



# **Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

*LA RELACIÓN DE LOS ESTILOS PARENTALES Y  
EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS HIJOS EN  
EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL*



**Autora: Miriam Senovilla Minguela**

**Tutor académico: Cristina Martín Pérez**

## Resumen

El auge del desarrollo emocional en el ámbito educativo durante los últimos años, ha incitado a numerosos estudiosos a investigar aquellos aspectos que ejercen una influencia sobre él. Es por ello que el presente Trabajo Fin de Grado pretende analizar los estilos parentales (EP) y el desarrollo de la competencia emocional de los hijos con el objetivo de desvelar las posibles relaciones que se dan entre ambos aspectos.

En este sentido se ha llevado a cabo un estudio correlacional sobre una muestra de 18 niños y niñas del Segundo ciclo de Educación Infantil junto con sus correspondientes familias. Para ello, mediante una lista de cotejo y un cuestionario parental se han recopilado los datos que revelan la correlación entre los EP y el desarrollo emocional de los hijos en etapa infantil, aunque no se ha evidenciado correlación con otras variables como los castigos, las recompensas y la frecuencia de actividades juntos.

**Palabras clave:** Estilos Parentales (EP), Competencia Emocional (CE), Estudio correlacional, Educación Infantil

## Abstract

The rise of emotional development within the educational realm in recent years has spurred numerous scholars to investigate the factors that exert influence upon it. Thus, the present Bachelor's Thesis endeavors to examine parental styles and the development of children's emotional competence with the objective of unveiling potential relationships between these aspects.

In this regard, a correlational study has been carried out involving a sample of 18 students from Pre-Kindergarten, alongside their respective families. For this purpose, data has been gathered through the implementation of a checklist and a parental questionnaire, yielding findings that demonstrate the correlation between parental styles and the emotional development of children. However, no evidence of correlation has been observed with other variables such as punishments, rewards, and the frequency of shared activities.

**Keywords:** Parenting Styles (PS), Emotional Competence (EC), Correlational Study, Pre-Kindergarten

## Índice de Contenidos

1.	Introducción .....	5
1.1	Preámbulo.....	5
1.2	Objetivos .....	6
1.3	Justificación.....	6
2.	Fundamentación Teórica .....	9
2.1	Desarrollo Evolutivo de la Infancia.....	9
2.2	Desarrollo Emocional de la Infancia .....	11
2.2.1	<i>Desarrollo emocional según las diferentes teorías</i> .....	12
2.2.2	<i>Importancia del desarrollo emocional</i> .....	15
2.2.3	<i>La Competencia Emocional</i> .....	16
2.3	Estilos Parentales.....	17
2.4	Desarrollo Emocional y Estilos Parentales.....	23
3.	Metodología de la Investigación.....	26
3.1	Población y Muestra .....	26
3.2	Diseño de la Investigación.....	26
3.3	Método de Recogida de Datos .....	28
3.4	Procedimiento de Recogida de Datos .....	29
3.5	Análisis de los resultados .....	30
4.	Resultados.....	31
5.	Discusión .....	33
6.	Consideraciones Finales y Conclusiones.....	38
7.	Limitaciones del Estudio .....	39
8.	Referencias Bibliográficas.....	40
9.	Anexos Documentales.....	47
	Anexo A: Los Estadios de Desarrollo Según la Teoría de Jean Piaget.....	47

Anexo B: Las Etapas de Desarrollo Según Henri Wallon.....	48
Anexo C: Las Fases del Desarrollo Psicosexual de Sigmund Freud .....	50
Anexo D: Las Fases de Desarrollo del Apego Según Bowlby .....	51
Anexo E: Los Patrones del Apego.....	52
Anexo F: Lista de Cotejo Para la Competencia Emocional .....	54
Anexo G: Cuestionario de Estilos Parentales .....	57
Anexo H: Consentimiento de Conformidad .....	60

### Índice De Figuras

<b>Figura 1</b> Niveles de respuesta y demanda de los estilos parentales .....	20
<b>Figura 2</b> Proceso del método cuantitativo.....	27
<b>Figura 3</b> Correlación significativa de variables .....	32

### Índice De Tablas

<b>Tabla 1</b> Características de los estilos parentales .....	21
<b>Tabla 2</b> Resultados de la investigación.....	31

### Índice De Tablas Anexos

<b>Tabla A 1</b> Estadios de desarrollo según Jean Piaget .....	47
<b>Tabla A 2</b> Las etapas de desarrollo según Henri Wallon .....	48
<b>Tabla A 3</b> Fases del desarrollo psicosexual de Sigmund Freud.....	50
<b>Tabla A 4</b> Fases del desarrollo del apego.....	51
<b>Tabla A 5</b> Patrones del apego .....	52
<b>Tabla A 6</b> Cuestionario del profesorado .....	54

## **1. Introducción**

### **1.1 Preámbulo**

La existencia de diferentes estilos parentales promueve formas de crianza muy dispares, cada una de ellas con ventajas e inconvenientes distintos. Dicha disparidad puede verse reflejada en el desarrollo evolutivo infantil. En concreto, en lo que respecta al desarrollo emocional de los niños y niñas, los estilos de crianza pueden presentar diversos efectos en el bienestar emocional y el comportamiento, incluido el desarrollo de la autoestima, los niveles de ansiedad y la capacidad para manejar el estrés. En el presente Trabajo Fin de Grado, a partir de ahora TFG, la investigación se centra precisamente en explorar dicha relación entre los diferentes estilos parentales y el desarrollo emocional de los niños y niñas, determinando pues, la relación que se establece.

El trabajo consta de un total de siete apartados entre los que se divide el contenido. A continuación, se detalla el contenido de cada uno de ellos:

En primer lugar, se encuentran los objetivos propuestos para la investigación, así como la justificación de la temática y qué importancia tiene en el ámbito de la educación.

