los estilos de crianza	28
2.6. Clasificación de los Estilos de crianza	30
2.7. Emoción e Inteligencia	38
2.8. Desarrollo de la Inteligencia Emocional	40
2.9. Principales modelos de la inteligencia emocional.....	44
2.10. Componentes de la inteligencia emocional	49
2.11. Definición de términos básicos.....	51

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación	56
3.2. Diseño de la Investigación	56
3.3. Área de Investigación	57
3.4. Población y unidad de análisis.....	57
3.5. Técnicas y métodos de recolección de datos	59
3.6. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos.....	66

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Datos Descriptivos	68
4.2. Datos Estadísticos.....	82
4.3. Discusión de Resultados	90

CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones.....	96
5.2. Recomendaciones	98

LISTA DE REFERENCIAS

ANEXOS

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de Operacionalización de la variable Estilos de Crianza	7
Tabla 2. Matriz de Operacionalización de la variable Inteligencia Emocional.....	8
Tabla 3. Descripción de la muestra	58
Tabla 4. Distribución de frecuencias – Estilo de Crianza	68
Tabla 5. Distribución de frecuencias – Indicador Compromiso	72
Tabla 6. Distribución de frecuencias – Indicador Control Conductual	74
Tabla 7. Distribución de frecuencias – Indicador Adaptación Psicológica	76
Tabla 8. Distribución de frecuencias – Niveles de Inteligencia Emocional.....	78
Tabla 9. Análisis de Varianza – ANOVA	83
Tabla 10. Correlación de Pearson entre Estilos de Crianza y la Inteligencia Emocional.....	84
Tabla 11. Correlación de Pearson entre el indicador Compromiso y la Inteligencia Emocional.....	85
Tabla 12. Correlación de Pearson entre el indicador Control Conductual y la Inteligencia Emocional	86
Tabla 13. Correlación de Pearson entre el indicador Adaptación Psicológica y la Inteligencia Emocional	87
Tabla 14. Correlación de Pearson entre indicadores de estilos de crianza y los componentes de la inteligencia emocional.....	88

INDICE DE GRÁFICOS

Grafico 1. Porcentajes de Estilos de Crianza.....	69
Grafico 2. Porcentajes de los Estilos de Crianza, según sexo.....	70
Grafico 3. Porcentajes de los Estilos de Crianza, según grado.....	71
Grafico 4. Porcentajes del indicador Compromiso.....	73
Grafico 5. Porcentajes del indicador Control Conductual	75
Grafico 6. Porcentajes del indicador Adaptación Psicológica.....	77
Grafico 7. Porcentajes de los niveles de Inteligencia Emocional	79
Grafico 8. Porcentajes de los niveles de Inteligencia Emocional, según sexo.....	80
Grafico 9. Porcentajes de los niveles de Inteligencia Emocional, según grado....	81
Gráfico 10. Estilos de crianza y la inteligencia emocional.....	82

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de la surge la inquietud de confirmar si los estilos de crianza afectan la inteligencia emocional de los adolescentes del nivel de secundaria de un colegio nacional de la ciudad de Cajamarca.

Usualmente se relaciona la inteligencia con la capacidad de raciocinio lógico, con el coeficiente intelectual que determina las habilidades para las ciencias exactas. Pero, desde hace una década atrás se está empezando a tener en cuenta y a valorar más el concepto de "inteligencia emocional", que determina y explica la manera cómo nos manejamos con nosotros mismos y con los demás.

Goleman (1997), indica que el coeficiente intelectual predice un 20 o 30 % del éxito en la vida de las personas, eso quiere decir que un 80 o 70% de la inteligencia emocional prevalece en el éxito. Este porcentaje está en manos de los padres, donde los hijos la desarrollan dentro de una interacción familiar.

Baumind, señala que por experiencia, las personas que alcanzan un éxito en su vida, no siempre los más sobresalientes en el colegio o los más dotados de un coeficiente intelectual. Muchos estudios indican, que para ser exitoso en la vida, las personas deben usar algo más que el intelecto, se refiere otras características: habilidades de escucha, empatía, liderazgo, manejo de las emociones, y personas con las que uno quiere pasar un tiempo agradable, esas personas han desarrollado su inteligencia emocional.

Según Corbella (1194), manifiesta que durante la infancia, el niño mitifica a sus padres, los ven como unos seres que todo lo hacen bien, que nunca se equivocan, les

parecen los mejores del mundo, al llegar a la adolescencia empiezan a detectar defectos e incoherencias, produciéndose la toma de conciencia de la necesidad de rebelarse frente a unos seres que han dejado de ser perfectos.

La etapa de la adolescencia está llena de discrepancias, pues los hijos requieren de autonomía, desean ya controlar sus conductas, y los padres hacen esfuerzos para que ellos se adapten, respeten y actúen según las reglas sociales. Pero no todas las familias son iguales, y su crianza es especial y diferente, esto fue descubierto por estudios realizados por Baumrind, que luego de haber entrevistado a padres, aplicarles el test estándar y observaciones en casas de familias, concluyó que existían cuatro patrones educativos dominantes: Autoritarios, permisivos, democráticos y negligentes.

Por lo tanto esta investigación tiene como objetivo determinar cuál es la relación que existe entre los estilos de crianza e inteligencia emocional en adolescentes del nivel de secundaria del colegio “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca – 2015.

En el Capítulo I, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de la investigación.

En el Capítulo II, se describe al marco teórico y conceptual: los antecedentes de la investigación y las bases teóricas del tema de inteligencia emocional y estilos de crianza.

En el Capítulo III, presentamos la metodología de la investigación, describiéndose el tipo, nivel y diseño de la investigación, la población - muestra, la descripción del

instrumento utilizado y algunos conceptos estadísticos importantes que se llevaron a cabo en la investigación.

En el Capítulo IV, presentamos los resultados obtenidos expresados en tablas, según el análisis estadístico realizado; posteriormente se presenta la discusión e interpretación de los resultados.

En el Capítulo V, presentamos las conclusiones de la investigación y sus recomendaciones.

Posteriormente encontrara la lista de referencias y los anexos.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la realidad problemática.

En la actualidad, vemos que existen personas que presentan habilidades especiales que les permiten ser capaces de enfrentar contratiempos, superar obstáculos y lograr el éxito y felicidad. De esta diversidad de habilidades existe una capacidad especial que permite sentir, entender, controlar y modificar los estados emocionales en uno mismo y en los demás, nos estamos refiriendo a la Inteligencia Emocional. Esta fue concebida en un inicio como la habilidad de prestar atención, entender, y regular las emociones para informar el pensamiento y la conducta (Salovey y Mayer, 1990).

Antiguamente se le otorgaba mayor prevalencia al coeficiente intelectual; sin embargo, en la actualidad se ha dado una mayor importancia a la inteligencia emocional, pues hoy estamos viviendo en un mundo globalizado de constantes cambios, que exige que las personas estemos preparados para enfrentar día a día nuevos retos. Se trata de un contexto social que exige una mayor adaptación a través del control de sus emociones y el de los demás.

La inteligencia emocional al igual que el resto de características de la personalidad está expuesta a una gran influencia de la familia de origen. Diversas investigaciones sostienen que la familia, es la primera y más importante estructura de autoridad que experimentamos todos nosotros. Por lo tanto nuestro carácter, nuestro concepto de autoridad, y nuestra actitud hacia ella, son básicamente formados en la familia. Según Mckeury, Kotchy y Brownw (1991, citado por Rice, 1997) dicen que la familia moldea la personalidad del adolescente y le infunde modos de pensar y actuar que se vuelven habilidades.

Pero lo que los adolescentes aprenden de los padres dependen en parte del tipo de persona que sean los padres.

Según Corbella (1994), manifiesta que durante la infancia, el niño mitifica a sus padres, los ven como unos seres que todo lo hacen bien, que nunca se equivocan, les parecen los mejores del mundo, al llegar a la adolescencia empiezan a detectar defectos e incoherencias, produciéndose la toma de conciencia de la necesidad de rebelarse frente a unos seres que han dejado de ser perfectos.

La etapa de la adolescencia está llena de discrepancias, pues los hijos requieren de autonomía, desean ya controlar sus conductas, y los padres hacen esfuerzos para que ellos se adapten, respeten y actúen según las reglas sociales. Pero no todas las familias son iguales, y su crianza es especial y diferente, esto fue descubierto por estudios realizados por Baumrind, que luego de haber entrevistado a padres, aplicarles el test estándar y observaciones en casas de familias, concluyó que existían cuatro patrones educativos dominantes: Autoritarios, permisivos, democráticos y negligentes.

Según Alegre (2012) el estudio de la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de crianza son poco numerosos. Sin embargo, existen algunos antecedentes que nos permiten evidenciar la influencia de los estilos de crianza en las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional. Así por ejemplo, Steinberg (1990, citado en Hoffman, Paris y Hall, 1996) menciona que el calor humano que entregan los padres democráticos a sus hijos parece fomentar el desarrollo de la autoestima y las habilidades sociales; concluyendo que el control

del comportamiento de los jóvenes ayuda a moldear sus impulsos y garantiza la autonomía psicológica.

Hoffmann, Paris y Hall (1996) señalan que los adolescentes que proceden de hogares democráticos tienen menor tendencia a presentar problemas emocionales durante esta etapa del desarrollo y desarrollan en mayor medida su individualización. En cambio los adolescentes provenientes de familias con estilos de crianza permisivos también están individualizados, pero tienen mayor tendencia a caer en problemas emocionales y/o adicciones. De otro lado, los adolescentes de familias autoritarias están menos individualizados y más inclinados a tener trastornos emocionales. Finalmente, los padres que rechazan o son negligentes tienen hijos más proclives a tener problemas emocionales y de conducta, además, son los que consumen mayor cantidad de drogas.

Podemos decir que el ejercer un predominio de un estilo de crianza influye en nuestra inteligencia emocional de forma diferente y particular. Pues somos seres innatos por naturaleza sociables que necesitamos para nuestra supervivencia de los demás y más aun de nuestra familia, en donde hay necesidad de recibir atención, amor que deben ser llenados por los padres, esto permitirá determinar y organizar todos los procesos mentales, comportamiento direccionado para tener motivación al logro.

A partir de lo planteado por la literatura y la práctica profesional de las investigadoras surge la inquietud de confirmar si los estilos de crianza afectan la inteligencia emocional de los adolescentes del nivel de secundaria de un colegio nacional de la ciudad de Cajamarca.

1.2. Formulación del Problema

¿Cuál es la relación que existe entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional en adolescentes del nivel de secundaria del colegio “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Establecer la relación existente entre estilos de crianza y la inteligencia emocional en los adolescentes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar los estilos de crianza de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca – 2015.
- Identificar el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca – 2015.
- Establecer la relación existente entre los estilos de crianza (autoritativo, negligente, autoritarios, permisivos indulgentes y mixtos) y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca – 2015.

1.4. Hipótesis de investigación.

H1: Existe relación significativa entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

H0: No existe relación significativa entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

Hipótesis Específicas

H2: Existe relación significativa entre la dimensión “Compromiso” del estilo de crianza y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

H3: Existe relación significativa entre el componente “Control Conductual” del estilos de crianza y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

H4: Existe relación significativa entre el componente “Adaptación Psicológica” de estilos de crianza y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

1.5. Operacionalización de las variables

Tabla 1. Matriz de operacionalización de la variable Estilos de Crianza

Variable 1	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento
V.D. Estilos de Crianza	Darling & Steinberg (2001) Definen los estilos de crianza como “una constelación de actitudes hacia los niños que son comunicadas hacia él y que, tomadas en conjunto, crean un clima emocional en que se expresan las conductas de los padres”.	Estilo Autoritativo	Compromiso	1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17	Escala de estilos de crianza de Steinberg
			Autonomía Psicológica	2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18	
			Control conductual	19, 20, 21a, 21b, 21c, 22a, 22b, 22c	
		Estilo Negligente	Compromiso	1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17	
			Autonomía Psicológica	2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18	
			Control conductual	19, 20, 21a, 21b, 21c, 22a, 22b, 22c	
		Estilo Autoritario	Compromiso	1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17	
			Autonomía Psicológica	2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18	
			Control conductual	19, 20, 21a, 21b, 21c, 22a, 22b, 22c	
		Estilo Permisivo	Compromiso	1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17	
			Autonomía Psicológica	2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18	
			Control conductual	19, 20, 21a, 21b, 21c, 22a, 22b, 22c	
		Estilo Mixto	Compromiso	1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17	
			Autonomía Psicológica	2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18	
			Control conductual	19, 20, 21a, 21b, 21c, 22a, 22b, 22c	

Fuente: Elaborada por las autoras de la investigación

Tabla 2. Matriz de operacionalización de la variable Inteligencia Emocional

Variable 2	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento
V.I. Inteligencia Emocional	Conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio	Interpersonal	Empatía	2, 5, 10, 14, 20, 30, 35, 39, 42	Inventario Emocional BarOn Ice: NA
			Relaciones Interpersonales		
			Responsabilidad Social		
		Intrapersonal	Asertividad	3, 7, 17, 28, 37, 47	
			Autoconcepto		
			Autorealización		
			Independencia		
		Adaptabilidad	Solución de Problemas	12, 16, 22, 24, 28, 32, 38	
			Prueba de la Realidad		
			Flexibilidad		
		Manejo de Estrés	Tolerancia al Estrés	6, 11, 15, 21, 29, 33, 40, 43, 48	
			Control de Impulsos		
Estado de Animo	Felicidad	1, 4, 9, 13, 19, 23, 26, 31, 34, 41, 44, 45			
	Optimismo				
Impresión Positiva	Ego sobrevalorado	8, 18, 25, 27, 36, 46			

Fuente: Elaborada por las autoras de la investigación

1.6. Justificación de la investigación

El presente trabajo de investigación se justifica porque nos permitirá conocer si existe una relación significativa entre estilos de crianza y la inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca.

Contribuirá un aporte a la sociedad, ya que profundizara sobre el conocimiento, que se tiene de las variables a estudiar, estilos de crianza e inteligencia emocional. Así mismo, nos permitirá correlacionar y describir cual es el impacto negativo que los estilos de crianza pueden ejercer en los estudiantes.

Beneficiará a los investigadores que están implicados a comprender los temas abarcados en la psicología, educación, sociología entre otros.

También permitirá y motivará a futuras investigaciones, para ampliar el conocimiento de las variables, propiciando la creación de programas.

CAPITULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación

2.1.1. Antecedentes a nivel internacional:

Agudelo, N. (1997) realizó un estudio sobre “Estilos Educativos Paternos: Aproximación a su Conocimiento”. Con el objetivo determinar los efectos sobre la socialización infantil y por otra, dar cuenta del estudio piloto realizado con padres e hijos de un jardín infantil del Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito, en Santafé de Bogotá, tendiente a validar el modelo de Maccoby y Martin (1983), retomado por Coloma (1993) sobre cuatro estilos seguidos por los padres para criar a sus hijos. Podría afirmarse que la edad de los padres es un factor determinante de la reproducción de prácticas educativas, en el sentido de que a mayor edad, mayor reproducción de prácticas y a menor edad, menor reproducción de prácticas, es decir, de acuerdo con el análisis sobre las respuestas dadas por los padres y madres de familia en el taller de autorreflexión, realizándose la hipótesis de que las madres son más “autoritarias” que los padres en sus relaciones con los hijos, y que estos últimos tienden a ser más “permisivos”. Esto podría deberse, en parte, a su misma condición de mujer, donde todavía sigue sometida a tratamientos inequitativos laborales, sociales, económicos, sobre todo en los estratos con los cuales se trabajó, y a la excesiva responsabilidad que se descarga sobre sus hombros en lo que tiene que ver con la crianza y educación de sus hijos.

Astudillo; Cabrera y Calbacho (2000), investigaron “Autoestima adolescente y estilos de crianza parentales” en la ciudad de Concepción-Chile. La población

objetivo de este estudio la constituyeron 27 adolescentes escolares, cuyas edades fluctuaron entre los 17 y 18 años y que al contestar las encuestas, cruzaban el cuarto y medio en colegios particulares de Concepción. La selección de la muestra fue en forma aleatoria, escogimos un curso cualquiera del colegio. Los instrumentos que se utilizaron fueron dos: El inventario de autoestima de Coopersmith Forma A y el Inventario de Estilos de estilos de crianza familiar. Los resultados obtenidos en esta investigación fueron que existe un nivel alto de autoestima en adolescentes pertenecientes a diferentes estilos de crianza familiar, ya que muestra chi cuadrado obtenido, es mucho mayor al chi cuadrado que corresponde, de acuerdo a los grados de libertad.

Corbi, Miñano, Pérez y Castrejón (2008), realizaron la investigación: "Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la competencia social en educación secundaria obligatoria", en la ciudad de Alicante-España. La finalidad del presente trabajo es analizar las relaciones existentes entre la competencia social y la inteligencia emocional en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Así mismo, también nos proponemos analizar el papel de la empatía y sus relaciones con la competencia social y la inteligencia emocional, ya que en la mayoría de los estudios existentes aparece relacionada de un modo u otro con estos constructos. Los participantes en nuestro estudio fueron 110 estudiantes de primer ciclo de ESO. Los instrumentos empleados fueron: el test EQ-i:YV de BarOn (1997), el Cuestionario Matson de habilidades sociales para adolescentes (Matson, Rotatori, y Helsel, 1983) y el Interpersonal Reactivity Index, IRI

(Davis, 1983). Las técnicas de análisis de datos incluyen: análisis de correlación, análisis de regresión múltiple paso a paso y análisis de regresión múltiple de tipo jerárquico. Los resultados obtenidos nos permiten identificar un conjunto de variables que están directamente implicadas en la Competencia social, mostrando la importancia de la educación emocional y trabajo de habilidades emocionales en la escuela, ya que es un ambiente en la que aparecen numerosas demandas referidas a la competencia social, asimismo se recogen tres aspectos claves sobre cómo las habilidades emocionales pueden contribuir a la adaptación social y académica del estudiante.