En segundo lugar, la fundamentación teórica se divide en cuatro apartados diferenciados. En el primero se comentan de forma genérica aspectos referentes al desarrollo evolutivo de la infancia, para así, en el segundo apartado centrarse en el desarrollo emocional, donde se trata el punto de vista de diversas teorías y la importancia de la temática. A continuación, mediante la definición y contextualización de los EP se expone la clasificación de los mismos; para así finalizar con la vinculación de ambas temáticas: el desarrollo emocional y los EP.

En tercer lugar, se expone el diseño de la investigación llevada a cabo, donde se especifican la muestra, el enfoque y los instrumentos de medida, así como el procedimiento llevado a cabo para la obtención de datos y el análisis de los mismos.

En cuarto lugar, se encuentran los resultados de la investigación, para cuyo análisis descriptivo y correlacional se ha empleado JASP en su versión 0.17.2.1. Y, a continuación, en la discusión se ha efectuado y justificado la comprobación de la hipótesis planteada.

En sexto lugar se mencionan las consideraciones finales que revelan las conclusiones a las que se ha llegado con un mayor nivel de detalle. Y se da cierre al estudio, haciendo alusión a las limitaciones y las propuestas de mejora, tras las que encontramos el apartado de referencias bibliográficas y los anexos documentales.

## 1.2 Objetivos

El **objetivo general** que se pretende alcanzar en la investigación consiste en analizar la relación entre los estilos parentales y el desarrollo de la competencia emocional de los hijos en una muestra de niños de 4 años de edad. Para ello, se han establecido los siguientes **objetivos específicos**:

- Examinar los efectos de los diferentes estilos parentales en el desarrollo emocional de los hijos.
- Identificar las características específicas de cada estilo de crianza y sus efectos asociados en el desarrollo emocional de los hijos.
- Evaluar el nivel de Competencia Emocional de los infantes de la muestra
- Analizar los datos para determinar si existe una correlación significativa entre los estilos de crianza y el desarrollo emocional de los hijos.
- Evaluar el impacto de los estilos de crianza en el desarrollo emocional a largo plazo de los hijos.

## 1.3 Justificación

En los últimos años, se ha reconocido la importancia del desarrollo emocional en la infancia y el papel que juega en el desarrollo general del niño. El reconocer, expresar y manejar los propios sentimientos, así como distinguir, comprender y responder a los sentimientos de los demás, facilita el desarrollo de las habilidades sociales y de comunicación, esenciales para establecer relaciones e interacciones exitosas. Además, un buen desarrollo emocional en la infancia promueve el crecimiento de la autoestima y la confianza en uno mismo, habilidades necesarias para lidiar con situaciones difíciles en la vida.

En definitiva, un correcto desarrollo emocional tiene importantes beneficios que, a su vez, se ven reflejados en el desarrollo integral del niño o niña, razón por la cual ha cobrado tanta importancia en la última década. A raíz de todo ello, numerosas investigaciones han tratado de explorar los determinantes que condicionan dicho desarrollo, así como, los factores que pueden ejercer alguna influencia sobre él. Por esta razón, el presente trabajo pretende sumarse a estas investigaciones, ya que no son muchas las halladas vinculando los estilos parentales con el desarrollo emocional infantil y aún menos en lengua española.

Por su parte, cuando hablamos de estilos parentales hacemos referencia a las formas de crianza, que de manera consciente o inconsciente los padres adoptan con sus hijos. Dichos estilos pueden variar desde muy autoritarios hasta muy permisivos.

Comprender los efectos de los estilos de crianza en el desarrollo emocional de los niños y niñas es esencial para desarrollar estrategias de crianza efectivas que puedan beneficiar tanto a los hijos como a los padres. Al explorar el impacto de los diferentes estilos parentales en el desarrollo emocional de los niños, podemos obtener información valiosa sobre cómo los padres pueden ayudar a sus hijos a desarrollar habilidades saludables de afrontamiento emocional, autoestima y resiliencia. Además, esta investigación puede proporcionar información útil a educadores, profesionales de la salud u otros profesionales que trabajan con niños, para comprender mejor los efectos de los estilos parentales en el desarrollo emocional de un niño.

La familia juega un papel importante en el desarrollo de la niñez, ya que es un factor fundamental en el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo de un niño. Se trata de la primera fuente de seguridad donde el niño puede explorar sus emociones, expresarse y aprender de sus errores y se le garantiza el sentido de pertenencia, aceptación y estabilidad. Por ende, un entorno familiar enriquecedor y de apoyo permite que los niños crezcan, aprendan y se vuelvan independientes. Además, los padres son los modelos a seguir que tienen como referencia sus hijos y les deben brindar apoyo emocional, orientación y disciplina.

El papel de las familias en el desarrollo emocional de la infancia es esencial para el bienestar general de un niño. Es a través de las relaciones familiares como los niños aprenden a confiar, desarrollan su identidad, expresan sus emociones e interactúan con otras personas de manera apropiada y respetuosa. Además, es importante que las familias

alimenten y guíen a sus hijos a través del proceso de desarrollo emocional; mostrando respeto y comprensión, y enseñando a manejar las emociones. De esta forma, se les ayuda a convertirse en adultos emocionalmente sanos y bien adaptados.

Mediante dicha investigación se procura recalcar el papel tan importante que tiene la familia dentro del desarrollo emocional de los hijos, tal y como se menciona anteriormente. De esta forma se proporciona una mejor interpretación de cómo interactúan los factores ambientales en dicho desarrollo.

Pese a la importancia del tema, el plan de estudios para la formación de los futuros docentes no incluye ninguna asignatura específica dónde se aborde el desarrollo emocional. En tal caso, está presente como contenido dentro de la materia de Psicología del desarrollo, que abarca gran cantidad de conocimientos dentro de un único cuatrimestre, lo cual no permite profundizar en todos los aspectos más relevantes.

De igual forma, se pretende recalcar la importancia de brindar a los futuros docentes una adecuada capacitación en desarrollo emocional para garantizar que puedan ayudar a sus alumnos a desarrollar sus habilidades emocionales y sociales, ya que la educación es más que la mera transmisión de conocimientos.