Raya; Pino y Herruzo (2008) investigaron “La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado” en Córdoba, España, con el objetivo de analizar la posible relación existente entre la agresividad en los niños medida por sus padres y el estilo de crianza; esta investigación tuvo como diseño descriptivo- correlacional. De este modo trabajaron con 338 niños de 3 a 14 años (182 niños y 156 niñas), utilizando el BASC (Sistema de evaluación de la Conducta de Niños y adolescentes) y el PCRI (Cuestionario de crianza parental); con los cuales determinaron la existencia de una relación significativa entre la agresividad en los niños y la mayoría de los factores del estilo de crianza parental. Estableciendo un modelo capaz de predecir el 27% de la varianza con respecto a la agresividad en los niños, compuesto por la disciplina de ambos progenitores, el compromiso, y la satisfacción con la crianza de los padres y la autonomía de las madres.

Samper; Nácher y Cortés (2007). Estudiaron “Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial”, en la ciudad de Valencia-España. El trabajo muestra dos estudios realizados con adolescentes españoles cuyo objetivo es estudiar la relación entre los estilos de crianza, el comportamiento prosocial y la empatía, la agresividad, la inestabilidad emocional y la ira desde un doble planteamiento en uno de los estudios (N= 531) la evaluación de los estilos de crianza la realiza la madre y en el otro (N=782), los adolescentes. Los resultados indican que cuando es la madre quien evalúa los estilos de crianza, estos alcanzan menor poder predictor en el comportamiento prosocial.

2.1.2. Antecedentes a nivel nacional

Aranaga y Merino (2004), realizó la siguiente investigación "Inteligencia emocional y clima social escolar en alumnos del centro pre de la Universidad César Vallejo de Trujillo periodo 2004 - 1"; obteniendo a las siguientes conclusiones: Se han encontrado relaciones entre el componente intrapersonal de la inteligencia emocional y las áreas de relaciones, estabilidad y cambio del clima social escolar. Así como del componente interpersonal de la inteligencia emocional y las áreas de relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio del clima social escolar. Se han encontrado relaciones entre la inteligencia emocional general y las áreas de relaciones y cambio del clima social escolar.

Calderón y De La Torre (2005) ejecutó la siguiente investigación "Relación entre clima social familiar y la inteligencia emocional en los alumnos del 5° año de educación secundaria de los colegios particulares mixtos del distrito de Trujillo 2005". Las investigadoras después de hacer su respectivo análisis estadístico y teniendo en cuenta la minuciosa revisión bibliográfica llegaron a las siguientes conclusiones: El componente de Inteligencia Emocional total presenta su mayor porcentaje de alumnos en un nivel promedio, siendo necesario cuales varían entre un 50.9% y 43.0%., se observa que un 28.2% de la población evaluada que se ubica en un nivel alto de coeficiente emocional. Al analizar los componentes de Inteligencia Emocional, el mayor porcentaje se ubica en los niveles promedio, los áreas de clima social familiar: cohesión, expresividad, moralidad e intelectualidad su porcentaje alcanzado varía entre un 5.1 % y un 14.9% en un nivel alto; mientras que el mayor porcentaje se ubica en el nivel promedio. Encontramos una relación altamente significativa entre el Clima Social Familiar y la Inteligencia Emocional.

Risco (2007), efectuó la siguiente investigación Relación entre el Nivel de Inteligencia Emocional y el Nivel de Depresión en Adolescentes de la Institución educativa San Isidro de Trujillo - 2007. Alcanzando a los siguientes resultados: Con respecto al nivel de inteligencia emocional, el mayor número de adolescentes (61.0%) se ubicó en un nivel promedio. Se encontró también que el mayor número de adolescentes (52,1 %) presenta un nivel leve de depresión.

Existe una relación altamente significativa ($p < 0.01$) entre el nivel de inteligencia emocional y el nivel de depresión. Existe una relación altamente significativa ($p < 0.01$) entre el nivel del componente intrapersonal y el nivel de depresión. Existe una relación altamente significativa ($p < 0.01$) entre el nivel del componente interpersonal y el nivel de depresión. Existe una relación altamente significativa ($p < 0.01$) entre el nivel del componente adaptabilidad y el nivel de depresión. Existe una relación altamente significativa ($p < 0.01$) entre el nivel del componente manejo del estrés y el nivel de depresión. Existe una relación altamente significativa ($p < 0.01$) entre el nivel del componente de estado de ánimo general y el nivel de depresión.

Ruiz (2012). Realizo la investigación “Estilos de Crianza e Inteligencia Emocional en Alumnos de Primer Grado de Secundaria pertenecientes a una Institución Educativa Nacional de la Ciudad de Piura, 2012”. El objetivo principal de la presente investigación fue determinar la relación entre los estilos de crianza e Inteligencia Emocional en alumnos del Primer Grado Secundaria pertenecientes a una Institución Educativa Nacional de la ciudad de Piura – 2012. Siendo esta investigación de tipo descriptiva correlacional empleando una población muestral de 138 alumnos. Se utilizó como instrumento la escala de estilos de crianza de Steinberg, adaptado por Mario Soto y Arndt (2004) y el BarOn ICE NA. Al término de esta investigación se llegó a la conclusión que no existe relación significativa entre las variables estilos de crianza e inteligencia emocional.

Vertiz (2006), realizó la siguiente investigación: "Inteligencia Emocional en alumnos de I y X ciclo de la escuela de contabilidad de la universidad César Vallejo de la ciudad de Trujillo - 2006". En función a lo hallado en la presente investigación llego a la conclusión: Se encuentra diferencias significativas respecto a la inteligencia emocional total en los alumnos del I y X ciclo de la escuela de Contabilidad de la Universidad César Vallejo de la ciudad de Trujillo, 2006. Los niveles de los alumnos del 1 ciclo en el área de Inteligencia Emocional muestra su mayor con un 66.2% en el nivel adecuado el 24.6% por mejorar y el 9.2% muy desarrollada. Los niveles de los alumnos del X ciclo encontramos que su inteligencia emocional en un 53.8% se encuentra adecuada, un 17.9% por mejorar y 28.2% muy desarrollado. Existe diferencias significativas en el componente "Intrapersonal" de la Inteligencia Emocional entre los alumnos de 1 y X ciclo de la escuela de Contabilidad de la Universidad César Vallejo de la Ciudad de Trujillo. No existe diferencias significativas en el componente "Intrapersonal" de la Inteligencia Emocional entre los alumnos de I y X ciclo de la escuela de Contabilidad de la Universidad César Vallejo de la Ciudad de Trujillo. Existe diferencias significativas en el componente "Adaptabilidad" de la Inteligencia Emocional entre los alumnos de I y X ciclo de la Escuela de Contabilidad de la Universidad César Vallejo de la Ciudad de Trujillo. Existe diferencias significativas en el componente "Manejo de Estrés" de la Inteligencia Emocional entre los alumnos de I y X ciclo de la escuela de Contabilidad de la Universidad César Vallejo de la Ciudad de Trujillo. No existe diferencias

significativas en el componente "Estado de Ánimo General" de la Inteligencia Emocional entre los alumnos de Iy X ciclo de la escuela de Contabilidad de la Universidad César Vallejo de la Ciudad de Trujillo.

2.2. Teorías que sustentan la investigación

Gubbins (2004) en su libro “La familia del siglo XXI”, señala “Pocos se atreven a cuestionar el lugar que ocupa la vida familiar como realidad relacional fundamental e insustituible para el desarrollo integral de las personas y la integración social de estas (...) es en ella donde se aprenden a enfrentar y resolver conflictos”

Los hijos e hijas, es en la familia donde primero tienen acceso a la formación y a la socialización, la transmisión de valores, las relaciones afectivas, la comunicación, el comportamiento social, todos estos son factores que forjan su organización interna y la calidad de las relaciones en su interior. También afirma que la familia no tan sólo es un núcleo de subsistencia y de reproducción sino también de afecto, de comunicación, de intercambio sexual, de vida en comunidad. El crecer en familia “supone el establecimiento de un compromiso de relaciones íntimas y privilegiadas, con al menos otra persona” (Gubbins, 2004)

Goleman (1997) “la vida en familia es la primera escuela de aprendizaje emocional; es el crisol doméstico en el que aprendemos a sentirnos a nosotros mismos y en donde aprendemos la forma en que los demás reaccionan ante nuestros sentimientos” (Goleman, 1997).

El coeficiente intelectual predice un 20 o 30 % del éxito en la vida eso deja que un 80 o 90% a la Inteligencia Emocional que está en manos de los que padres puedan hacer mientras Usted crece.

Inteligencia Emocional es traer nuestra propia inteligencia a nuestras emociones, que permite obtener habilidades de ser mejores padres, profesionales y personas.

Personas que se preocupan, personas que mantienen unidas nuestras comunidades, nuestros lugares de trabajo, nuestras familias personas que tienen una actitud especial ante la vida, y se puede mejorar en cualquier momento de nuestra vida.

Conocemos por experiencia que no siempre los más sobresalientes en el colegio, dotados con mayor coeficiente intelectual, pero ellos no son los que manejan las grandes empresas, pero quienes son los sobresalientes son los que tienen algo más que el intelecto para ser exitoso en la vida son aquellos que son buenos académicamente pero son excelentes seres humanos que tiene habilidades de escucha y con los que uno quiere pasar tiempo agrada a las personas, esas personas desarrollan su Inteligencia Emocional.

Esto tiene que ver con la neurociencia afirma que la estructura cerebral ha ido evolucionando en donde las emociones van antes que los pensamientos y esto está relacionado con la amígdala, y en el lóbulo pre frontal que reciben los impulsos de las amígdalas y aquí se encuentran las células inhibitorias (lóbulos pre frontales) que nos permiten rechazar. La amígdala aprende su mayoría de repertorio sobre todo en la infancia

Las investigaciones de Goleman con hijos de profesores y alumnos graduados de Stanford, del pre escolar, “experimento de malvavisco” con la indicación que pueden comer uno ahora, pero si se espera que regrese pueden comerse dos, una tercera parte se comieron el malvavisco pero una tercera parte se esperó y recibieron la recompensa de dos, pero la mayor recompensa en después de 14 años ambos grupos fueron evaluados con existiendo diferencias significativas entre los dos, los que comieron rápido, son los que manifiestan derrumbarse ante la presión, gritan con mayor facilidad, se enfadan con amigos, no son muy populares no pueden resistir la gratificación para lograr sus objetivos, lo que esperaron son lo contrario son tranquilos y muy estables ante los problemas, son muy populares, simpatizan con las personas con mayor facilidad, mantienen su vista en su objetivo con mayor facilidad. Pero la verdadera sorpresa es cuando compararon los resultados de los exámenes de admisión, resultó que los niños que esperaron con los niños que comieron de inmediato tenían una ventaja de 210 puntos de mil seiscientos es una gran diferencia, las personas que prepararon estas pruebas eran de la Universidad de Princeton ellos estaban sorprendidos en la diferencia, esta diferencia es comparada con chicos en donde vienen de familias en donde los padres tienen maestrías, con padres que no tienen ningún tipo de educación superior es enorme.

Los que desarrollan la Inteligencia Emocional presenta: Emoción Autoconciencia. Decir lo que sentimos de momento a momento puede parecer muy evidente siempre sentimos lo que estamos viviendo pero en realidad no siempre sentimos estamos atrapados en el flujo del pensamiento la rutina de día a

día, el pasado, pero siempre sentimos algo nervioso, fastidiado pero debemos percibir nuestros sentimientos minuto a minuto escuchando a los instintos al igual que a la mente racional

Aristóteles “cualquiera pueda enfadarse pero enfadase con la persona adecuada al punto indicado, el momento adecuado, por el motivo adecuado y de la manea adecuada no es fácil”.

Si un niño es amado y cuidado por su entorno, y este ve que alguien se cae y se lastimas, la mayoría de manea espontánea le llevara a algo para que se sienta mejor. Pero en el caso de niños abusados, pasa algo que es muy perturbador, se acercan al niño que llora o tiene malestar y le ordenan a gritos que se detengan y si esto no sucede los golpean es lógico ya empiezan a tratar a otros de la manera en que ellos son tratados. (La empatía es lo que impide que las personas se hagan daño entre sí).

Emoción al relacionarse con los demás. Todos tenemos el poder de hacer sentir a los demás mejor o peor, pero las personas que están todo el tiempo angustiados o deprimidos, tienen mayor riesgo de generar alguna enfermedad mayor grave, para ello es importante para disminuir la tensión, cambiando la forma en lo que percibe lo que está sintiendo. La idea no es demostrar que uno tiene la razón si no en trabajar junto para ello se requiere inteligencia emocional.

En la actualidad la inteligencia emocional parece que está disminuyendo y esto es un problema mundial, lo mejores datos provienen de una muestra aleatoria de 2000 niños de toda la nación y fueron calificados por sus padres y profesores, adultos que los conocen muy bien se hizo dos veces con una década y media de

diferencia la última ha demostrado una fuerte disminución, no es que hayan dejado de ser niños maravillosos, por supuesto que lo son los últimos eran más ansiosos y deprimidos, más desobedientes y solitarios, más furiosos, descendieron en un cuarenta y dos por ciento en Inteligencia Emocional no aumentaron ninguno, es un cambio muy grande, es por eso que chicos jóvenes están asesinando esa es la punta del tempango de este problema que vemos día a día. Pero hay que hacer algo dando en los centros educativos programas en que puedan desarrollar su inteligencia emocional, entrenándolos para mejora, pero los padres es el principal profesor emocional para sus hijos, los padres importan mucho, el modelo son los padres, y ellos enseñan la Inteligencia Emocional, enseñándoles a sentir sus emociones y como una emoción conduce a la otra y así construir, auto conciencia, después se enseña formas de auto controlarse puede recomendar que valla a un lugar en calma que logre tranquilizarse y luego conversar la situación, así comprenderá formas en las que se pueda sentir mejor, y cuando regrese usted puede dialogar con ella, una tercera formar es pasar tiempo en lo que ellos disfruten.

Los desórdenes alimenticios se inicia en niñas de cuarto y quinto primaria que si los seguimos en sus diferentes años de adolescencia de se pueden confundir sus sentimientos de soledad con hambre (comiendo en exceso si se siente alteradas).

En chicos que son más inquietos e impulsivos si los seguimos en sus años de adolescencia tienen mayores índices y mayores probabilidades de ser más violentos o de ser arrestados, en caso de las chicas impulsivas ellas no se tornan violentas sino que quedan embarazadas.

Es posible que las dificultades conductuales de los niños pasen por las imprecisiones, vacíos y frustraciones que experimentan numerosos padres al verse inmersos en innumerables cambios vertiginosos que se han producido y se están produciendo en la sociedad actual y por ende, afectan de forma importante a la familia (Céspedes, 2007a), nuevas tecnologías, nuevas formas de trabajo, la inmersión de la mujer en el mundo de la educación y en el plano laboral fuera de hogar, su nueva posición frente a la toma de decisiones, ha tenido un costo que indiscutiblemente ha impactado en la familia y principalmente en los hijos, dado que a ella se le ha atribuido, en forma “natural”, la responsabilidad en la crianza de ellos (Valenzuela, Tironi y Scolly, 2006). Por otro lado, el hombre ha tenido que aceptar una mujer que se escapa de lo cultural y tradicionalmente aceptado en nuestra sociedad machista y ha debido irse adecuando al nuevo panorama femenino (Gubbins, 2002)

Con todo lo expuesto podríamos pensar que el aprendizaje de los niños acerca de cómo establecer relaciones con sus pares, basadas en valores como la empatía, la tolerancia y el respeto, están condicionados a la mirada que los padres tienen para formar a sus hijos (Céspedes, 2007). Por otro lado, el ejercicio de la autoridad de un número importante de padres estaría entrando en confusión acerca de cómo y qué hacer para educar a los hijos de manera que estos den respuestas a los requerimientos de la sociedad actual. (Céspedes, 2008; Gubbins, 2002; Sordo, 2009; Valenzuela, Tironi y Scolly, 2006)

Los padres deben asumir el rol primario y protagónico en la educación de sus hijos, constituirse en aliados de las personas que conforman los diferentes estamentos de la unidad educativas de la cual forman parte sus hijos, esto, en pro del logro de los aprendizajes y del desarrollo en la adquisición de valores de convivencia, como también cautelar y promover el respeto y solidaridad de sus hijos con y hacia los miembros de la comunidad escolar (MINEDU, 2005)

2.3. Enfoque Psicológico.

Estilos de crianza

Existen un conjunto de definiciones sobre la variable: Estilos de Crianza, al respecto varios autores pretenden dar una definición aproximada, las cuales se describen a continuación:

Darling y Steinberg (1993) definieron el Estilo de Crianza como, un conjunto de actitudes comunicadas a los hijos, que crean, en su totalidad, un clima emocional que facilita el bienestar y desarrollo de los niños.

El Estilo de Crianza, por lo tanto, está asociado con el clima emocional que sirve como fondo de las interacciones padre-niño.

Gaxiola, Frías, Cuamba, Franco y Olivas (2006), refieren que, la crianza abarca el conjunto de actividades que los padres practican con sus hijos, así como, la administración de recursos disponibles, orientados a apoyar el proceso de desarrollo psicológico.

Merino, Díaz y Cohdn (2003), refieren que los estilos de crianza se pueden conceptualizar como algo que representa un patrón general de crianza, caracterizado por las respuestas y técnicas específicas de los padres.

Los estilos de crianza representan un constructo ubicado en un macro nivel, del que se asume que refleja las respuestas típicas de los padres a las situaciones de interacción padre-niño, las mismas que realmente definen la paternidad.

Buendía (1999), refiere que los Estilos de Crianza pueden ser definidos como las actuaciones o pautas de conducta que expresan los educadores en su relación con los educandos, atendiendo a su origen cognitivo, la relación padres-hijos inducida por el propio sistema representacional de los padres sobre el desarrollo, la infancia, la educación y la familia.

De las definiciones planteadas, por los diferentes autores citados en la presente investigación, adoptamos la citada por Steinberg que presenta el postulado con mejor perfilación.

2.4. Aportes Teóricos de Estilos de Crianza

Se considera a Baldwin el primero que estableció de modo claro la relación entre estilo de crianza de los padres y resultado del comportamiento posterior de sus hijos ya en la década de los años 40 del siglo XX. Baldwin y colaboradores de la Universidad de Ohio realizó amplios estudios del comportamiento de los padres hacia sus hijos a través de la observación directa de éstos en el hogar.

Posteriormente siguieron a estos hijos a lo largo de los años. Fruto de estos resultados (Baldwin, 1948; Baldwin, Kalthorn y Breese, 1945) describieron tres

tipos de patrones de comportamiento por parte de los padres: autorizativo, indulgente y de aceptación. El comportamiento autorizativo aparecía asociado a una mayor competencia social de los niños.

Este comportamiento se caracterizaba por un alto nivel de comunicación entre padres e hijos, por consultarles a los hijos las decisiones que les afectaban y por mostrarles confianza en sus capacidades.

Años después Schaefer (1959), introduce la denominación de estilos educativos para referirse a lo anterior proponiendo un modelo con dos dimensiones continuas: el control disciplinario y la calidad afectiva. Estas dos dimensiones continuas al representarse gráficamente nos permite tener cuatro tipos de estilos educativos: autorizativo (alta calidez y alto control), el sobreprotector (alta calidez y bajo control), el autoritario (frialidad afectiva y alto control) y el negligente (frialidad afectiva y bajo control).

También en esos años destaca el estudio de Sears, Maccoby y Levin (1957), en el cual analizaron detalladamente las pautas de crianza que practicaban 379 madres. Una de sus principales conclusiones de su estudio fue que la calidez afectiva (autorizativo) materna influía en que sus hijos tuviesen un adecuado comportamiento en sus distintos ámbitos, como el de la alimentación, el control de esfínteres o el de la adquisición de hábitos de limpieza.

Es con Diana Baumrid (1966, 1968, 1971), con quien el estudio de los estilos educativos o estilos parentales cobra más relevancia. Inicialmente se centró en los estilos autoritarios y autorizativos, ampliándolos posteriormente a otros estilos de crianza. Así, en Baumrid (1971), partiendo del modelo de Schaefer

(1959), estudió a 134 padres de preescolar de niños blancos (los pocos de raza negra fueron excluidos). Realizó una observación de tres meses en la guardería de los hijos de estos padres (los niños tenían en torno a 4 años de edad, media de 50 meses) y una entrevista extensa a los padres en su casa sobre los estilos de crianza, tanto al padre como a la madre. Este estudio encontró ocho estilos de crianza, que denominó:

I. Autoritario (no rechazante), II. Autorizativo (no-conformista), III. Autorizativo no conformista, IV. No conformista (no permisivo y no autoritario), V. No conformista permisivo, VI. Permisivo (no no-conformista), el VII sin poder ser claramente identificado, y VIII. Autoritario-Rechazante-Negligente.

Este estudio inicial de Diana Baumrid, como vemos, está en la base de lo que luego se clasificó en los cuatro tipos de estilos parentales: autoritarios (uso de una disciplina rígida con bajos niveles de manifestaciones afectivas), autorizativos (uso de una normativa estricta pero en el contexto de manifestaciones afectivas y de aceptación de los hijos, razonando las normas que les aplicaban), indulgentes (uso de bajo control y alta calidez afectiva) negligentes o rechazantes (frialdad afectiva y bajo control disciplinario).

De modo más importante, con esta muestra, no muy amplia, indicó que el 30% de los padres serían indulgentes, el 20% autoritarios, el 19% Autorizativo y el 8% negligente o que rechazan a sus hijos. El otro 23% restante de padres no era posible clasificarlo en ninguno de los cuatro grupos anteriores. Estos datos serían

de una enorme relevancia posterior porque son los que con frecuencia se aducen cuando se habla de porcentajes de padres según los estilos de crianza.

De sus estudios, Baumrid (1973) concluía que “en los años de preescolar, el control con autoridad, está asociado con la responsabilidad social (orientación al rendimiento, simpatía hacia los iguales y cooperación hacia los adultos) e independencia (dominancia social, conducta inconformista, y propósito)”.

En una importante publicación de 1980 en el *American Psychologist* Baumrid (1980), describió tres tipos de estilo parental: con autoridad, autoritarios y permisivos. Baumrid parte de la base de que es la madre la que se dedica a las funciones de disciplina en el día a día, aunque con frecuencia sus hijos e hijas achacan los aspectos negativos de la disciplina (ej., fuerte, potente, dominante, autoritario) a sus padres más que a sus madres.

Dada la indefensión del niño, y la dependencia de sus padres en los primeros años de su vida para su supervivencia, los estilos de crianza de sus padres lo van a guiar en sus primeros años de vida.

Los estudios de Baumrid cambiaron el paradigma hasta ese momento imperante dado que se asumía que un control parental firme era el mejor para una socialización efectiva (Lewis, 1981).

2.5. Dimensiones de Estilos de Crianza

Musitu, G. y García, F. (2001), señalan las dimensiones de los estilos de crianza, siendo estas:

La cohesión: Philip Rice (2000), se refiere al grado en que los miembros de la familia están conectados o separados de su familia. Esto representa la unión familiar o los vínculos de la unidad familiar.

Mas cohesión familiar en lo que respecta a los adolescentes no es necesariamente mejor. Gran parte depende de la edad del adolescente y del estadio del ciclo vital de la familia.

Un menor nivel de cohesión familiar en la adolescencia se debe a que los adolescentes intentan ser autónomos, para trazarse una vida por sí mismos en un proceso de separación-individuación. Al mismo tiempo, los padres se van alejando de sus hijos por su aumento en la necesidad de privacidad en la medida en que ellos crean también nuevas vidas por sí mismos.

Aceptación: Una ayuda importante para el aprendizaje moral es la relación de cariño, aceptación, y mutuo respeto y estima entre los padres y el hijo. Los niños pequeños, que son emocionalmente dependientes de sus padres y tienen un fuerte apego hacia ellos, desarrollan una buena conciencia, mientras que los no dependientes se desarrollan con una mayor falta de conciencia.

En un contexto cálido, afectivo, los padres respetados tienen tendencia a ser admirados e imitados por los jóvenes, dando lugar a rasgos positivos en el adolescente. Los jóvenes aprenden la consideración por los otros habiendo sido cuidados, amados, y habiendo recibido la confianza de sus padres

2.6. Clasificación de los Estilos de Crianza

Musitu Gonzalo y García Fernando (2001), señalan los siguientes estilos de crianza:

a) Estilo Autorizativo:

La definición constitutiva de padres autorizativos podría ser: aquellos padres que se esfuerzan en dirigir las actividades del hijo pero de una manera racional y orientada al proceso; estimulando el diálogo verbal y compartiendo con el hijo el razonamiento que subyace a su política; valorando tanto los atributos expresivos como los instrumentales, las decisiones autónomas y la conformidad disciplinada.

En consecuencia, ejercen el control firme en puntos de divergencia, pero utilizando el diálogo; reconocen sus propios derechos especiales como adultos, pero también, los intereses y modos especiales del hijo.

Estos padres, utilizan con más frecuencia la razón que la coerción para obtener la complacencia, y fomentan más el diálogo que la imposición para lograr un acuerdo con el hijo; cuando los hijos se comportan de manera incorrecta, junto con el diálogo también utilizan la coerción física y verbal y las privaciones.

Los padres de este modelo muestran un equilibrio en la relación con sus hijos entre la alta afectividad con el alto autocontrol y entre las altas demandas con una comunicación clara sobre todo lo que se exige del hijo.

Los efectos en los hijos; los jóvenes de estos hogares se han criado en la obediencia a la autoridad, puesto que cuando sus comportamientos han sido inadecuados los padres han impuesto su autoridad para evitar que se repitan; no

obstante, es previsible que sus normas de actuación estén internalizadas porque junto con ese ejercicio de la autoridad paterno han recibido las correspondientes explicaciones y justificaciones, y han mantenido un diálogo con sus padres.

Su ajuste psicológico es, en general bueno, y desarrollan normalmente, la autoconfianza y el autocontrol como consecuencia de haber integrado plenamente las normas sociales, lo que permite que su competencia sea máxima en culturas muy competitivas como, por ejemplo; la norteamericana; las investigaciones en ese país, iniciadas con los clásicos trabajos de Baumrind (1967, 1971), se muestran prácticamente unánimes en señalar que los adolescentes formados en estos hogares suelen presentar mejor competencia social, desarrollo social, autoconcepto y salud mental (Maccoby y Martín, 1983; Dornbusch, 1987); y también, mejor logro académico y desarrollo psicosocial, y menos problemas de conducta y síntomas psicopatológicos.

En definitiva, estos trabajos constatan que los adolescentes de esta cultura anglosajona se benefician de manera muy significativa de la paternidad autorizativa, calificándolos de realistas, competentes y felices.

No obstante, también hay que señalar que Dornbusch, (1987) y Steinberg (1991) no encontraron que los padres autorizativos de las familias americanas de origen asiático y africano tuviesen hijos más competentes académicamente que los padres con otros estilos de crianza.

b) Estilo Indulgente:

Estos padres, se comunican bien con los hijos, también, utilizan con más frecuencia la razón que otras técnicas disciplinares para obtener la complacencia,

y fomentan el diálogo para lograr un acuerdo con los hijos. Asimismo, no suelen utilizar la coerción/imposición cuando los hijos se comportan de manera incorrecta, sino el diálogo y el razonamiento. Tienen, por lo tanto, una imagen de sus hijos más simétrica y consideran que mediante el razonamiento y el diálogo pueden conseguir inhibir los comportamientos inadecuados de aquellos.

Actúan con sus hijos como si se tratasen de personas maduras que son capaces de regular por sí mismas su comportamiento, y limitan su rol de padres a influir razonadamente en las consecuencias que tienen sus comportamientos negativos.

El prototipo de padre/madre indulgente es el que intenta comportarse de una manera afectiva, aceptando los impulsos, deseos y acciones del hijo. Consulta con ellos las decisiones internas del hogar y les proporciona explicaciones de las reglas familiares; permite a sus hijos regular sus propias actividades tanto como sea posible, ayudándoles con las explicaciones y razonamientos, pero evita el ejercicio del control impositivo y coercitivo, y no les obliga a obedecer ciegamente a pautas impuestas por las figuras de autoridad, a no ser que éstas sean razonadas.

Los efectos en los hijos, son que, reciben un importante feedback positivo de los padres cuando sus actuaciones son correctas, pero cuando sus comportamientos se desvían de la norma, sus padres no les imponen sanciones sino que, les razonan sobre cuál o cuáles serían las conductas adecuadas y por qué.

Por este motivo, muy probablemente, los hijos de estos hogares son los que más sólidamente internalizan las normas del comportamiento social (Llinares, 1998).

Es posible que esta ausencia de coerciones fuertes de los padres, sea el motivo por el que se encuentren “especialmente orientados hacia sus iguales y hacia las actividades sociales valoradas por los adolescentes” (Lamborn, 1991).

Como ya señalamos anteriormente, los adolescentes de los hogares indulgentes anglosajones muestran, normalmente, puntuaciones más bajas en la implicación y logro escolar, tienen más problemas relacionados con el consumo de drogas y alcohol, y problemas de conducta escolar.

c) Estilo Autoritario:

La definición de un estilo autoritario expresa a unos padres que intentan; modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo de acuerdo con un conjunto de normas de conducta, normalmente de forma absoluta.

Valoran la obediencia como una virtud y favorecen medidas punitivas y de fuerza para doblegar la voluntad (la terquedad) cuando las acciones del hijo o las creencias personales de éste entran en conflicto con lo que piensan que es una conducta correcta.

Confían en la inculcación de valores instrumentales como el respeto por la autoridad, respeto por el trabajo y respeto por la preservación del orden y de la estructura tradicional. No potencian el diálogo verbal, y creen que el hijo debería aceptar solamente su palabra que es la “absolutamente” correcta.

La aserción del poder parental, junto con la baja implicación afectiva son los factores que distinguen a este estilo de los demás. Estos padres son altamente

demandantes y, simultáneamente, muy poco atentos y sensibles a las necesidades y deseos del hijo.

Los mensajes verbales parentales son unilaterales y tienden a ser afectivamente reprobatorios.

Estos padres, con frecuencia, no ofrecen razones cuando emiten órdenes; son los que menos estimulan las respuestas verbales y el diálogo ante las transgresiones y, también, son muy evasivos a modificar sus posiciones ante los argumentos de los hijos.

Los padres autoritarios son generalmente, indiferentes a las demandas de apoyo y atención de los hijos, utilizan con menos probabilidad el refuerzo positivo, y se muestran indiferentes ante las conductas adecuadas de sus hijos.

La expresión de afecto en este estilo es, la más baja; de particular interés resulta la pobre relación que mantienen los padres autoritarios con sus hijos.

Los hijos adolescentes de hogares autoritarios sufren los efectos de la alta coerción/imposición, con el problema añadido de que la baja aceptación/implicación, no es lo suficientemente fuerte como para amortiguar sus efectos negativos, por lo que normalmente muestran un mayor resentimiento hacia sus padres y un menor autoconcepto familiar; esta combinación tampoco permite que adquieran la suficiente responsabilidad como para que puedan obtener unos resultados académicos buenos.

No obstante, en los estudios americanos puntúan razonablemente bien en medidas de logro e implicación escolar, tienen puntuaciones medias en

autoestima y puntúan relativamente bajo en medidas de autorrelevancia; muestran también, mayor distrés internalizado.

Una hipótesis es que las mayores puntuaciones de distrés psicológico y somático expresadas por estos jóvenes están vinculadas, de alguna manera, a su continuada exposición a un ambiente familiar que es psicológicamente opresor e inapropiado para su desarrollo psicosocial.

Aunque la terminología difiere, la caracterización del ambiente familiar de adolescentes depresivos o ansiosos como autoritario es consistente con los esquemas de padres “sobrecontroladores” que se obtienen de las investigaciones clínicas (Stark, Humplarey, Cook y Lewin, 1990), siendo estos resultados congruentes con la teoría de la atribución a la que anteriormente nos hemos referido.

d) Estilo Negligente:

La definición constitutiva de unos padres negligentes se podría considerar como: aquellos que tienen serias dificultades para relacionarse e interactuar con sus hijos, al igual que para definir límites en sus relaciones con ellos, permitiendo con indefensión que sean los propios hijos quienes los definan.

El estilo negligente es bajo en afecto y en coerción y en consecuencia, en límites; generalmente, este estilo parental se considera inadecuado para satisfacer las necesidades de los hijos y, normalmente, son manifiestamente indiferentes con sus hijos.

Rollins y Thomas (1979) en este sentido señalan que podría también integrarse dentro de este estilo la indiferencia, tal como lo han hecho numerosos autores debido a su falta de implicación emocional y al pobre compromiso y supervisión de los hijos.

Bajos límites se refieren a la falta de supervisión, control y cuidado de los hijos, en estas situaciones los padres negligentes permiten a los hijos que se cuiden por sí mismos y que se responsabilicen de sus propias necesidades tanto físicas como psicológicas.

Los padres negligentes, normalmente, otorgan demasiada responsabilidad e independencia a sus hijos tanto en los aspectos materiales como en los afectivos. Podríamos decir, que estos padres más que enseñar responsabilidad lo que están es privando a sus hijos de necesidades psicológicas fundamentales tales como el afecto, el apoyo y la supervisión.

Los padres negligentes hacen pocas consultas con sus hijos sobre las decisiones internas del hogar y les dan pocas explicaciones de las reglas familiares; cuando se comportan de manera adecuada se muestran indiferentes y cuando trasgreden las normas no dialogan con ellos ni tampoco restringen sus conducta mediante la Coerción/ imposición.

Estos padres, no se comprometen normalmente en interacciones afectivas, son más negativos, no refuerzan de manera consciente las conductas positivas, como tampoco interactúan con sus hijos en las soluciones de problemas y en las respuestas adecuadas a sus problemas o conductas disruptivas.