Los maestros que están capacitados en desarrollo emocional pueden fomentar un entorno de clase donde los estudiantes se sientan seguros y apoyados. Son capaces de crear una atmósfera de confianza y respeto que permite al alumnado expresar sus sentimientos sin temor a ser juzgados. Un docente con este tipo de perfil, está capacitado para ayudar a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones de forma saludable, así como, para brindar orientación y apoyo a la hora de enseñar al alumnado cómo calmarse cuando se sienten abrumados, cómo expresar sus sentimientos de manera productiva y cómo construir relaciones saludables con sus compañeros.

## 2. Fundamentación Teórica

### 2.1 Desarrollo Evolutivo de la Infancia

Al definir la Psicología evolutiva inevitablemente hablamos de desarrollo. Este término da nombre al proceso que experimenta un organismo a lo largo del tiempo (Faas, 2018), o lo que es lo mismo, el “patrón de cambios que se suceden desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida, fundamentalmente por interacciones de procesos biológicos cognitivos y socioemocionales” (Muñoz, 2020, p.19).

La presente investigación centra su campo de interés exclusivamente en la psicología evolutiva de la infancia. Al abordarla, se vuelve necesario referirse a los cambios en la manera de concebir y entender a la infancia, desde una perspectiva histórica, cultural y social.

En general, los historiadores que han abordado este tema coinciden en que “el sentimiento de infancia, la conciencia social de la particularidad de lo infantil o la representación de ser niño es un concepto propio de la modernidad” (Faas, 2018, p.14).

En la actualidad, según la Real Academia Española (2014) el término infancia, proveniente del latín *infantia*, se define como “el periodo de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad” (definición 1).

En permanente cambio y evolución, el niño crece aumentando su peso y talla, madura sus estructuras biológicas y se desarrolla teniendo en cuenta ... los factores propios de su contexto socio-cultural y particular que lo ubican como un ser con características homogéneas en relación a sus pares, pero a la vez heterogéneo desde el punto de vista de su singularidad (Faas, p. 7).

Esta cita expone que la infancia está llena de cambios; algunos afectan a todos por igual, mientras que otros son personales. Muñoz (2020) realiza una distinción de acuerdo a la siguiente taxonomía:

- *Influencias normativas*: son sucesos que experimentan la mayoría de personas de un modo muy similar. Pueden deberse a la edad, a la etapa del ciclo vital o al contexto histórico y social compartido.

- *Influencias no normativas*: son imprevistas y poco frecuentes como puede ser el desarrollo de una enfermedad, el fallecimiento de uno de los progenitores, un accidente, etc.

Durante el paso por el sistema educativo, el niño está inmerso en un proceso de evolución y constante cambio, ya que acumula conocimientos y desarrolla su inteligencia, acompañado de personas significativas para él (Faas, 2018). Algunas de estas transformaciones pueden deberse a las acciones de los profesores en el aula, a la participación de los padres a través de procesos de aprendizaje y socialización; y a los procesos de maduración o evolución natural (Muñoz, 2020).

La explicación a esta serie de cambios nos la proporciona la Psicología del Desarrollo, entendida como “la disciplina científica que se ocupa de estudiar, interpretar, describir y explicar la evolución, cambios o transformaciones psicológicas vinculadas con el proceso de desarrollo humano a lo largo del tiempo” (Faas, 2018, p. 8).

Esta disciplina considera el desarrollo infantil como un proceso continuo y discontinuo, en donde el niño es entendido como ser bio-psico-social. Esto implica que debe ser estudiado y comprendido desde el aporte de diversas miradas y conceptualizaciones (Teorías de desarrollo), las cuales han ido surgiendo para dar sentido y comprender los cambios que se producen durante el ciclo de la vida (Faas, 2018).

Según Arce (2015) los cambios que se producen a lo largo del crecimiento infantil se basan en tres fenómenos. Por un lado, el aumento en la magnitud (el tamaño corporal y de los órganos); en segundo lugar, los cambios en las características, como es la extinción de los reflejos del recién nacido y su sustitución por movimientos intencionales; y, por último, la maduración y el perfeccionamiento de las estructuras y funciones.

García (2013) considera que todo ello es un proceso continuo y dinámico en el que, mediante la interacción con el medio, el niño va asimilando e incorporando la información que recibe, modificando su propio comportamiento para adaptarse a él. Y dicho proceso involucra varios niveles: el desarrollo físico y psicomotor, el desarrollo intelectual, el desarrollo del lenguaje y el desarrollo afectivo y social. De todos ellos, a continuación, nos centramos en el desarrollo emocional, comúnmente conocido como desarrollo socioafectivo en la etapa infantil.

## 2.2 Desarrollo Emocional de la Infancia

El término desarrollo emocional se asocia con palabras como: sentimiento, afectividad, personalidad... En este sentido, López, et al., (2001) exponen que el desarrollo afectivo y social implica aspectos básicos e inherentes a la naturaleza humana que están estrechamente relacionados entre sí. Bajo el nombre de desarrollo emocional se hace referencia al conjunto de procesos por los que pasa el individuo al incorporarse a la sociedad y que generan la formación de los vínculos afectivos, la adquisición de los valores y normas de comportamiento, las costumbres, roles y conductas socialmente transmitidas y exigidas, o la construcción de la personalidad. Prat y del Río (2003) hacen referencia a estos procesos como “el rompecabezas tan complicado que constituye el mundo emocional” (p. 21).

Para una mejor comprensión del desarrollo socioafectivo, Prat y del Río (2010) establecen una diferenciación entre los términos afectividad, sentimientos y emoción, ya que suponen cierta confusión. En cuanto a la afectividad, esta se refiere a la vivencia y expresión de los múltiples estados afectivos del ser humano, en relación a sí mismo y a su entorno físico y social. Por su parte, la emoción es un estado de agitación o excitación fisiológica, que aparece en el individuo como respuesta a un estímulo. Y, por último, el sentimiento es la emoción pensada y sentida, que permanece aun cuando el estímulo que lo genera ya ha desaparecido, por tanto, es más duradero, pero menos intenso que la emoción.

En las primeras etapas de desarrollo se da mayor importancia al aspecto de la expresión emocional; la primera habilidad desarrollada en los bebés son señales emitidas para expresar sus emociones y que tienen un alto valor comunicativo, ya que captan la atención del adulto y le indican cómo debe actuar. La intensidad, la rapidez y la duración con que se expresan estas señales emocionales de llamada es lo que diferencia a un bebé de un niño o niña de un año. Por tanto, conforme se va creciendo se va facilitando progresivamente la interpretación y la respuesta del adulto. De esta manera, mejora el intercambio de emociones en la interacción (Prat y del Río. 2010).

La mayoría de los autores opinan que a lo largo de la infancia aparecen en los niños casi todas las emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo y sorpresa). Y a partir de los dos años aparecen unas emociones de orden superior llamadas emociones

autoconscientes (vergüenza, orgullo, culpabilidad y envidia) que implican la autovaloración y la relación con la conducta moral (Prat y del Río, 2003),

### **2.2.1 Desarrollo emocional según las diferentes teorías**

La comprensión teórica del desarrollo socioemocional se deriva de las implicaciones contenidas en las grandes teorías psicológicas sobre el desarrollo humano (Adrián, 2008).

En función del autor estas teorías son clasificadas de diferentes formas; autores como Prat y del Río (2003; 2010) y Fernández (2015) exponen que las principales teorías explicativas del desarrollo emocional son las de Jean Piaget, Henri Wallon, Sigmund Freud y John Bolwly. A las que García (2013) añade a Vygotsky y la teoría del apego. A continuación, explicamos con detenimiento cada una de ellas

**Teoría de Jean Piaget.** Según Adrián (2008) y Prat y del Río (2003; 2010) el foco de atención de Piaget no estaba en los aspectos afectivos del desarrollo, sino más bien en las operaciones cognitivas; ya que pretendía saber qué era el conocimiento y cómo el ser humano llegaba a él. Para Piaget, el desarrollo humano se supedita al desarrollo cognitivo y se explica a partir de él, “por tanto explica la afectividad como un subproceso de lo cognitivo” (Fernández, 2015, p. 15). En el caso del ámbito afectivo, Piaget afirma que, aunque la afectividad y las emociones no modifican directamente las estructuras del conocimiento, pueden predisponer su adquisición (Prat y del Río, 2003; 2010).

Piaget considera que todos los seres vivos se adaptan al mundo en el que viven, y la construcción interna de la realidad que cada uno realiza a partir de sus interacciones con el medio, se considera una forma de adaptación (Prat y del Río, 2003; 2010). De esta forma, la persona asume una posición activa interiorizando la información que recibe del exterior a través de los sentidos y lo organiza formando estructuras (Muñoz, 2020). Estos procesos son denominados *asimilación* y *acomodación*. La asimilación es la integración de nueva información en las estructuras de conocimiento y la acomodación es la reorganización de la información ya existente en las estructuras cognitivas del ser humano (Prat y del Río, 2003; 2010). “El niño asimila la información que recibe y la acomoda para elaborar nuevos esquemas de conocimiento” (Fernández, 2015, p. 15).

Es como si tuviéramos en un disco duro del ordenador toda la información que maneja guardada en diferentes carpetas. Al querer introducir una información

nueva, podemos guardarla en una carpeta ya existente (asimilación), o hemos de reestructurar las carpetas existentes para decidir dónde guardamos la nueva información (acomodación) (Prat y del Río, 2010, p. 18).

Piaget tiene una concepción del niño como un ser cualitativamente diferente del adulto y cuyo desarrollo tiene lugar a través de una serie de estadios de carácter continuo, ya que cada uno toma algo del anterior (García, 2013). Estos estadios o periodos son el sensoriomotor, el preoperacional, el de operaciones concretas y el de operaciones formales; en el Anexo A se detallan las características de cada uno de ellos.

***Teoría de Henri Wallon.*** A diferencia de otras concepciones basadas en la teoría de Descartes que se centran en la división del ser humano en alma y cuerpo, Wallon (1948; 1945) describe al ser humano como una unidad, pues se trata de un único ser biológico y social.

Para Wallon la vertiente social tiene un peso esencial, ya que, en su opinión, el individuo se forma y se desarrolla por medio de las primeras interacciones con los demás. Considera que en la conciencia reside el origen del progreso intelectual, y que esta es una cualidad que se construye socialmente por medio de la simbiosis afectiva entre el niño y su entorno (Wallon, 1948 y Fernández, 2015).

Esta teoría considera fundamental el papel que tiene la emoción en el desarrollo del individuo, ya que, junto con la afectividad, constituyen un sistema de expresión anterior al lenguaje verbal evolutivamente hablando. Aunque al principio se trata de emociones poco diferenciadas, son la base de las primeras relaciones entre el bebé y el adulto (Prat y del Río, 2003). Prueba del carácter social y comunicativo de la emoción son el mimetismo emocional o la llamada función gregaria de la emoción (Adrián, 2008).

Los factores que explican la evolución psicológica del niño para Wallon según Alonso (2015) son: la emoción, el otro, el medio (físico, químico, biológico y social) y el movimiento (acción y actividad). Y su método consistía en estudiar estos factores y ver cómo se construía la personalidad. Para ello, estudiaba el desarrollo de la personalidad a través de una serie de etapas para conocer el desarrollo efectivo de 0 a 6 años (Anexo B).

Finalmente, Wallon (1945) también cuestiona la relación que existe entre emoción y cognición, pues considera que tanto las manifestaciones emocionales, como la actividad de la inteligencia se influyen una a la otra (Adrián, 2008). Es decir, debido a esta

estrecha relación, la falta de actividad intelectual en una persona se vincula a la fragilidad de su emotividad.