Es importante, sobre todo desde un punto de vista práctica, que los padres negligentes no sean considerados como “buenos” o “malos”. La realidad es que estos padres utilizan “herramientas” inefectivas en las relaciones con sus hijos que deben cambiar o sustituirlas por otras más efectivas, una tarea para la cual necesitan, normalmente, de la ayuda de los profesionales.

Este estilo, cuando es predominante en la familia, puede tener efectos negativos en la conducta de los hijos. Los hijos educados en un medio negligente son más testarudos, se implican con frecuencia en discusiones, actúan impulsivamente, son también ofensivos, en ocasiones son crueles con las personas y las cosas, y mienten y engañan con más facilidad que los hijos educados con los otros estilos parentales; también son más agresivos y se implican con más frecuencia en actos delictivos; tienen normalmente, más problemas con el alcohol y otras drogas.

Tienen también una pobre orientación al trabajo y a la orientación escolar. Estos problemas conductuales son mencionados con frecuencia como “comportamientos hacia fuera” Esto describe cómo el hijo está actuando inapropiadamente hacia otras personas y cosas.

Las consecuencias emocionales y mentales invisibles incluyen miedos de abandono, falta de confianza en los otros, pensamientos suicidas; pobre autoestima, miedos irracionales, ansiedad y pobres habilidades sociales (Huxley, 1999; Steinberg et al.; 1994)

Los adolescentes de hogares negligentes tienen, normalmente, las puntuaciones más bajas en la mayoría de los índices de ajuste y desarrollo psicosocial, logro escolar, distrés internalizado y problemas de conducta.

En el caso de los adolescentes educados negligentemente, en la desventaja clara tanto psicológica como conductual, es donde se percibe las evidencias más claras del impacto de la paternidad en el ajuste durante la adolescencia.

El modelo general sugiere un grupo de jóvenes con una trayectoria descendente y problemática caracterizada por una pobre implicación académica y por problemas de conducta (Huxley, 1999).

No obstante, como sobre ellos no se ha ejercido ninguna imposición, ni tan siquiera de orden verbal, no tienen miedos ni inhibiciones sociales hacia las figuras de autoridad (Steinbert, 1994; Llinares; 1998).

2.7. Emoción e Inteligencia

Según el modelo de BarOn (Ugarriza, 2004), la Inteligencia Emocional, es definida como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente.

Por otro lado vemos que la Inteligencia Emocional, es también definida por varios autores, es así que:

Boccardo y otros (2000) manifiesta que se podría decir entonces que la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones: de forma intencional hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros, utilizándolas con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y a pensar de qué manera pueden influir mejorando nuestros resultados.

Gonzales (1999), define la inteligencia emocional como el subconjunto de la inteligencia social que comprende: La capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias y la de los demás: de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones.

Según Goleman (1997), define Inteligencia Emocional como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones. Se trata de un término que engloba habilidades muy distintas-aunque complementarias-a la inteligencia académica, la capacidad exclusivamente cognitiva medida por el cociente intelectual. Weisinger (1995), considera que es el uso inteligente de las emociones de forma intencional con el fin de que nos ayude a guiar nuestro comportamiento y a pensar de manera que mejore nuestros resultados.

Gardner (1993): "La Inteligencia Emocional se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado..."

Salovey y Mayer (1990), definen la Inteligencia Emocional como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno. Así mismo la definen como la habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional.

De todo lo antes expuesto podemos decir que la Inteligencia Emocional es entendida como: “La capacidad para reconocer los sentimientos y emociones propias como la de los demás, expresando los mismos con facilidad, actuando con habilidad en el control y manejo de las emociones”

2.8. Desarrollo de Inteligencia Emocional

Galton, en 1870, fue uno de los primeros investigadores en realizar un estudio sistemático sobre las “diferencias individuales” en la capacidad mental de los individuos, utilizando un desarrollo de correlación de métodos. Tempranamente, propuso un análisis estadístico como aplicación al fenómeno mental, así como su implicación y uso. También fue pionero en el empleo de cuestionarios y métodos no tradicionales (Roback y Kierman, 1990).

Cattell (1890) desarrolló pruebas mentales con el objeto de convertir la psicología en una ciencia aplicada. Fue el primer psicoanalista en América en darle una cuantificación al estrés, a partir de su trabajo experimental (Cattell, 1903). En 1905, por encargo del Ministerio francés, Binet desarrolló un instrumento para evaluar la inteligencia de los niños.

En 1916, dicho instrumento fue modificado por Terman y en él aparece por vez primera el cociente intelectual. Thorndike propuso la inteligencia social a partir de la ley del efecto, antecesora de la hoy conocida IE. Este mismo autor estableció además de la inteligencia social, la inteligencia abstracta y la inteligencia mecánica (Thorndike, 1920). En la década de los treinta, Wechsler

dio a conocer dos baterías de prueba: Escalas para Adultos (Wechsler Adult Intelligence Scale, WAIS, 1939) y Escala para Niños (Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC, 1949), las cuales hoy en día son utilizadas (Evoys y Wechsler, 1981). Es de destacar que esta época se vio marcada por un silenciamiento teórico en el caso de la inteligencia, debido al auge del conductismo. A partir de 1960 se observó un debilitamiento en las posturas conductistas, y se produjo la emergencia de procesos cognitivos con el estructuralismo. Piaget, educado en la tradición del coeficiente intelectual, se opuso a dichas posturas psicométricas y del pensamiento de la información, y aunque no emprendió una crítica contra el movimiento de prueba, su punto de vista se percibe en las acciones científicas que realizó, desarrollando una visión distinta a la de la cognición humana. Según él, el principio de todo estudio del pensamiento humano debe ser la postulación de un individuo que trata de comprender el sentido del mundo (Gardner, 1993).

Otra aportación importante es la del psicólogo soviético Vygotsky, quien encontró que las pruebas de inteligencia no dan una indicación acerca de la zona de desarrollo potencial de un individuo. Desde entonces han existido diferentes reformulaciones a la ley del efecto, como las realizadas por Freud y Ribot en la década de los veinte. Freud utilizó la ley del efecto, al introducir el concepto de racionalidad como complemento del principio de satisfacción, estableciendo el “principio de la realidad”. Por su parte, Ribot hace alusión a dicho concepto en su famosa “lógica de los sentimientos” (Ribot, 1925; Freud, 1971). Otras reformulaciones objetivas fueron las realizadas por Hull (1951) y Skinner (1974).

Hull propuso un planteamiento fisiologicista, y Skinner lo desarrolló sobre una base operacionista. Otro enfoque de la ley del efecto es el propuesto por Dollard y Miller desde el punto de vista cognitivo. En la misma línea está el trabajo de Galperin (Dollard y Miller, 1977; Galperin, 1979). Posteriormente, Piaget (1972) y Maslow (1973) formularon un enfoque de desarrollo dinámico del principio.

A últimas fechas, el desarrollo de la neurociencia ha estimulado la aparición de modelos integradores de la ley del efecto, combinando la capacidad racional con la determinación voluntaria. Lo anterior se desenvuelve en el contexto de un nuevo paradigma, llamado IE. J.A. Marina (1993), experto en el área, afirma que “si bien es cierto que las ciencias cognitivas han realizado aportaciones valiosas, la labor pendiente es la elaboración de una ciencia de la inteligencia humana, la cual deberá desarrollarse holísticamente, lo que es lo mismo no sólo enfocada hacia la razón, sino también provista de emociones”.

La idea de la inteligencia actual subyace en la “capacidad de adaptación” que proporciona. Sternberg (1997) establece que bajo la idea de la globalización (refiriéndose a la psicología), “la inteligencia está muy vinculada con la emoción, la memoria, la creatividad, el optimismo y en cierto sentido con la salud mental”.

En 1983, Gardner publicó *Frames of Mind*, donde reformula el concepto de la inteligencia a través de la teoría de las IM, bajo la cual se establece que los seres humanos poseen siete tipos de inteligencia y cada una es relativamente independiente de las otras. Estas siete inteligencias son las siguientes: inteligencia auditiva musical, inteligencia cinestésica-corporal, inteligencia visual-espacial, inteligencia verbal-lingüística, inteligencia lógico-matemática.

Esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la inteligencia social de Thorndike: las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

Gardner, en 1984 incluyó la inteligencia naturista y en 1985 volvió a modificar su teoría de las IM, agregando un nuevo tipo, la inteligencia existencial. El concepto de IE como tal fue propuesto por Salovey y Mayer en 1990, a partir de los lineamientos de Gardner en su teoría de las IM (Salovey y Mayer, 1990). Sin embargo, este concepto no es nuevo pues tiene su origen en la “ley del efecto” formulada por Thorndike en 1928, cuando propuso en su tesis doctoral un principio explicativo del aprendizaje animal.

El concepto de IE nació de la necesidad de responder a la interrogante: ¿por qué hay personas que en 1990, Salovey y Mayer estructuraron su concepto de IE a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner. No obstante, corresponde a Goleman el mérito de difundir profusamente el concepto en 1995 a través de su obra dirigida al mundo empresarial, donde introduce el estudio de la IE, sus alcances y beneficios en el campo de la administración (Goleman, 2000).

Según sus autores, la IE está formada por metahabilidades que pueden ser categorizadas en cinco competencias: conocimiento de las propias emociones, capacidad para controlar emociones, capacidad de motivarse a sí mismo, reconocimiento de emociones ajenas y control de las relaciones. Es importante mencionar que si bien el campo de IE como objeto de estudio fue desarrollado por psicólogos, existen importantes trabajos de base biológica, como los de LeDoux (1987, 2002), quien demuestra teórica y experimentalmente que la amígdala actúa como nexo entre el cerebro emocional y racional. Así mismo, con

ayuda de tecnologías como la resonancia magnética funcional y la tomografía por emisión de positrones (TEP), han sido probadas las relaciones de la actividad del cerebro (cerebro reptil, cerebro emocional, cerebro racional) con las emociones de la razón, aportando información sobre cómo la emoción está representada en el cerebro y proporcionando hipótesis alternativas acerca de la naturaleza de procesos emocionales.

2.9. Los principales modelos de Inteligencia Emocional.

Durante la última década, los teóricos han elaborado un gran número de modelos distintos de IE. En términos generales, los modelos desarrollados de IE se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia (Mayer y colb. 2000).

A su vez, al analizar la perspectiva que ubica la estructura de la IE como una teoría de inteligencia, Mayer y colb. (2000) realizan una distinción entre los modelos mixtos y de habilidades.

Los modelos mixtos se caracterizan por una serie de contenidos que trascienden el análisis teórico hacia su conocimiento directo y aplicativo (Goleman 1995; Cooper y Sawaf 1997; BarOn 1997); mientras que los modelos de habilidad se centran en el análisis del proceso de “pensamiento acerca de los sentimientos”, a diferencia de otras posturas que se concentran únicamente en la percepción y regulación de estos.

A continuación se describirán los tres principales modelos de la IE:

A. Modelos de cuatro-fases o modelo de habilidad:

En sus investigaciones, Salovey y Mayer (1990) definieron la IE como: “La capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente”. Es decir, la capacidad del individuo para acceder a sus emociones y crear una sintonización e integración entre sus experiencias.

El modelo está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales (Mayer y colb. 2000), cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior. Las primeras capacidades o las más básicas son la percepción y la identificación emocional. En términos de desarrollo, la construcción emocional empieza con la percepción de la demanda emocional de los infantes. A medida que el individuo madura, esta habilidad se refina y aumenta el rango de las emociones que pueden ser percibidas. Posteriormente, las emociones son asimiladas en el pensamiento e incluso pueden ser comparadas con otras sensaciones o representaciones.

En el nivel consciente, el sistema límbico sirve como un mecanismo de alerta frente a los estímulos. Si el aviso emotivo permanece en el nivel inconsciente, significa que el pensamiento –la segunda fase de habilidades– no está siendo capaz de usar las emociones para resolver problemas. Sin embargo, una vez que la emoción está conscientemente evaluada, puede guiar la acción y la toma de

decisiones. En la tercera etapa, las reglas y la experiencia gobiernan el razonamiento acerca de las emociones. Las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo en este nivel. Finalmente, las emociones son manejadas y reguladas en la cuarta etapa, en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás. Cada etapa del modelo tiene habilidades específicas, que reunidas construyen una definición de la IE: “como la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilar emociones en el pensamiento, entender y razonar con emociones, y regular las emociones en uno mismo y en otros”.

Esta propuesta ha originado una serie de investigaciones importantes, cuyos aportes han generado instrumentos de medición que hoy sirven como base para muchos estudios sobre la IE.

B. Modelo de competencia emocionales

Goleman (2001), por su parte, definió la IE como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. El modelo de las competencias emocionales (CE) (Goleman 1998) comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás (Boyatzis y colb. 2000).

Este modelo formula la IE en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la cognición,

personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos (Mayer y colb. 2001, Matthews y colb. 2002).

C. Modelo de Inteligencia Emocional y Social

BarOn (1997), por su parte, ha ofrecido otra definición de IE tomando como base a Salovey y Mayer (1990). La describe como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva.

El modelo de BarOn (1997, 2000) –Inteligencias no cognitivas (EQ-i) – se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la IE y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (BarOn 2000).

En este sentido, el modelo “representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente” (Mayer y colb. 2000). El modelo de BarOn (1997) está compuesto por cinco elementos: 1) el componente intrapersonal, que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros; 2) el componente interpersonal, que implica la habilidad para manejar emociones

fuertes y controlar sus impulsos; 3) el componente de manejo de estrés, que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista; 4) el componente de estado de ánimo, que está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social; y, por último, 5) el componente de adaptabilidad o ajuste.

Además, BarOn dividió las capacidades emocionales en dos tipos principales: 1) las capacidades básicas (core factors), que son esenciales para la existencia de la IE: la autoevaluación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de realidad, la flexibilidad y la solución de problemas; y (2) las capacidades facilitadoras (facilitators factor), que son el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social (BarOn 2000). Cada uno de estos elementos se encuentra interrelacionado entre sí. Por ejemplo, la asertividad depende de la autoseguridad; mientras que la solución de problemas depende del optimismo, del afrontamiento de las presiones y de la flexibilidad.

En resumen, los modelos de inteligencia emocional sobre habilidad mental y mixta parten de dos bases distintas de análisis. Los modelos de habilidades se centran en las emociones y sus interacciones con el pensamiento, mientras que los mixtos alternan las habilidades mentales con una variedad de otras características.

Los modelos mencionados de IE, sin embargo, comparten un núcleo común de conceptos básicos. En el nivel más general, la IE se refiere a las habilidades para

reconocer y regular emociones en nosotros mismos y en los otros. Asimismo, dichos modelos comparten la noción base de la insuficiencia del intelecto para operar de manera óptima sin la IE. De esta manera, se busca el balance de inteligencia entre la lógica, la emoción y nuestras capacidades personales, emocionales y sociales (Goleman 1995).

2.10. Componentes de la Inteligencia Emocional

Según el modelo de BarOn comprende cinco componentes principales: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del Estrés y Estado de Ánimo General. A su vez, cada una de estas amplias dimensiones involucra un número de sub componentes que son habilidades relacionadas.

A. El CE del Componente Intrapersonal, evalúa el sí mismo, el yo interior.

Comprende los siguientes subcomponentes: Comprensión personal de sí mismo (CM), que es la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones; diferenciarlos y conocer el por qué de los mismos; Asertividad (AS), que es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva; Autoconcepto (AC), que es la habilidad para comprender, aceptar y respetarse así mismo, reconociendo nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades; Autorrealización (AR), que es la habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos

de hacerlo; e Independencia (IN), es la habilidad para autodirigirse, sentir seguridad de sí mismo con respecto a nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

B. El CE del Componente Interpersonal, abarca las habilidades y desempeño interpersonal. Comprende los siguientes subcomponentes: Empatía (EM), que es la habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás; las Relaciones Interpersonales (RI), que es la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad; y la Responsabilidad Social (RS), que es la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.

C. El CE del Componente de Adaptabilidad, permite apreciar cuán exitosa es la persona para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y efectuando de manera efectiva las situaciones problemáticas. Comprende los siguientes subcomponentes: Solución de Problemas (SP), que es la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e incrementar soluciones efectivas; la Prueba de la Realidad (PR), que es la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo); la Flexibilidad (FL), que es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras soluciones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

- D. El CE del Componente del Manejo del Estrés. Comprende los siguientes subcomponentes: Tolerancia al Estrés (TE), que es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuerte emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés; y el Control de los Impulsos (CI), que es la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.
- E. El CE del Componente del Estado del Ánimo General, mide la capacidad de la persona para disfrutar de la vida, la perspectiva que tenga de su futuro, y el sentirse contenta en general. Comprende los siguientes subcomponentes: Felicidad (FE), que es la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de si mismo y de otros, divertirse y expresar sentimientos positivos; y Optimismo (OP), que es la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidades y los sentimientos negativo.