***Teoría del psicoanálisis de Sigmund Freud.*** Adrián (2008) y Prat y del Río (2010) consideran que la contribución del psicoanálisis de Sigmund Freud para la comprensión del desarrollo socioemocional se sintetiza en: la vinculación afectiva madre e hijo, el desarrollo psicosexual y el desarrollo social y moral.

Para Freud la temprana relación del niño con su madre es determinante para su posterior desarrollo socioafectivo, ya que la vinculación afectiva se inicia con la adaptación a la figura del cuidador y se extiende al resto de la red familiar y social. Además, las experiencias obtenidas durante la primera infancia pueden condicionar la personalidad adulta. (Adrián, 2008; Alonso, 2015)

En el ámbito del desarrollo psicosexual Freud considera el desarrollo infantil como una sucesión de etapas en las que los responsables del comportamiento son los procesos inconscientes y de carácter emocional (Anexo C). De esta forma, en las diferentes fases uno de los aspectos observables es la evolución referente al ámbito emocional (Adrián, 2008; Muñoz, 2020).

#### ***Teoría de Vygotsky.***

La contribución de esta teoría al estudio del desarrollo afectivo y social proviene en mayor medida de sus propuestas y conceptos más generales (teoría de desarrollo próximo, proceso de interiorización, la ley de doble formación de los procesos psicológicos) (Adrián, 2008, p. 301).

***Teoría del apego de John Bowlby.*** La teoría del apego ideada por John Bowlby abarca los campos de las teorías psicológicas, evolutivas y etológicas. Tomando como premisa la idea de que el hombre es un ser social por naturaleza, otorga principal importancia a la necesidad de establecer y mantener vínculos afectivos y duraderos con otros seres humanos, ya que la función básica del apego es la protección y el cuidado (Marrone, 2018). Se denomina apego al vínculo que establece el bebé con sus cuidadores y que cubre sus necesidades básicas de cuidado y seguridad emocional. Mientras que, las figuras de apego, serían quienes cubren dichas necesidades, que por norma general es el padre y/o la madre (Prat y del Río, 2010). La figura de apego representa la seguridad para el bebé, por lo que este siempre termina buscando su proximidad a ella.

Bowlby (1969) habla de una predisposición biológica por ambas partes para establecer relaciones de apego y considera que en función de la experiencia temprana que se experimenta, se va configurando en el niño o niña una imagen de apego que da lugar a la estructura psíquica que cada individuo mantiene durante toda su vida.

En este sentido, Bowlby (1969, 1988) señala la existencia de cuatro fases en el desarrollo del apego (Anexo D), así como Ainsworth et al., (1978) mediante la técnica de la situación extraña identificaron cuatro patrones de apego (Anexo E).

### **2.2.2 Importancia del desarrollo emocional**

Como consecuencia de las investigaciones de Peter Salovey, John Mayer, Daniel Goleman y Howard Gardner, publicadas en el siglo pasado, acerca del concepto de inteligencia emocional y la existencia de la inteligencia interpersonal e intrapersonal, se llegó a la conclusión de que la conducta racional y la conducta emocional constituyen dos componentes de la personalidad y, por tanto, no deben ser considerados como elementos opuestos. Ambos aspectos se hallan inevitablemente unidos en la mente, lo que los lleva a actuar de manera conjunta, ligados a los conocimientos adquiridos (García, 2013). Es por esta razón, que se dice que tanto la razón como la emoción juegan un papel determinante en la toma de decisiones. En definitiva “todo lo que hacemos, pensamos, imaginamos o recordamos, es posible por cuanto las partes racional y emocional del cerebro trabajan conjuntamente, mostrando una dependencia una de la otra” (Martínez, 2009, citado en García, 2013, p. 101).

Por otro lado, Goleman y Kaufman (2000) afirman que existe una relación entre las habilidades emocionales y el bienestar personal, pues consideran que quienes poseen unas habilidades emocionales bien desarrolladas, tienen más posibilidades de sentirse satisfechos consigo mismo y sus logros, ser eficaces en la vida y adoptar una buena salud mental que favorezca su propia productividad. De acuerdo con esto, Amar et al., (2004) mencionan que las personas inestables emocionalmente presentan dificultades para pensar con claridad y, por ende, disminuye su capacidad de concentración en el trabajo.

Todo lo expuesto anteriormente, justifica la importancia del componente emocional, lo cual desencadena en la necesidad de fomentarlo desde edades tempranas. El desarrollo emocional del niño/a forma parte del desarrollo integral, y es considerado

un aspecto esencial en su proceso evolutivo, y ejerce una gran influencia sobre la formación de su personalidad futura (Prat y del Río, 2003).

La etapa de 0 a 6 años es un periodo de desarrollo, cambios y aprendizajes en todos los niveles y precisa del trabajo conjunto de los diferentes agentes educativos. A lo largo de esta etapa, la finalidad del desarrollo emocional es “equilibrar el desarrollo con las emociones, ya que en la etapa infantil se establecen bases tanto afectivas como socializadoras” (García, 2013, p. 15), así como, también se desarrolla la capacidad para regular las emociones, donde es esencial la labor de los cuidadores y cuidadoras (Martín y Alonso, 2010).

Fomentar el desarrollo emocional desde edades tempranas implica, por tanto, además del ámbito familiar, al ámbito educativo, conforme a lo cual García (2012) expone lo siguiente:

La educación no puede reducirse únicamente a lo académico, a la obtención y procesamiento de la información, al desarrollo estrictamente cognitivo, o a las interacciones sociales, como si éstas se dieran en abstracto, sino que debe abarcar todas las dimensiones de la existencia humana (p. 102).

Lo que quiere dar a entender lo ya citado es que la educación debe abordar todos los niveles del desarrollo de un niño/a, lo cual implica aspectos físicos, cognitivos, sociales, afectivos, del lenguaje, sensoriales y motores.

### **2.2.3 La Competencia Emocional**

Con el fin de ser más específicos en el estudio, a la hora de evaluar el desarrollo emocional del alumnado, se va a tener en cuenta el nivel de Competencia Emocional (CE).