2.11. Definición de términos básicos

Estilos de Crianza

Steinberg 2004 “El estilo de crianza es una constelación de actitudes hacia los hijos que son comunicadas hacia ellos y que, tomadas en conjunto, crean un clima emocional en que se expresan las conductas de los padres

Autoritaria

Los padres autoritarios tratan de mantener el control y la obediencia incondicional, fijan reglas claras y estricta para mantener el orden,

normalmente lo hacen sin demostrar mayor afecto o cariño, con reglas rígidas sin participación en la toma de decisiones, la comunicación entre padres e hijos es nula limitada y en muchos de los casos no permiten la independencia de sus hijos, otra característica fundamental es que estos padres utilizan la fuerza física y psicológica para reprender a sus hijos en consecuencia los niños suelen estar más descontentos y retraídos y desconfiados.

Permisiva.

Hace referencia a una absoluta flexibilidad por parte de los padres donde se otorga prioridad a la autoexpresión y autoregulación por parte de los niños, estos padres exigen poco y permiten que los niños superviven sus propias actividades es decir son cálidos, no controladores ni exigentes, pues no existen normas ni reglas claras a seguir, en consecuencia los niños son agresivos, irrespetuosos, conflictivos y en ocasiones aislados .

Autoritativa.

Tienen confianza en sus habilidades para educar a sus hijos, pero también respetan sus decisiones independientes, intereses, opiniones y personalidades, son cariñosos, mucha aceptación pero también exigen buena conducta, son firmes en mantener normas, imponen castigos ilimitados, favorecen la disciplina inculcada y explican el razonamiento detrás de cada postura y alientan al intercambio verbal, los hijos se sienten seguros al saber que son queridos, los niños en edad pre escolar suelen tener más confianza en sí mismos son creativos, curiosos y felices.

Negligente

La definición constitutiva de unos padres negligentes se podría considerar como: aquellos que tienen serias dificultades para relacionarse e interactuar con sus hijos, al igual que para definir límites en sus relaciones con ellos, permitiendo con indefensión que sean los propios hijos quienes los definan.

Compromiso.

Según Steimberg (1991, citado en Merino y Arndt, 2004), es el grado en que el adolescente percibe conductas de acercamiento emocional, sensibilidad e interés provenientes de sus padres.

Autonomía psicológica.

Grado en que los padres emplean estrategias democráticas, no creativas y animan a la individualidad y autonomía en los hijos.

Control conductual.

El grado en que el padre es percibido como controlador o supervisor del comportamiento adolescente

Inteligencia Emocional

Bar-On, 1997, define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarse y enfrentar a las demandas y presiones del medio.

Comprensión emocional de sí mismo (CM): La habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos.

Asertividad (AS): La habilidad para expresar sentimientos, creencias, y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás; y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.

Autoconcepto (AC): La habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades.

Autorrealización (AR): La habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.

Independencia (IN): Es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

Adolescencia

“El término proviene del latín *adolescere*, y significa ir creciendo, desarrollarse hacia la madurez hacerse adulto. Hay diferentes conceptualizaciones sobre el término. Algunos ubican la adolescencia como un periodo vital entre la infancia y la adultez. Otros la conciben como un “segundo nacimiento”, en tanto entienden que en ese periodo se reavivan los conflictos relacionados con el estado de indefensión del bebé, enfrentado a un mundo que le es caótico y desconocido”.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

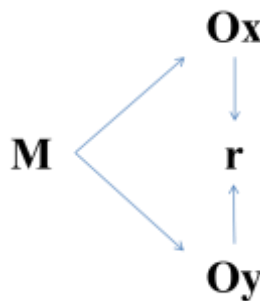
3.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación empleado en el presente estudio corresponde al tipo descriptivo correlacional.

Según, Hernández, Fernández y Batista (2006). Esta investigación es del tipo descriptivo porque nos permite describir y analizar las variables de estudio y sus componentes Así mismo es correlacional, porque nos permite conocer el grado de relación existente entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional. Cabe señalar que los estudios correlacionales, se orientaron a determinar el grado de relación existente entre dos o más variables, en una misma muestra de sujetos.

3.2. Diseño de investigación

El diseño de investigación corresponde al diseño no experimental, pues no se ha manipulado las variables de estudio. Así mismo, la investigación es de corte trasversal o transeccional ya que se recolectara los datos en un solo momento o tiempo único, buscando describir las variables del estudio y analizar su incidencia e interrelación (Hernández Sampieri, 2006). El diseño se expresa en el siguiente diagrama



M: representa la muestra de investigación

Ox: Estilos de Crianza

Oy: Inteligencia Emocional

R: Posible relación existente entre las variables estudiadas.

3.3. Área de investigación

El presente estudio está enmarcado en el campo de la psicología clínica, ya que por un lado se estudia la variable estilo de crianza, que determina diferentes modelos positivos y/o negativos en el desarrollo de un adolescente, entendiendo esto como un factor de riesgo o de protección en la salud emocional; y la inteligencia emocional, que es una habilidad que se desarrolla según las experiencias del entorno, como una variable que a través de ella se manifiesta el equilibrio psicológico en diferentes situaciones de conflicto.

3.4. Población y unidad de análisis

La población en estudio está conformada por un total de 125 estudiantes, de ambos sexos, que se encuentran matriculados en el nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca. Las edades entre las que oscila la población son entre los 11 y 17 años.

Cabe destacar que se utilizará el método de muestreo no probabilístico por conveniencia donde la muestra se constituye por las unidades muestrales que se

puedan evaluar, es decir, todos los estudiantes del nivel de secundaria. (CICADE 2004).

Tabla 3. Descripción de la muestra

Grados	Sección única	Total
Primero	34	34
Segundo	34	34
Tercero	26	26
Cuarto	31	31
Quinto	00	00
Total	125	125

Fuente: Datos proporcionados por el colegio, según matriculas realizadas en el 2015.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes matriculados en el año escolar 2015 del programa de EBR.
- Estudiantes que cursen el nivel secundario.
- Estudiantes de ambos sexos.

Criterios exclusión:

- Estudiantes que sobrepasen el rango de edad señalada.
- Estudiantes que invaliden las pruebas con más de 6 omisiones en sus respuestas.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica básica de recolección de datos que se utilizó en el estudio es la aplicación de dos instrumentos psicométricos los cuales se administraran en un solo momento. Esta técnica se caracteriza por la selección de una población de estudio con la finalidad de obtener datos cuantitativos que permitan describir sus características planteadas a través de los objetivos de investigación.

Los instrumentos a utilizar serán dos, los cuales son: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg y el Inventario de Inteligencia Emocional de Baron ICE:NA, los cuales están validados por la comunidad científica. A continuación se listan los principales instrumentos de recojo de información, apareados con las técnicas de las cuales se derivan:

A. Escala de Estilos de Crianza de L. Steinberg

Ficha Técnica

Nombre Original	: Escala de Estilos de Crianza de L. Steinberg.
Autor	: Lawrence Steinberg (Universidad de Temple, USA)
Procedencia	: Americana
Adaptación Peruana	: César A. Merino Soto. 2009
Administración	: Individual o Colectiva.
Dirigido a	: Adolescentes
Duración	: 25 minutos aproximadamente
Administración	Cada cuadernillo del Cuestionario de Estilos de Crianza contiene las instrucciones específicas de cómo responder a las preguntas.
Materiales	: Cuestionario y Software para corrección de forma computarizada y perfiles.

Estructura

El instrumento total consta de 26 ítems y está agrupada en tres clusters que definen los aspectos principales de la crianza: Compromiso, Autonomía Psicológica y Control Conductual. Las dos primeras escalas tienen ítems de 4 opciones, desde 1 (Muy en desacuerdo) a 4 (Muy de acuerdo). Control Conductual contiene dos ítems de 7 opciones y otros seis de tres opciones.

La última versión tiene alternados los primeros 18 ítems entre las escalas de Compromiso (ítems impares) y Autonomía Psicológica (ítems pares). Los últimos 8 ítems componen la escala supervisión/estrictéz y tienen tres opciones de respuesta.

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

Construcción

El instrumento fue elaborado para fines de investigación, de tal modo que aporta una descripción heurística más que diagnóstica de los estilos de crianza tal y como son percibidos por los adolescentes. Las subescalas pretenden reflejar las dimensiones de estrictéz y responsividad sugeridas por Baumrind (1971), pero principalmente por Maccoby y Martin (1983) de los cuales

recogieron la diferenciación de los estilos de crianza indulgente y negligente, aspecto no contemplado por Baumrid (1971). En el diseño de los ítems, se extrajeron varios de instrumentos existentes así como la creación de los propios autores (Lamborn et al., 1991). Hasta la actualidad, se elaboraron una versión para padres y una para madres, con el contenido exactamente igual, en las instrucciones se orienta al examinado a tomar como referencia a la madre y al padre por separado.

Propiedades psicométricas

Confiabilidad

En los estudios de Steinberg y colaboradores, el número de ítems fue modificado algunas veces. En Lamborn et al. (1991) se reporta un coeficiente alfa de .72 para Compromiso (10 ítems), .76 para Control Conductual (9 ítems) no reportan la confiabilidad para Autonomía Psicológica debido que no fue utilizada para su estudio. En Steinberg et al, (1992), se reporta un coeficiente alfa de .72 (15 ítems), .76 para Control Conductual (9 ítems) y .86 para Autonomía Psicológica (12 ítems). La versión utilizada en el presente estudio es la versión definitiva, y sido utilizada recientemente en un estudio inter-cultural de Mantzicopoulos y Oh-Wang (1998), encontrando coeficientes alfa de .82, .73 y .69 en una muestra de adolescentes norteamericanos y .66, .72 y .61 en adolescentes coreanos, para Compromiso, Control Conductual y Autonomía Psicológica respectivamente.

No se reportan estudios de estabilidad de los puntajes en las subescalas; sin embargo, dado que las dimensiones evaluadas son estables en la interacción padre-niño, es de esperar que los puntajes permanezcan relativamente estables.

Confiabilidad en la muestra peruana

Los datos en Merino y Arndt (2004) indican que, mediante el método del coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) los puntajes de las subescalas arrojaron coeficientes que van desde los marginalmente aceptables a moderadamente bajos. Para Compromiso, se obtuvo un α de .74; para Control/Supervisión: .66 y para Autonomía: .56 y .62, con y sin el ítem 12 respectivamente.

Validez

Se reporta evidencias de la validez de constructo mediante el análisis factorial. Se aplicó varias técnicas de extracción de factores dentro del enfoque del análisis factorial confirmatorio, y se continuó con rotación oblicua de la solución inicial. Del análisis, emergieron tres factores correspondientes a las subescalas que actualmente componen el instrumento; en el estudio de Lamborn, et al. (1991), los factores fueron etiquetados como Aceptación/Compromiso, Estrictez/Supervisión y Autonomía Psicológica. Esta solución fue virtualmente idéntica en los grupos de diferentes clases sociales, raza y estructura familiar (Steinberg et al, 1991).

Los resultados factoriales ponderaron favorablemente la validez de contenido, pues los ítems que teóricamente captaban el contenido de los constructos se ajustaron bien.

B. Inventario de Inteligencia Emocional de Baron ICE:NA

Ficha Técnica

Nombre Original	: EQi-YV BArOn Emocional Quotient Inventory.
Autor	: Reuven Bar-On
Procedencia	: Toronto-Canadá.
Adaptación Peruana	: Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares (2004)
Adaptación Cajamarca	: Moscoso Luyo, Sara y Rojas Cruzado Julio (2012)
Administración	: Individual o Colectiva.
Formas	: Forma Completa
Duración	: Sin límite de tiempo (forma completa: 20 a 25 minutos aproximadamente).
Aplicación	: Niños y adolescentes entre 8 y 16 años.
Puntuación	: Calificación computarizada
Significación	: Evaluación de las habilidades emocionales y sociales.
Tipificación	: Baremos cajamarquinos.

- Usos : Educacional, clínico, jurídico, médico y en la investigación. Son usuarios potenciales aquellos profesionales que desempeñan como psicólogos, psiquiatras, médicos, trabajadores sociales, consejeros, tutores y orientadores vocacionales.
- Materiales : Cuestionario y Software para corrección de forma computarizada y perfiles.

Características principales del BarOn ICE: NA

El BarOn ICE: NA es un inventario que se integra conocimientos teóricos, fundamentos empíricos y una sofisticación de las técnicas psicométricas. El instrumento es confiable, válido y ofrece al usuario un número importante de características que incluyen:

- Una muestra normativa amplia (N = 2,539).
- Escalas multidimensionales que evalúan las características centrales de la inteligencia emocional.
- Una escala de impresión positiva para identificar a los que intentan crear una imagen exageradamente favorable de sí misma.
- Pautas para la administración, calificación y obtención de un perfil de resultados computarizados.
- Alta confiabilidad y validez.

El BarOn ICE: NA contiene 48 ítems distribuidos en 7 escalas. En el manual se presenta la forma completa del BarOn ICE: NA que contienen 48 ítems. La tabla 1 muestra las escalas del ICE: NA de BarOn y la tabla 2 muestra los ítems que corresponden a cada escala.

El BarOn ICE: NA usa una escala de tipo Likert de 4 puntos en la cual los evaluados responden a cada ítem según las siguientes opciones de respuestas: “muy rara vez” “rara vez” “a menudo” y “muy a menudo”. Los puntajes altos del inventario indican niveles elevados de inteligencia emocional y social.

Validez y Confiabilidad.

La investigación realizada permite concluir que: Se logró la adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn - Ice: NA, en niños y adolescentes de la ciudad de Cajamarca; Se consiguió una alta validación del inventario de BarOn ICE: NA, al encontrar datos homogéneos y congruentes al realizar el Análisis Factorial del Constructo; La consistencia interna del inventario, medida por el Alfa de Cronbach, arroja resultados consistentes, esto quiere decir que existe una confiabilidad casi perfecta (1.00) de las escalas del inventario, siendo estas validas para la población cajamarquina; El error estándar establecido es pequeño, lo que nos indica que el puntaje inter escalas será mínimo, es decir no habrá diferencias significativas si se aplica el inventario varias veces en la misma persona; Se elaboró una tabla de Baremos, ya que no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de edad, sexo y gestión.

Por último, esta investigación brinda la adaptación y estandarización del BarOn ICE-NA forma completa para nuestro medio, lo que representa un avance importante en la evaluación de la inteligencia emocional de niños y adolescentes en la ciudad de Cajamarca.

3.6. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

La recolección de datos se realizó aplicando las técnicas de investigación mencionada en la muestra de estudio: Se realizó la aplicación de los instrumentos, luego se procedió a la utilización del software de corrección para su calificación e interpretación de los resultados, posteriormente se realizó el análisis a través del estadístico correlación de Pearson. Para el tratamiento estadístico básico se utilizó distribución de frecuencias, promedios, medias y desviación estándar. Así que el paquete estadístico que se utilizó para procesar los datos fue el SPSS - v 15.0 y como medio auxiliar el programa de Microsoft Excel 2007.

Estos estadígrafos permitirán la comparación de los resultados cuantificados de cada variable con los estándares de calidad establecidos. Esto contribuirá en la corroboración de las hipótesis de investigación.

CAPÍTULO IV
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Datos Descriptivos

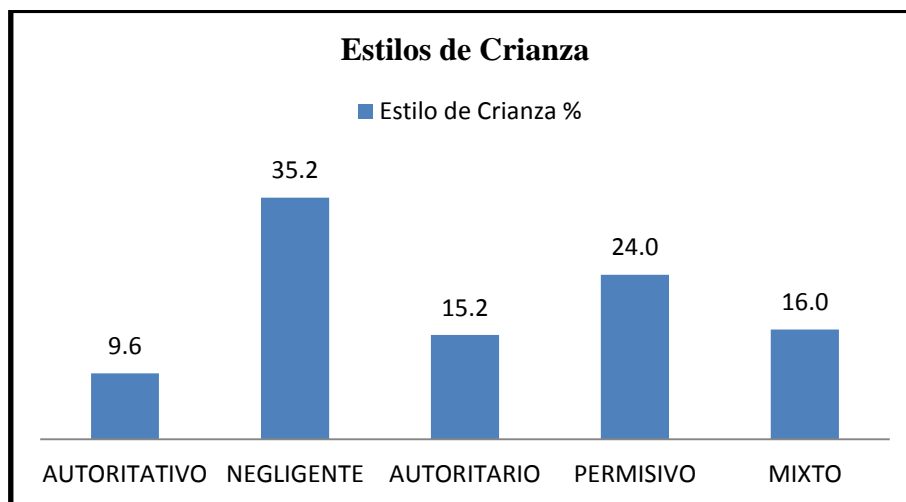
Tabla 4. Distribución de frecuencias Estilos de Crianza

DIMENSIONES		AUTORITATIVO	NEGLIGENTE	AUTORITARIO	PERMISIVO	MIXTO
GENERAL	Fr	12.0	44.0	19.0	30.0	20.0
	%	9.6	35.2	15.2	24.0	16.0
VARONES	Fr	6.0	24.0	9.0	9.0	10.0
	%	10.3	41.4	15.5	15.5	17.2
MUJERES	Fr	6.0	20.0	10.0	21.0	10.0
	%	9.0	29.9	14.9	31.3	14.9
1RO	Fr	1.0	22.0	5.0	6.0	0.0
	%	2.9	64.7	14.7	17.6	0.0
2DO	Fr	4.0	6.0	6.0	8.0	10.0
	%	11.8	17.6	17.6	23.5	29.4
3RO	Fr	4.0	5.0	3.0	10.0	4.0
	%	15.4	19.2	11.5	38.5	15.4
4TO	Fr	3.0	11.0	5.0	6.0	6.0
	%	9.7	35.5	16.1	19.4	19.4

FUENTE: Resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg en el colegio estatal “Hno. Victorino Elorz Goicoechea”.