En este sentido, definimos la CE como la capacidad de trabajar con el medio interno de los sentimientos y deseos, lo cual implica conocer las emociones y reconocerlas en uno mismo y en los demás, definir las conexiones que se establecen entre cada una de ellas, utilizar la información emocional como base para la toma de decisiones; adquirir habilidades para expresar emociones propias y promover la gestión emocional (Tolegenova et al., 2015).

Las corrientes científicas y teóricas actuales recalcan la importancia de potenciar las competencias emocionales en Educación Infantil, con el fin de favorecer el desarrollo emocional del alumnado (Heras et al., 2016). Según Salovey y Sluyter (1997) la CE se divide en cinco dimensiones básicas: “cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol” (p.11) y en cuatro dominios: “conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones”. (Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002, p. 69-73). Por su parte, otros autores como Heras et al. (2016) consideran que la CE adaptada a la etapa infantil “es aquella capacidad para reconocer y expresar emociones (conciencia emocional), regular las emociones (regulación emocional), ponerse en el lugar de otro (competencia social) e identificar y resolver problemas (habilidades de vida para el bienestar)” (p. 68). Aspectos de especial interés para el desarrollo integral de los niños y niñas.

### **2.3 Estilos Parentales**

Retrocediendo nuevamente al desarrollo infantil, Muñoz (2020) divide en tres categorías los factores que intervienen en este proceso: los biológicos, los ambientales y los rasgos y la experiencia individual. En el presente apartado nos enfocamos en el contexto familiar, que forma parte de los factores ambientales.

La familia, es considerada el primer contexto de referencia en el que los niños crecen, aprenden y se desarrollan. “Es una ventana abierta al mundo a partir de la cual se organiza la personalidad. Además, nos proporciona los parámetros, los valores y las creencias para relacionarnos con los demás y con nosotros mismos” (Palou, 2004, p. 50).

La institución familiar es especialmente compleja, cambiante y multifacética, por lo que Golemberg y Golemberg (1991) citados en Muñoz (2020) presentan la siguiente definición tratando de abarcar las mayores acepciones posibles.

La familia es una institución que asigna una serie de roles a cada uno de sus miembros, tiene una estructura organizada, desarrolla mecanismos eficaces de comunicación y elabora caminos de negociación y solución de problemas que permitan resolver las tareas con éxito ... Dentro del sistema los sujetos están envueltos en relaciones de poder, emociones recíprocas y lealtades que pueden fluctuar en intensidad a lo largo del tiempo, pero que, aún así, persisten durante todo el ciclo vital familiar (p. 169 -170).

A esta idea, Palou (2004) añade que dicho complejo sistema de relaciones va cambiando con el tiempo, mediante la incorporación o pérdida de miembros. A su vez, sus integrantes, comparten creencias y valores, que definen los estilos propios de cada familia.

No obstante, independientemente de la tipología familiar y sus características particulares, la familia juega un papel protagonista y debe cumplir una serie de funciones como las mencionadas por Muñoz (2020):

- Garantizar la supervivencia física y psicológica.
- Generar un clima de afecto y apoyo con los hijos/as.
- Estimular a los hijos para relacionarse competentemente con el entorno físico y social.
- Tomar decisiones sobre la influencia que otros contextos pueden ejercer sobre sus hijos.

Esto ha de ser así debido a que la relación de los padres con el hijo/a determina el tipo de afecto que, junto a la calidad de la relación, son el resultado de la interacción entre los estilos parentales, las figuras de afecto, el temperamento del infante y el modelo de afecto que este va interiorizando durante su desarrollo.

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, los cuidados que los progenitores ejercen sobre sus hijos determinan e influyen en el desarrollo psicológico de estos (Vázquez, 2021). Existen diversas formas de cuidar y enseñar a los hijos y estas se clasifican en distintos estilos parentales (EP). En este sentido, son numerosos autores los que han contribuido al estudio de los EP, que según Martínez (2010) se definen como “la manera en que los padres (y en general la estructura familiar) orientan el desarrollo del niño/a y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social” (p. 114). La parentalidad no es un trabajo fácil, es una responsabilidad, que requiere de tiempo y afecto. Sin embargo, cabe aclarar que el vínculo que se establece entre padre y madre con su hijo se retroalimenta, es decir, no son únicamente los cuidadores los que educan a los niños, sino que estos también nutren a sus cuidadores (Melgar, 2020).

Existen diversos enfoques teóricos de los EP, de los cuales cinco de ellos serán tratados en la presente investigación.

El primero es el modelo de socialización de Baumrind (1966), quién propuso la existencia de tres estilos educativos parentales: autoritario (padres restrictivos, exigentes, controladores, con escaso apoyo emocional a los hijos), democrático o autoritativo (padres controladores y exigentes, pero también cariñosos y razonables, que establecen reglas claras y promueven conductas asertivas en los hijos) y permisivo (padres que no establecen restricciones, son flexibles, se muestran indulgentes y sin autoridad) (Elvira y Pujol, 2014).

El segundo es el modelo bidimensional en el que Maccoby y Martín (1983) plantean cuatro estilos parentales, teniendo en cuenta dos dimensiones: afecto/comunicación (respuesta) y control/establecimiento de límites (demanda). Los cuatro estilos que proponen son: autoritario, permisivo, negligente y democrático. (Maccoby y Martín, 1983; citado en De la Iglesia et al., 2011) Es decir, añadió a los propuestos por Baumrind el estilo negligente, característico de padres ausentes que no ejercen control sobre las conductas de los hijos ni les muestran apoyo. (Elvira y Pujol, 2014).

El tercero es el modelo basado en el aprendizaje de Darling y Steinberg (1993) que diferencian entre: estilos democráticos, permisivos, autoritarios e indiferentes. En este caso, tan solo cambia la denominación del estilo negligente por estilo indiferente; sin embargo, hacen referencia a lo mismo.

El cuarto es el modelo de socialización parental de Musitu y García (2014) quienes consideran que existen dos dimensiones presentes en la relación paterno-filial: la Aceptación/Implicación (respuesta) y la Coerción/imposición (demanda). Ambas dimensiones establecen cuatro estilos de socialización parental: el autorizativo, el indulgente, el autoritario y el negligente. En este caso ocurre lo mismo que en el modelo anterior, tan solo cambia la denominación, siendo el estilo autorizativo el democrático y el estilo indulgente el permisivo.

Finalmente, el quinto es el modelo integrador de los cinco estilos parentales, establecido por Maccoby y Martín (1983) y Schaefer (1997) y que diferencia entre estilo autoritario, permisivo, negligente, sobreprotector y autoritativo. De tal forma que añadió a los estilos propuestos por Maccoby y Martín el estilo sobreprotector, que son padres que establecen pocas normas y no son firmes con su cumplimiento; además, presentan un

apoyo exagerado hacia sus hijos para tratar de evitarles cualquier problema o dificultad (Elvira-Valdez y Pujol, 2014).

De esta manera, la combinación de las propuestas de Maccoby y Martin (1983) y Schaefer (1997) produjo la categorización más integradora para el análisis de los EP. Dicha propuesta mantiene las dos dimensiones ya mencionadas anteriormente, la respuesta y la demanda. “La respuesta comprende manifestaciones de cariño, calidez, apoyo, diálogo, implicación y contención; la demanda, incluye exigencias, disciplina, límites, prohibiciones, castigos, reglas y normas” (Elvira y Pujol, 2014, p. 184). No obstante, en la evaluación de los EP, estos dos factores suelen combinarse con otros aspectos comportamentales como el afecto, la comunicación, el diálogo, la motivación, el apoyo, la imposición, la autonomía, la prohibición, entre otros.

En función de los niveles de respuesta y demanda estamos hablando de uno u otro EP, tal y como se detalla en la Figura 1.

### Figura 1

*Niveles de respuesta y demanda de los estilos parentales*

Autoritario	alta demanda y baja respuesta
Permisivo	baja demanda y alta respuesta
Negligente	baja demanda y baja respuesta
Sobreprotector	alta demanda y alta respuesta
Autoritativo	median demanda y median respuesta

*Nota:* Elaboración propia

Como ya hemos visto, existe una amplia variedad de investigaciones acerca de los EP, aunque podríamos decir que se solapan entre sí, pues describen lo mismo con diferentes nombres. En la presente investigación se atenderá a los EP sugeridos por Baumrind (1966, 1991): autoritario, autoritativo y permisivo, así como el estilo negligente

de Maccoby y Martin (1983) y el sobreprotector de Schaefer (1959). A continuación, en la siguiente tabla se detallan las características de cada uno de ellos.

**Tabla 1**

*Características de los estilos parentales*

<b>Estilos parentales</b>	<b>Características</b>
<b>Autoritario</b>	<p>Son padres exigentes que le dan mayor importancia a la obediencia, limitando la autonomía del niño.</p> <p>Pretenden que su hijo se conforme y se adapte a las normas de conducta, pues sino son castigados.</p> <p>A menudo utilizan técnicas de afirmación de poder.</p> <p>Proporcionan escaso apoyo emocional a sus hijos.</p> <p>Son más desapegados y menos cálidos que otros padres.</p>
<b>Permisivo</b>	<p>No ejercen prácticamente ningún control ni establecen restricciones.</p> <p>Valoran la autoexpresión y autorregulación.</p> <p>Permiten el mayor grado de autonomía.</p> <p>Son cálidos, no controladores y se muestran indulgentes y sin autoridad.</p>
<b>Negligente</b>	<p>Se caracteriza por la indiferencia, la permisividad, la pasividad, la irritabilidad y la ambigüedad, no hay normas ni afecto.</p> <p>Se utiliza el castigo físico hacia los hijos como medida disciplinaria.</p> <p>Predomina la falta de coherencia, mínimo control e implicación emocional.</p>
<b>Sobreprotector</b>	<p>Padres que exhiben conductas exageradas de apoyo hacia los hijos, evitándoles todo tipo de problemas y dificultades.</p> <p>Proponen pocas normas o no las aplican.</p> <p>El niño tiene altas manifestaciones de afecto, así como altas medidas de exigencia, lleva al extremo la afectividad y el control.</p>
<b>Autoritativo o Democrático</b>	<p>Brindan apoyo positivo constante y enseñan mediante la empatía, la escucha activa y la razón.</p> <p>Promueven la comunicación, la autonomía, la independencia, la confianza en sí mismos, la motivación, las habilidades de pensamiento crítico y la autorregulación.</p>

---

Exigen un buen comportamiento en sus hijos, utilizando el razonamiento. Muestran consideración por las decisiones, intereses y opiniones de sus hijos.

Son firmes manteniendo las normas e imponen castigos juiciosos cuando son necesarios, dentro del contexto de una relación cálida y de apoyo.

---

*Nota:* Basado en Fandiño y del Pilar (2022); Papalia y Wendkos (1992); Capano y Ubach (2013); Hancock (2014) y Mahapatra y Batúl (2016).

Numerosos estudios son los que han demostrado que la forma en que se eduque a los hijos ejerce una gran influencia sobre su desarrollo, su personalidad y sus relaciones futuras. Algunos autores como Mahapatra y Batúl (2016) clasifican los estilos en buena crianza (democrático), mala crianza (autoritario y negligente) y los que están en un punto medio (permisivo y sobreprotector). No obstante, otros investigadores tan solo exponen las consecuencias de cada uno individualmente.

En primer lugar, el estilo autoritario se relaciona con un desarrollo de la autonomía y una seguridad emocional escasa, debido a que los padres instruyen cada acción de los hijos. Los niños tienden a ser desconfiados, con baja autoestima, tímidos, irritables, muestran mínima expresión de afecto y poseen una pobre interiorización de valores. Además, albergan una tendencia mayor a sentirse culpables y a padecer mayores niveles de depresión, así como a revelarse ante sus padres, especialmente al principio de la adolescencia (Muñoz, 2013). En este tipo de crianza, el castigo severo e inconsistente conduce a la agresión infantil, tanto dentro como fuera de la familia, pues tal y como expone Georgiou (2008) “los niños que intimidan a otros en la escuela generalmente tienen padres que les enseñan cómo tomar represalias y devolver el golpe cuando son atacados” (p. 214).