En la tabla 4, observamos que el 35.2% de los estudiantes en general tiene un estilo de crianza negligente, según la variable sexo, en los varones predomina el estilo de crianza negligente con un 41.1% y en la mujeres estilo de crianza permisivo con un 31.3%. Según el grado de estudio, observamos que 64.7% y 35.5% de los estudiantes de 1ro y 4to de secundaria respectivamente tiene un estilo de crianza negligente, 23.5% y 38.5% de estudiantes de 2do y 3ro de secundaria respectivamente tienen un estilo de crianza permisivo.

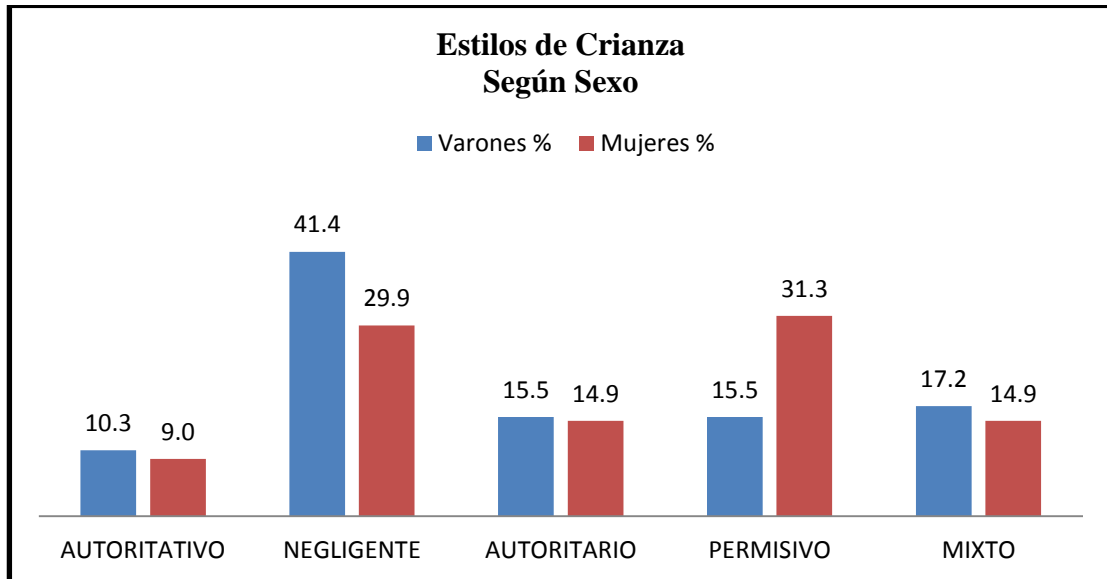
Grafico 1. Porcentajes de los Estilos de Crianza



FUENTE: Porcentajes de Tabla 4

El grafico 1, presenta resultados relacionados a los porcentajes obtenido en relación al Estilo de Crianza, podemos observar que el 35.2% de los estudiantes representan un estilo de crianza Negligente, seguido existe un 24% que representa un estilo de crianza permisivo, así mismo se observa un 16% de estudiantes que representan un estilo de crianza Mixto, a parte de ello existe un 15.2% de estilos de crianza autoritario y finalmente lo representa el estilo de crianza Autoritativo con un 9.6%.

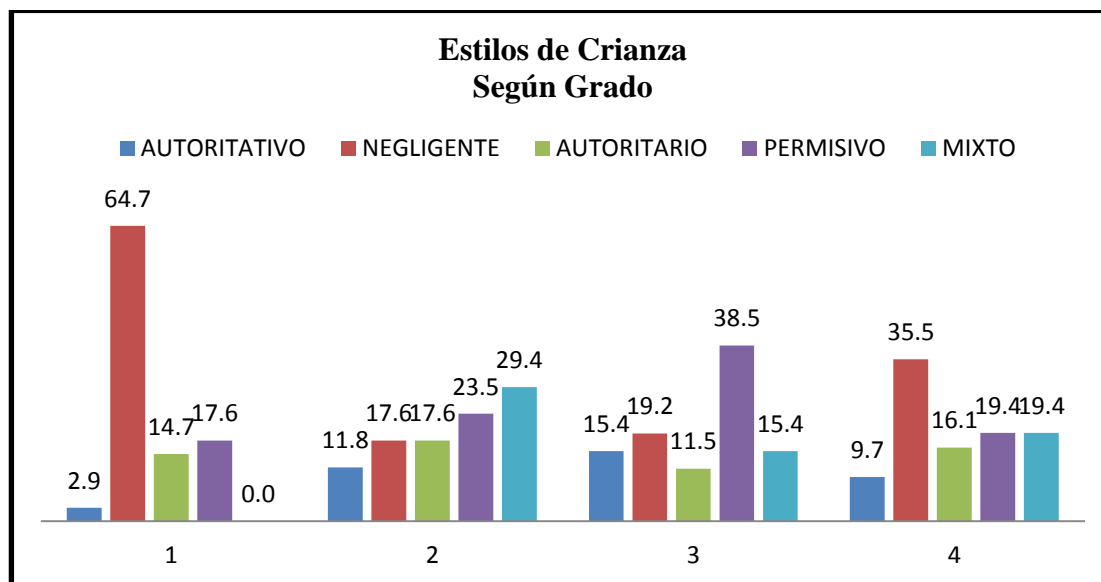
Grafico 2. Porcentajes de los Estilos de Crianza, según sexo



FUENTE: Porcentajes de Tabla 4

El grafico2, presenta resultados relacionados a los porcentajes obtenido en relación al Estilo de Crianza con el sexo, podemos observar que los varones tienen un 10.3 % en el estilo de crianza autoritativo, 41.4% en el estilo de crianza negligente, un 15.5% en el estilo de crianza autoritario y permisivo y por ultimo un 17.2% en el estilo de crianza mixto. En cambio las mujeres representan un 9% en el estilo de crianza autoritativo, 29.9% en el estilo de crianza negligente, un 14.9% en el estilo de crianza autoritario y mixto, y por ultimo un 31.1% en el estilo de crianza permisivo.

Grafico 3. Porcentajes de los Estilos de Crianza, según grado



FUENTE: Porcentajes de Tabla 4

El grafico3, presenta resultados relacionados a los porcentajes obtenido en relación al Estilo de Crianza con al grado de estudios, podemos observar que en primer grado de secundaria un 64.7% de la población pertenece al estilo de crianza negligente en cambio un 3% pertenece a un estilo de crianza autoritativo. En segundo grado, un mayor porcentaje (29.4%) pertenece a un estilo de crianza mixto y un porcentaje menor (12%) al estilo de crianza autoritativo. En tercer grado, un 38.5% pertenece al estilo de crianza permisivo y un 11.5% al estilo de crianza autoritario. En cuarto grado, el 35.5% de los estudiantes pertenece al estilo de crianza negligente y en menor porcentaje al estilo autoritativo con un 10%.

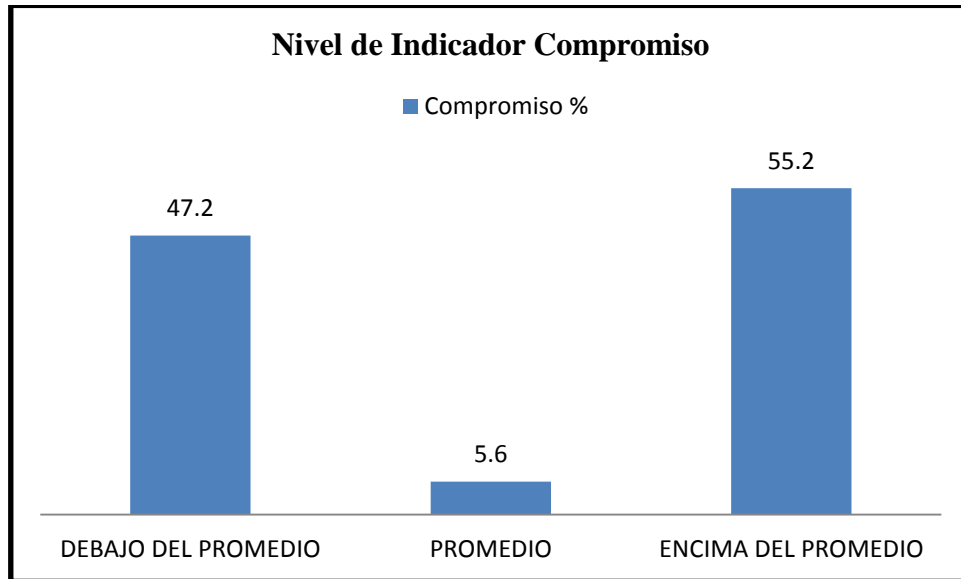
Tabla 5. Distribución de frecuencia según indicador “Compromiso” de Estilos de Crianza

DIMENSIONES		DEBAJO DEL PROMEDIO	PROMEDIO	ENCIMA DEL PROMEDIO
GENERAL	Fr	59.0	7.0	69.0
	%	47.2	5.6	55.2
VARONES	Fr	33.0	0.0	35.0
	%	56.9	0.0	60.3
MUJERES	Fr	26.0	7.0	34.0
	%	38.8	10.4	50.7
1RO	Fr	26.0	3.0	5.0
	%	76.5	8.8	14.7
2DO	Fr	12.0	0.0	22.0
	%	35.3	0.0	64.7
3RO	Fr	8.0	0.0	28.0
	%	30.8	0.0	69.33
4TO	Fr	13.0	4.0	14.0
	%	41.9	12.9	45.2

FUENTE: Resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg en el colegio estatal “Hno. Victorino Elorz Goicoechea”.

En la tabla 5, se presentan resultados relacionados al indicador “compromiso” del estilo de crianza. Observamos que el 55.2% de los estudiantes tiene una puntuación por encima del promedio, según la variable sexo, observamos que tanto en varones como en mujeres predomina una puntuación por encima del promedio con un 60% y 51% respectivamente. Según el grado de estudio, en primer grado observamos 76.5% tiene una puntuación por debajo del promedio, en cambio en segundo, tercero y cuarto encontramos puntuaciones por encima del promedio, con un 65%, 69% y 45% respectivamente.

Grafico 4. Porcentajes del indicador Compromiso



FUENTE: Porcentajes de Tabla 5

El grafico 4, presenta resultados relacionados a los porcentajes obtenido en relación al indicador compromiso de los estilos de crianza, podemos observar que el 55.2% de los estudiantes tiene una puntuación por encima del promedio, seguido existe un 47%% que tiene una puntuación por debajo del promedio y finalmente un 5.6% de la población con una puntuación dentro del promedio.

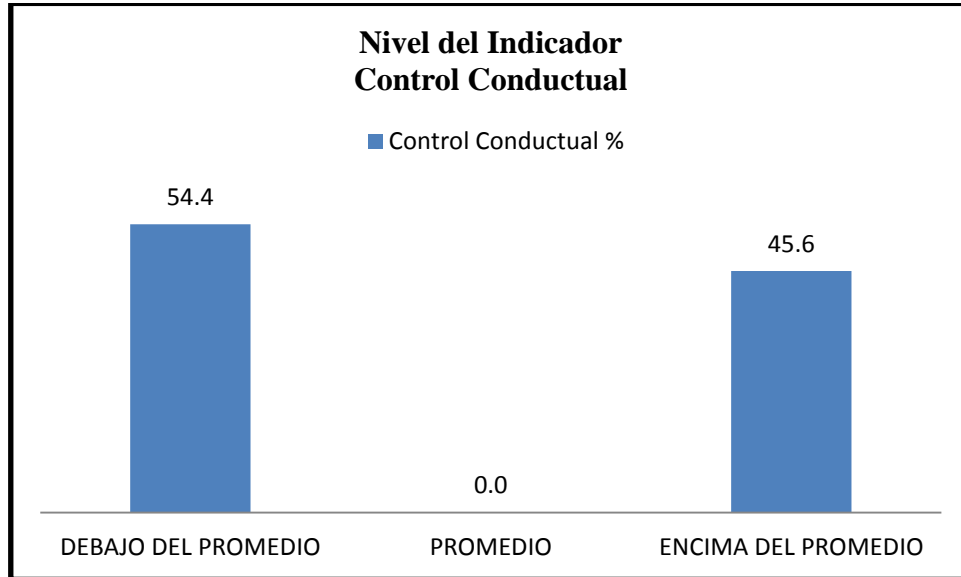
Tabla 6. Distribución de frecuencias según indicador “Control conductual” del Estilos de Crianza

DIMENSIONES		DEBAJO DEL PROMEDIO	PROMEDIO	ENCIMA DEL PROMEDIO
GENERAL	Fr	68.0	0.0	63.0
	%	54.4	0.0	46.6
VARONES	Fr	30.0	0.0	35.0
	%	40.0	0.0	60.0
MUJERES	Fr	38.0	0.0	28.0
	%	56.7	0.0	43.3
1RO	Fr	19.0	0.0	15.0
	%	55.9	0.0	44.1
2DO	Fr	21.0	0.0	13.0
	%	61.8	0.0	38.2
3RO	Fr	14.0	0.0	11.0
	%	53.8	0.0	42.3
4TO	Fr	14.0	0.0	24.0
	%	45.2	0.0	77.4

FUENTE: Resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg en el colegio estatal “Hno. Victorino Elorz Goicoechea”.

En la tabla 6, se presentan resultados relacionados al indicador “control conductual” del estilo de crianza. Observamos que el 54.4% de los estudiantes tiene una puntuación por debajo del promedio, según la variable sexo, observamos que en varones predomina las puntuaciones por encima del promedio con un 60% y en las mujeres predomina una puntuación por debajo del promedio con un 57%. Según el grado de estudio, en primer, segundo y tercer observamos 56%, 62% y 54% respectivamente, tiene una puntuación por debajo del promedio, en cambio en cuarto grado predomina una puntuación por encima del promedio con 77%.

Grafico 5. Porcentajes del indicador Control Conductual



FUENTE: Porcentajes de Tabla 6

El grafico 5, presenta resultados relacionados a los porcentajes obtenido en relación al indicador control conductual de los estilos de crianza, podemos observar que el 54% de los estudiantes tiene una puntuación por debajo del promedio y un 46% de la población tiene puntuaciones por encima del promedio.

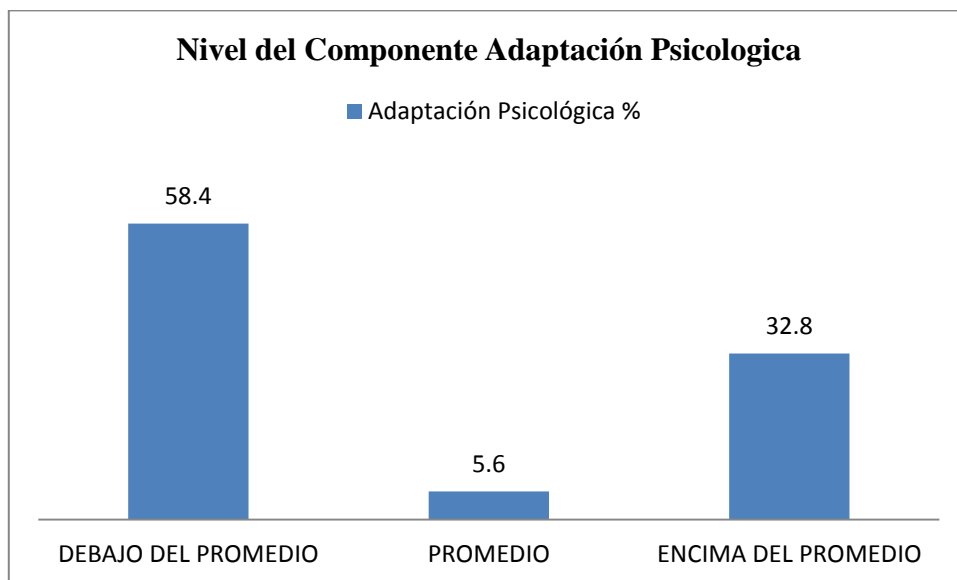
Tabla 7. Distribución de frecuencias, según indicador “Adaptación Psicológica” del estilo de crianza

DIMENSIONES		DEBAJO DEL PROMEDIO	PROMEDIO	ENCIMA DEL PROMEDIO
GENERAL	Fr	73.0	7.0	41.0
	%	59.0	7.0	34.0
VARONES	Fr	32.0	5.0	18.0
	%	56.0	10.0	34.0
MUJERES	Fr	41.0	2.0	23.0
	%	62.0	3.0	35.0
1RO	Fr	28.0	2.0	4.0
	%	82.4	5.9	11.8
2DO	Fr	14.0	1.0	19.0
	%	41.2	2.9	55.9
3RO	Fr	15.0	2.0	9.0
	%	57.7	7.7	34.6
4TO	Fr	16.0	2.0	9.0
	%	56.0	12.0	32.0

FUENTE: Resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg en el colegio estatal “Hno. Victorino Elorz Goicoechea”.

En la tabla 7, se presentan resultados relacionados al indicador “control conductual” del estilo de crianza. Observamos que el 59% de los estudiantes tiene una puntuación por debajo del promedio, según la variable sexo, observamos que tanto en varones como en mujeres predomina las puntuaciones por debajo del promedio con un 56% y 62% respectivamente. Según el grado de estudio, en primer, tercer y cuarto grado observamos 82%, 58% y 56% respectivamente, tiene una puntuación por debajo del promedio, en cambio en segundo grado predomina una puntuación por encima del promedio con 56%.

Grafico 6. Porcentajes del indicador Adaptación Psicológica



FUENTE: Porcentajes de Tabla 7

El grafico6, presenta resultados relacionados a los porcentajes obtenido en relación al indicador adaptación psicológica de los estilos de crianza, podemos observar que el 58% de los estudiantes tiene una puntuación por debajo del promedio, un 6% una puntuación dentro del promedio y un 33% de la población tiene puntuaciones por encima del promedio.

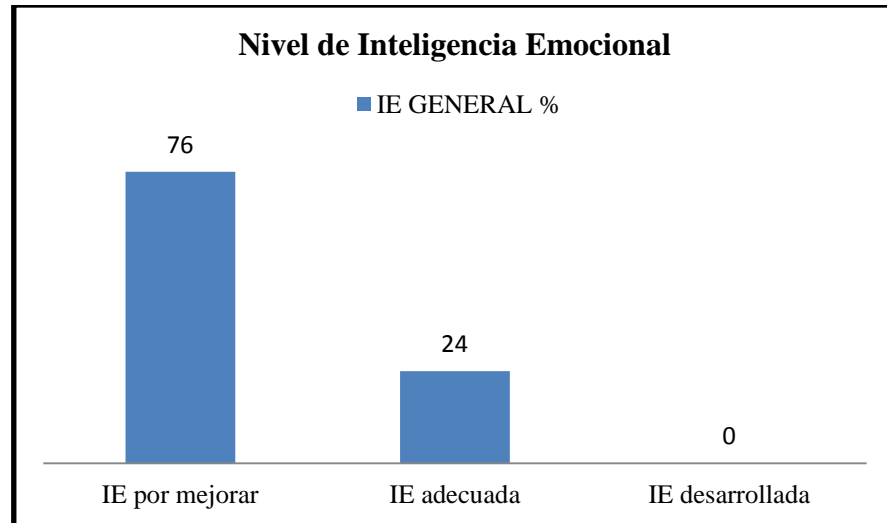
Tabla 8. Distribución de frecuencias de la variable Inteligencia Emocional

DIMENSIONES		IE por mejorar	IE adecuada	IE desarrollada
GENERAL	Fr	95	30	0
	%	76	24	0
VARONES	Fr	45	13	0
	%	78	22	0
MUJERES	Fr	50	17	0
	%	75	25	0
1RO	Fr	22	12	0
	%	65	35	0
2DO	Fr	29	5	0
	%	85	15	0
3RO	Fr	19	7	0
	%	73	27	0
4TO	Fr	25	6	0
	%	81	19	0

FUENTE: Resultados obtenidos de la aplicación del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice, en el colegio estatal “Hno. Victorino Elorz Goicoechea”.

En la tabla 8, observamos que el 76% de los estudiantes en general tiene un nivel de inteligencia emoción en la categoría “por mejorar”, según la variable sexo, tanto en varones como en mujeres predomina un nivel de inteligencia emocional “por mejorar” con un 78% y 75% respectivamente. Según el grado de estudio, observamos que para todos los grados predomina un nivel de inteligencia emocional “por mejorar”, con porcentajes de 65%, 85%, 73% y 81% para 1ro, 2do, 3ro, y 4to respectivamente.

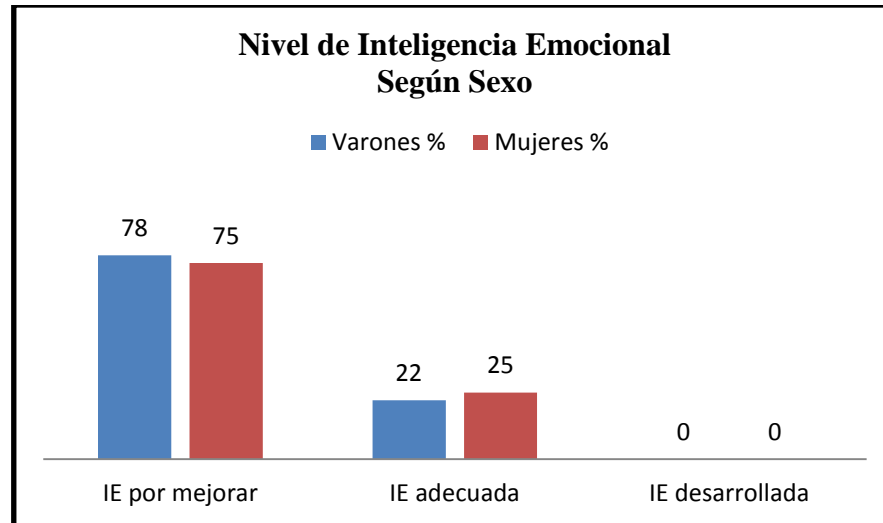
Grafico 7. Porcentajes de los niveles de Inteligencia Emocional



FUENTE: Porcentajes de Tabla 8

El grafico 7, presenta resultados relacionados a los porcentajes de los niveles de inteligencia emocional en general , podemos observar que el 76% de los estudiantes tienen un nivel de inteligencia emocional “por mejorar”, seguido de un 24% con un nivel del inteligencia emocional “adecuada”, y por último el 0% de la población tiene un nivel de inteligencia emocional “desarrollada”

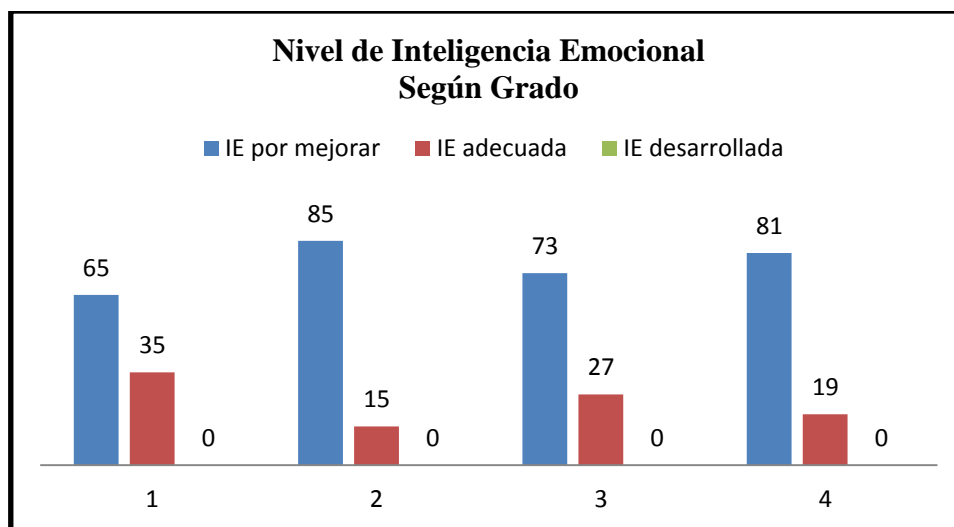
Grafico 8. Porcentajes de los niveles de Inteligencia Emocional, según sexo



FUENTE: Porcentajes de Tabla 8

El grafico 8, presenta resultados relacionados a los porcentajes de los niveles de inteligencia emocional según sexo, podemos observar que los varones tienen un nivel de inteligencia emocional “por mejorar” con un 78% y un nivel de inteligencia emocional “adecuada” con un 22%, de la misma forma las mujeres tienen un nivel de inteligencia emocional “por mejorar” con un 75% y un nivel de inteligencia emocional “adecuada” con un 25%,

Grafico 9. Porcentajes de los niveles de Inteligencia Emocional, según grado

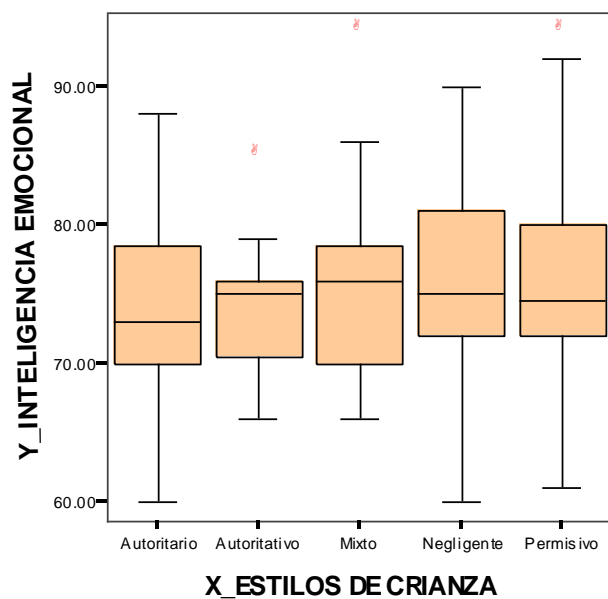


FUENTE: Porcentajes de Tabla 8

El grafico 9, presenta resultados relacionados a los porcentajes de los niveles de inteligencia emocional con al grado de estudios, podemos observar que en primer grado de secundaria un 65% de los estudiantes tienen un nivel de inteligencia emocional “por mejorar” y un 35% de los estudiantes un nivel de inteligencia emocional “adecuada”. En segundo grado, un mayor porcentaje (85%) tienen un nivel de inteligencia emocional “por mejorar” y un porcentaje menor (15%) un nivel de inteligencia emocional “adecuada”. En tercer grado, un 73% de los estudiantes tienen un nivel de inteligencia emocional “por mejorar” y un 27% de los estudiantes un nivel de inteligencia emocional “adecuada”. En cuarto grado, el 81% de los estudiantes tienen un nivel de inteligencia emocional “por mejorar” y en menor porcentaje al estilo autoritativo con un 19%.

4.2. Datos Estadísticos

Gráfico 10. Estilos de crianza y la inteligencia emocional



Fuente: Datos estadísticos tomados de la base de datos del programa SPSS

En el gráfico 10, se representa la caja de Box Plot donde se aprecia a primera vista que no existe una diferencia marcada de los estilos de crianza en las puntuaciones de la inteligencia emocional en adolescentes del nivel de secundaria del colegio “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015

Prueba de Hipótesis de Análisis de Varianza

Debemos probar:

Existe diferencia significativa entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

Nivel de significación $\alpha = 0,05$

Tabla 9. Analisis de Varianza – ANOVA
Y_ Puntuación de INTELIGENCIA EMOCIONAL

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	97.283	4	24.321	.454	.769
Intra-grupos	6421.805	120	53.515		
Total	6519.088	124			

Fuente: Datos estadísticos tomados de la base de datos del programa SPSS

Esta prueba de análisis de varianza nos dice que no existe una diferencia significativa con $p=0.769$ ($p>0.05$), entre las puntuaciones medias de la inteligencia emocional obtenida por los diferentes estilos de crianza.

Hipótesis General:

H1: Existe relación significativa entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

Nivel de significación $\alpha = 0,05$

Tabla 10. Correlación de Pearson entre Estilos de Crianza y la Inteligencia Emocional

		x_CRIANZA	y_INTELI
x_CRIANZA	Correlación de Pearson	1	.115
	Sig. (bilateral)		.203
	N	125	125
y_INTELI	Correlación de Pearson	.115	1
	Sig. (bilateral)	.203	
	N	125	125

Fuente: Datos estadísticos tomados de la base de datos del programa SPSS

La prueba de Correlación de Pearson nos indica que no existe relación significativa con $p = 0.203$ ($p > 0.05$), entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

Hipótesis General:

H2: Existe relación significativa entre el indicador Compromiso del estilo de crianza y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

Nivel de significación $\alpha = 0,05$

Tabla 11. Correlación de Pearson entre el indicador Compromiso y la Inteligencia Emocional

		y_INTELI	Compromiso_C
y_INTELI	Correlación de Pearson	1	.114
	Sig. (bilateral)		.207
	N	125	125
Compromiso_C	Correlación de Pearson	.114	1
	Sig. (bilateral)	.207	
	N	125	125

Fuente: Datos estadísticos tomados de la base de datos del programa SPSS

La prueba de Correlación de Pearson nos indica que no existe relación significativa con $p = 0.207$ ($p > 0.05$), entre el intervalo Compromiso del estilo de crianza y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

H3: Existe relación significativa entre la dimensión Control CX del estilo de crianza y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

Nivel de significación $\alpha = 0,05$

Tabla 12. Correlación de Pearson entre el indicador Control conductual y la Inteligencia Emocional

		y_INTELI	Control_C
y_INTELI	Correlación de Pearson	1	-.102
	Sig. (bilateral)		.258
	N	125	125
Control_C	Correlación de Pearson	-.102	1
	Sig. (bilateral)	.258	
	N	125	125

Fuente: Datos estadísticos tomados de la base de datos del programa SPSS

La prueba de Correlación de Pearson nos indica que no existe relación significativa con $p = 0.258$ ($p > 0.05$), entre el indicador Control Conductual del estilo de crianza y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

H4: Existe relación significativa entre la dimensión Adaptación Psicológica del estilo de crianza y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

Nivel de significación $\alpha = 0,05$

Tabla 13. Correlación de Pearson entre el indicador Control conductual y la Inteligencia Emocional

		y_INTELI	Adapt_Psico_C
y_INTELI	Correlación de Pearson	1	-.105
	Sig. (bilateral)		.245
	N	125	125
Adapt_Psico_C	Correlación de Pearson	-.105	1
	Sig. (bilateral)	.245	
	N	125	125

Fuente: Datos estadísticos tomados de la base de datos del programa SPSS

La prueba de Correlación de Pearson nos indica que no existe relación significativa con $p= 0.245$ ($p>0.05$), entre el indicador de Adaptación Psicológica del estilo de crianza y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

Tabla 14. Correlación de Pearson entre indicadores de estilos de crianza y los componentes de la inteligencia emocional

Correlaciones

		Intra_I	Inter_I	MAEstres_I	Adap_I	Impost_I	Compro miso_C	Control_C	Adapt_Psico_ C
Intra_I	Correlación de Pearson	1	-.286**	.203*	-.131	.010	.231**	.117	-.149
	Sig. (bilateral)		.001	.023	.145	.909	.010	.193	.098
	N	125	125	125	125	125	125	125	125
Inter_I	Correlación de Pearson	-.286**	1	-.178*	.388**	.184*	-.132	-.177*	.036
	Sig. (bilateral)	.001		.048	.000	.040	.143	.049	.689
	N	125	125	125	125	125	125	125	125
MAEstres_I	Correlación de Pearson	.203*	-.178*	1	-.175	.115	.206*	.100	-.085
	Sig. (bilateral)	.023	.048		.051	.202	.021	.266	.344
	N	125	125	125	125	125	125	125	125
Adap_I	Correlación de Pearson	-.131	.388**	-.175	1	.303**	.026	-.238**	-.083
	Sig. (bilateral)	.145	.000	.051		.001	.773	.008	.360
	N	125	125	125	125	125	125	125	125
Impost_I	Correlación de Pearson	.010	.184*	.115	.303**	1	-.014	.016	.023
	Sig. (bilateral)	.909	.040	.202	.001		.873	.863	.796
	N	125	125	125	125	125	125	125	125
Compromiso_C	Correlación de Pearson	.231**	-.132	.206*	.026	-.014	1	.062	-.070
	Sig. (bilateral)	.010	.143	.021	.773	.873		.495	.439
	N	125	125	125	125	125	125	125	125
Control_C	Correlación de Pearson	.117	-.177*	.100	-.238**	.016	.062	1	-.179*
	Sig. (bilateral)	.193	.049	.266	.008	.863	.495		.045
	N	125	125	125	125	125	125	125	125
Adapt_Psico_C	Correlación de Pearson	-.149	.036	-.085	-.083	.023	-.070	-.179*	1
	Sig. (bilateral)	.098	.689	.344	.360	.796	.439	.045	
	N	125	125	125	125	125	125	125	125

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Datos estadísticos tomados de la base de datos del programa SPSS

En la tabla 14, podemos observar la correlación realizada entre los indicadores de los estilos de crianza y los componentes de la inteligencia emocional. Existe una correlación lineal positiva significativa entre el indicador compromiso de los estilos de crianza y el componente intrapersonal (.231) y manejo de estrés (.205) de la inteligencia emocional, significando que tanto el indicador compromiso con el componente intrapersonal ascenderán o disminuirán siempre juntos en el mismo sentido. Esto quiere decir que cuando haya una puntuación por encima del promedio en el indicador compromiso por parte de los padres (animarlo, ayudarlo, participar de sus actividades), también tendrá un nivel alto en el componente intrapersonal

(asertividad, autoconcepto, autorealización, independencia) y un nivel alto en el componente de manejo del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos)

A la vez observamos que existe una correlación inversa negativa significativa entre el indicador control de conducta de los estilos de crianza y el componente interpersonal (-.177) y adaptabilidad (-.238) de la inteligencia emocional, significando que cuando el indicador control conductual tenga un nivel alto, los componentes interpersonal y adaptabilidad descenderá, y cuando el indicador control conductual tenga un bajo nivel, componentes interpersonal y adaptabilidad ascenderán. Esto quiere decir que cuando haya una puntuación de por debajo del promedio en el indicador control conductual (reglas, límites, orden), los componentes interpersonal y adaptabilidad tendrán un nivel alto o viceversa, cuando el indicador control conductual tenga una puntuación por encima del promedio los componentes interpersonal (empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social) y adaptabilidad (solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad) tendrán un bajo nivel.

4.3. Discusión de resultados

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación existente entre Estilos de Crianza y la Inteligencia Emocional en un grupo de alumnos del primer a cuarto grado de Secundaria pertenecientes a una Institución Educativa Nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca 2015. En el cual se determinó que no existe una relación altamente significativa entre ambas variables.

A continuación presentamos el análisis detallado de las variables en mención, teniendo en cuenta los constructos teóricos de las variables, los antecedentes y el marco conceptual de las mismas.

Empezaremos pues a describir de manera general y después específica el análisis de correlación de ambas variables, teniendo en cuenta el resultado de la presente investigación.

Según nuestros datos descriptivos estos son nuestros resultados: Tabla 4, observamos que el 35.2% de los estudiantes en general tiene un estilo de crianza negligente, según la variable sexo, en los varones predomina el estilo de crianza negligente con un 41.1% y en la mujeres estilo de crianza permisivo con un 31.3%. Según el grado de estudio, observamos que 64.7% y 35.5% de los estudiantes de 1ro y 4to de secundaria respectivamente tiene un estilo de crianza negligente, 23.5% y 38.5% de estudiantes de 2do y 3ro de secundaria respectivamente tienen un estilo de crianza permisivo.

Según (Darling y Steinberg, 1993), los padres que presentan este estilo de crianza tienden a mostrar poco o ningún compromiso con su rol de padres, no ponen límites a sus hijos porque no hay un verdadero interés por hacerlo, les faltan respuestas afectivas o de control conductual en situaciones diarias y/o en aquellos en que críticamente se requieren.

Musitu y García (2001), Los padres negligentes, normalmente, otorgan demasiada responsabilidad e independencia a sus hijos tanto en los aspectos materiales como en los afectivos. Podríamos decir, que estos padres más que enseñar responsabilidad lo que están es privando a sus hijos de necesidades psicológicas fundamentales tales como el afecto, el apoyo y la supervisión, y como autoras de la presente investigación podemos afirmar en base a nuestra experiencia en el campo de la salud mental que estamos de acuerdo con la afirmación de García, y podemos añadir que posiblemente es predominante en la familia, puede tener efectos negativos en la conducta de los hijos. Los hijos educados en un medio negligente son más testarudos, se implican con frecuencia en discusiones, actúan impulsivamente, son también ofensivos, en ocasiones son crueles con las personas y las cosas, y mienten y engañan con más facilidad que los hijos educados con los otros estilos parentales; también son más agresivos y se implican con más frecuencia en actos delictivos; tienen normalmente, más problemas con el alcohol y otras drogas.

Otros datos importantes son los de la Tabla 5, la cual presenta resultados relacionados al indicador “compromiso” del estilo de crianza. Observamos que el 55.2% de los estudiantes tiene una puntuación por encima del promedio, según la variable sexo,

observamos que tanto en varones como en mujeres predomina una puntuación por encima del promedio con un 60% y 51% respectivamente. Según el grado de estudio, en primer grado observamos 76.5% tiene una puntuación por debajo del promedio, en cambio en segundo, tercero y cuarto encontramos puntuaciones por encima del promedio, con un 65%, 69% y 45% respectivamente. En la tabla 7, se presentan resultados relacionados al indicador “control conductual” del estilo de crianza. Observamos que el 59% de los estudiantes tiene una puntuación por debajo del promedio, según la variable sexo, observamos que tanto en varones como en mujeres predomina las puntuaciones por debajo del promedio con un 56% y 62% respectivamente. Según el grado de estudio, en primer, tercer y cuarto grado observamos 82%, 58% y 56% respectivamente, tiene una puntuación por debajo del promedio, en cambio en segundo grado predomina una puntuación por encima del promedio con 56%. El grafico 6, presenta resultados relacionados a los porcentajes obtenido en relación al indicador adaptación psicológica de los estilos de crianza, podemos observar que el 58% de los estudiantes tiene una puntuación por debajo del promedio, un 6% una puntuación dentro del promedio y un 33% de la población tiene puntuaciones por encima del promedio.

Según la variable Inteligencia Emocional encontramos en la tabla 8, un 76% de estudiantes en general “por mejorar”, 24% “adecuada” y un 0% “desarrollada”, alcanzando el porcentaje más alto los varones gráfico 8, y en el gráfico 9 el nivel mayor de Inteligencia Emocional por mejorar en el segundo grado de secundaria, la

puntuación más alta en Inteligencia Emocional adecuada en tercer grado de secundaria.

En la tabla 9, se ha establecido los resultados de la Hipótesis general a través de la prueba de análisis de varianza nos dice que no existe una diferencia significativa con $p=0.769$ ($p>0.05$), entre las puntuaciones medias de la inteligencia emocional obtenida por los diferentes estilos de crianza, corroborando esta información en la tabla 10 que nos indica que no existe relación significativa con $p= 0.203$ ($p>0.05$), entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

Los objetivos e hipótesis específicas se mencionan en la tabla 11 donde indica a través de la prueba de Correlación de Pearson que no existe relación significativa con $p= 0.207$ ($p>0.05$), entre el intervalo Compromiso del estilo de crianza y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de secundaria del colegio nacional “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Cajamarca - 2015.

En las tablas 11, 12 y 13 se ha trabajado la correlación de Pearson de los indicadores compromiso, control de conducta y adaptación psicológica que son indicadores de los Estilos de Crianza, con los niveles de Inteligencia Emocional, concluyendo todos que no existe una relación significativa entre ambas.

Siendo algo importante de resaltar que en la tabla 14. Correlación de Pearson entre los indicadores de estilos de crianza y los componentes de inteligencia emocional. 14,

podemos observar la correlación realizada entre los indicadores de los estilos de crianza y los componentes de la inteligencia emocional. Existe una correlación lineal positiva significativa entre el indicador compromiso de los estilos de crianza y el componente intrapersonal (.231) y manejo de estrés (.205) de la inteligencia emocional, significando que tanto el indicador compromiso con el componente intrapersonal ascenderán o disminuirán siempre juntos en el mismo sentido. Esto quiere decir que cuando haya una puntuación por encima del promedio en el indicador compromiso por parte de los padres (animarlo, ayudarlo, participar de sus actividades), también tendrá un nivel alto en el componente intrapersonal (asertividad, autoconcepto, autorealización, independencia) y un nivel alto en el componente de manejo del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos)

A la vez observamos que existe una correlación inversa negativa significativa entre el indicador control de conducta de los estilos de crianza y el componente interpersonal (-.177) y adaptabilidad (-.238) de la inteligencia emocional, significando que cuando el indicador control conductual tenga un nivel alto, los componentes interpersonal y adaptabilidad descenderá, y cuando el indicador control conductual tenga un bajo nivel, componentes interpersonal y adaptabilidad ascenderán. Esto quiere decir que cuando haya una puntuación de por debajo del promedio en el indicador control conductual (reglas, límites, orden), los componentes interpersonal y adaptabilidad tendrán un nivel alto o viceversa, cuando el indicaro control conductual tenga una puntuación por encima del promedio los componentes interpersonal (empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social) y adaptabilidad (solución de

problemas, prueba de la realidad y flexibilidad) tendrán un bajo nivel. Por lo cual coincidimos con el antecedente Ruiz B., (2012). Realizo la investigación “Estilos de Crianza e Inteligencia Emocional en Alumnos de Primer Grado de Secundaria pertenecientes a una Institución Educativa Nacional de la Ciudad de Piura, 2012” quien concluyo en los mismos resultados que ambas variables no tienen correlación altamente significativa.

CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1.1. Conclusiones

Después de haber, analizado, interpretado y discutido los resultados, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Los estilos de crianza para el total de la población: 10% estilo de crianza autoritativo, 35% estilo de crianza negligente, 15% estilo de crianza autoritario, 24% estilo de crianza permisivo y 16% con un estilo de crianza mixto.
- Los estilos de crianza según la variable sexo: con un estilo de crianza autoritativo: 06 varones y 06 mujeres, con un estilo de crianza negligente 24 varones y 20 mujeres, con un estilo de crianza autoritario: 9 varones y 10 mujeres, con un estilo permisivo/indulgente: 9 varones y 21 mujeres y con un estilo mixto: 10 varones y 10 mujeres.
- Los estilos de crianza según grado de estudio: en el aula de 1ro de secundaria se encontró un alto índice de estilos negligente, en 2do un estilo de crianza mixto, en 3ro un estilo de crianza permisivo y en 4to un estilo de crianza negligente.
- Los niveles de inteligencia emocional para el total de la población es un 76% de los estudiantes están ubicados en la categoría de Inteligencia Emocional “por mejorar” y un 24% en un nivel de inteligencia emocional “adecuada”.
- Los niveles de inteligencia emocional según la variable sexo: con un estilo de crianza autoritativo: 45 varones y 50 mujeres con un nivel de inteligencia

emocional “por mejorar” y 13 varones y 17 mujeres con un nivel de inteligencia emocional “adecuada”.

- Los niveles de inteligencia emocional según grado de estudio: en las aulas de 1ro, 2do, 3ro y 4to de secundaria se encontró un alto índice de niveles de inteligencia emocional “por mejorar”.
- No existe una diferencia significativa con $p=0.769$ ($p>0.05$), entre las puntuaciones medias de la inteligencia emocional obtenida por los diferentes estilos de crianza.
- No existe relación significativa, entre la dimensión Compromiso del estilo de crianza y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes.
- No existe relación significativa, entre la dimensión Control Conductual del estilo de crianza y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes.
- No existe relación significativa, entre la dimensión Adaptación Psicológica del estilo de crianza y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes.
- Existe una correlación significativa positiva entre el indicador compromiso y los componentes intrapersonal y manejo del estrés de la inteligencia emocional.
- Existe una correlación significativa negativa entre el indicador control conductual y los componentes: interpersonal y adaptabilidad de la inteligencia emocional.

1.2. Recomendaciones

- A nivel de investigación para otro proceso de estandarización es recomendable aumentar la muestra debido a que la utilizada para la presente investigación resulta moderada y ello tiene influjo directo con los niveles de confiabilidad por la longitud poblacional.
- Recomendamos que para la correlación de las variables de estilos de crianza y la inteligencia emocional, ambas pruebas psicométricas puedan entregar resultados a nivel cuantitativos, para establecer mejor los resultados.
- Es preciso considerar la variabilidad de la población en cuanto a aspectos cualitativos de la población, no sólo a nivel de sexo y edad, sino por estrato socioeconómico, estado civil de padres y sus implicancias puesto que permitiría obtener datos interesantes sobre los estilos de socialización parental de acuerdo a dichas variables.
- Recomendamos a futuras investigaciones que profundicen más estos temas pues consideramos que ambas variables son muy importantes, pues de ellas determina la salud mental de las personas, su calidad de vida y por que no decirlo su felicidad, dicha información podrá servir para educar a los padres de familia, profesores y adolescentes en formación.

Lista de Referencias Bibliográficas

Alonso y Román (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. España: Universidad de Valladolid, Ediciones Psicothema.

Céspedes (2008). Educar las Emociones, educar para la vida. Santiago, Chile, ed. B S.A.

Codina (2004). Introducción a la Inteligencia Emocional para el trabajo directivo. Barcelona: Paidós.

Coloma (1993). Estilos educativos paternos. En J.Mª Quintana (Coord.), Pedagogía familiar (pp. 45-58). Madrid: Narcea.

Gaxiola, Frías, Cuamba, Franco, y Olivas (2006). Validación del cuestionario de prácticas parentales en una población mexicana. Enseñanza e investigación en Psicología.

Giddens (1995). Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea. Ediciones Península, Barcelona.

Goleman (1999). La práctica de la Inteligencia Emocional. Ed. Kairós. Barcelona.

Goleman (1999). La Inteligencia Emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual. Argentina: Editorial Vergara.

Goleman (1997). La inteligencia emocional. España.

Hernández, Fernández y Baptista (2003). Metodología de la Investigación. (3ª.Ed.). Edit. McGraw-Hill. México

Hurlock (1994). Psicología de la adolescencia. México: Paidós Psicología Evolutiva.

Mestre, Samper y colb. (2001). Estilos de Crianza y Desarrollo Prosocial de los Hijos. España: Universidad de Valencia.

Musitu y García (2001). Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia. ESPA29.

Lyford – Pike (1997). Ternura y Firmeza con los Hijos. 5ª ed. Chile, ed. Universidad Católica de Chile.

Lyford – Pike, Ciompi y Soler (2006). Hijos con Personalidad Raíces y Alas. 2ª ed, Chile, ed. Universidad Católica de Chile.

Rascovan, S. Los jóvenes y el futuro. Psicoteca Editorial, Buenos Aires, 2000, pág.23

Rice (2000). Adolescencia: Desarrollo, Relaciones y Cultura. Madrid, España: Prentice Hall.

Vielma (2002). Estilos de Crianza en Familias Andinas. Venezolanas. Venezuela – Mérida.

Zicavo (2009). La Familia en el siglo XXI: Investigaciones y Reflexiones desde América Latina. Chile: Universidad del Bio Bio.

Zicavo (2010). Crianza Compartida, SAP, Padrectomía los derechos de los hijos ante la separación de los padres. México, Trillas.

Tesis revisadas

Agudelo, Bogotá (1997), realizó un estudio sobre “Estilos Educativos Paternos: Aproximación a su Conocimiento”.

Aranaga y Merino (2004), realizó la siguiente investigación "Inteligencia emocional y clima social escolar en alumnos del centro pre de la Universidad César Vallejo de Trujillo periodo 2004.

Astudillo, Cabrera y Calbacho (2000), investigaron “Autoestima adolescente y estilos de crianza parentales” en la ciudad de Concepción –Chile.

Calderón y De La Torre (2005) ejecutó la siguiente investigación "Relación entre clima social familiar y la inteligencia emocional en los alumnos del 5° año de educación secundaria de los colegios particulares mixtos del distrito de Trujillo 2005.

Corbi, Miñano, Pérez, & Castrejón (2008), realizaron la investigación: "Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la competencia social en educación secundaria obligatoria", en la ciudad de Alicante-España.

Cuenca, Morales y Silva (2014). Realizaron la Investigación de estandarizar “Escala de Estilos de Socialización Parental en la AdolescenciaESPA 29” en la ciudad de Cajamarca

Risco (2007), efectuó la siguiente investigación Relación entre el Nivel de Inteligencia Emocional y el Nivel de Depresión en Adolescentes de la Institución educativa San Isidro de Trujillo - 2007.

Moscoso y Rojas (2012). Realizaron la investigación “Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn - Ice: NA, en niños y adolescentes de la ciudad de Cajamarca.

Raya; Pino & Herruzo (2008) investigaron “La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado” en Córdoba, España.

Richard de Minzi (2005), elaboró en Argentina una escala para evaluar la percepción de la relación con los padres para niños de 8 a 12 años.

Romero; Frías; Cuamba; Betanzos y Olivas Mexico (2006), realizaron “Validación del cuestionario de Practicas parentales en una población Mexicana”.

Ruiz (2012). Realizo la investigación “Estilos de Crianza e Inteligencia Emocional en Alumnos de Primer Grado de Secundaria pertenecientes a una Institución Educativa Nacional de la Ciudad de Piura, 2012”.

Samper; Nácher; y Cortés (2007). Estudiaron “Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial”, en la ciudad de Valencia-España.

Vertiz Balarezo (2006), realizo la siguiente investigación: "Inteligencia Emocional en alumnos de I y X ciclo de la escuela de contabilidad de la universidad César Vallejo de la ciudad de Trujillo - 2006".

Referencias Virtuales

Agudelo (s.f.). Estilos educativos paternos: Aproximación a su conocimiento. Recuperado 20 de mayo del 2014, extraído de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_09arti.pdf

Alejandro Castro Solano. Cuatro décadas de Progreso. Buenos Aires – Argentina. 2009. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258587233.pdf

Gubbins y Berger (2004). Pensar el Desarrollo Familiar. Una perspectiva transdisciplinaria. Centro de Estudio de la Familia. Universidad Alberto Hurtado. Santiago. [en línea] [consulta: 21 junio 2010]

Esteve (2005). Estilos Parentales, Clima Familiar Y Autoestima Física En Adolescentes. Recuperado 15 de enero del 2013, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10184/esteve.pdf?sequence=1>

Instituto Europeo de Estudios en Prevención. (2010). Estilos de crianza, estilos parentales y consumo de drogas. Recuperado el 10 de febrero del 2013, de http://www.prevencionfamiliar.net/uploads/PDF/Informe1_EstilosParentales_AnalisisBibliografico.pdf

Flaquer (S.F). La familia en la sociedad del siglo XXI. Recuperado 25 de julio del 2013, extraído de <http://www.fcampalans.cat/uploads/publicacions/pdf/117.pdf>

Murueta, M. & Osorio M. (2009). Psicología de la familia en países latinos del siglo XXI. Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología. Recuperado el 10 de febrero del 2013, de http://newpsi.bvpsi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/PsicologiaFamiliaLatinosXXI.pdf

Unicef – Udelar (2003). Nuevas formas de familia perspectivas nacionales e internacionales. Recuperado el 12 de febrero del 2013, de http://www.unicef.org/uruguay/spanish/libro_familia.pdf