Por otro lado, los hijos criados bajo un estilo permisivo son felices, pero en ocasiones tienden a ser inmaduros, egoístas, con baja autoestima, menos autocontrolados y menos exploratorios (Mahapatra y Batúl, 2016). La falta de límites en la crianza genera una mayor autonomía e independencia; aunque también provoca dificultades para enfrentarse a los problemas y relacionarse con los demás (Kong y Fakhra, 2022). Así mismo, Hancock (2014) afirma que “los adolescentes de familias permisivas reportan una mayor frecuencia de uso de sustancias, mala conducta escolar y están menos comprometidos y menos orientados a la escuela” (p. 509).

En lo que respecta al estilo negligente, este provoca en los hijos un sin número de problemas académicos, emocionales y conductuales. Al no recibir afecto e interés por parte de sus cuidadores, ni unos límites claros ante sus conductas, tienen más probabilidades de convertirse en adolescentes agresivos (Georgiou, 2008). Tienen baja tolerancia a la frustración, son inseguros e inestables emocionalmente, por lo que son dependientes y tienen dificultades para relacionarse con pares (Muñoz, 2013). Como consecuencia, Hancock (2014) menciona que diversas investigaciones “encontraron una asociación entre un estilo de crianza negligente y actos delictivos que van desde vandalismo y hurto menor hasta asalto y violación” (p. 509).

Por su parte, el estilo democrático fomenta la seguridad e independencia en los hijos, generando una mayor autoestima, autocontrol, autoafirmación y un mejor ajuste emocional y comportamental (Capano y Ulbach, 2013). A su vez, estos niños cuentan con un mayor interés por la educación, un nivel de satisfacción más alto, mayor participación, mayores aspiraciones educativas y presentan actitudes más positivas respecto a la escuela, (Mahanatra y Batúl, 2016). Según algunas investigaciones, a estos niños les va mejor en la escuela y tienen menos problemas de adaptación, mayor competencia psicosocial y niveles más bajos de disfunción psicológica y conductual (Georgiou, 2008).

Concluyo este apartado con las palabras de Mahanatra y Batúl (2016), que definen una buena crianza con las siguientes palabras:

Una buena crianza es aquella que fomenta el ajuste psicológico. Incluye elementos como la honestidad, empatía, autosuficiencia, amabilidad, cooperación, autocontrol y alegría. Ayuda a los niños a tener éxito en la escuela; promueve el desarrollo de la curiosidad intelectual, la motivación para aprender y el deseo de lograr; disuade a los niños del comportamiento antisocial, la delincuencia y el consumo de drogas y alcohol; y ayuda a proteger a los niños contra el desarrollo de la ansiedad, depresión, desórdenes alimenticios y otros tipos de angustia psicológica (p.12).

## **2.4 Desarrollo Emocional y Estilos Parentales**

De acuerdo con lo ya mencionado, desde el nacimiento, el niño se desarrolla en diversos ambientes y contextos. En nuestra cultura y momento histórico los más importantes son: la escuela, la familia y el medio social, cultural y tecnológico (Muñoz,

2020). En esta etapa, las relaciones sociales tienen un papel importante, pues el niño aprende comportamientos y actitudes de quienes le rodean. Sin embargo, aunque se establece contacto con otros individuos, los padres son la influencia más significativa, porque ejercen un impacto en el desarrollo socioemocional, ya que gran parte del mismo se origina por la confianza, el vínculo afectivo y la comunicación emocional con los cuidadores (Amar et al., 2004).

En este contexto, el menor aprenderá a manifestar sus emociones, a percibir las de los demás, y a reaccionar ante ellas, así como también, a manejar los conflictos y las relaciones sociales y adaptativas (Heras et al., 2016). Este desarrollo se puede ver influenciado negativamente en caso de percibirse un abandono emocional por parte de los cuidadores, pues Amar et al., (2004) exhiben que los “niños que no son tocados, estimulados y nutridos, literalmente pueden perder su capacidad de formar relaciones significativas para el resto de sus vidas, lo cual les ocasionará profundos problemas sociales y emocionales” (p. 37). De igual modo, este mismo autor declara que aquellos niños que viven en ambientes donde presencian o experimentan conductas de violencia, “aprenden a reprimir sus emociones y sentimientos, lo que dificulta las relaciones con las demás personas y el sentimiento de empatía por los otros: es un niño agresivo, temeroso y con poca capacidad para visualizarse en roles futuros” (p. 41).

En definitiva, se expone que el hecho de promover determinadas acciones en el hogar, es motivo suficiente para que el infante las integre en su desarrollo emocional y, por tanto, van a incidir (positiva o negativamente) en su seguridad.

Por todo ello, aunque los factores que afectan al desarrollo evolutivo son multidimensionales, es imprescindible abordar la influencia de la familia y de los estilos parentales en el desarrollo socioafectivo. Con este propósito, los EP han sido objeto de estudio de diversas investigaciones, en cuyas conclusiones se ha evidenciado su influencia en distintas áreas del desarrollo psicosocial infantojuvenil.

Este es el caso de Furnham y Cheng (2000) quienes estudiaron el impacto del estilo de crianza parental en la autoestima y la felicidad de una población y en cuyas conclusiones confirmaron que los estilos de crianza influyen directamente en la autoestima, la cual se relaciona con la felicidad.

En otras investigaciones se procura relacionar la inteligencia emocional con los estilos parentales. Este es el caso del estudio de Elmaghraby (2022), quién ha realizado

una distinción por géneros en dicha influencia. Afirma, que el estilo de crianza del padre predice la inteligencia emocional en niños y niñas; mientras que el estilo de crianza de la madre, tan solo predice la inteligencia emocional en las niñas. Además, dentro del estilo de crianza del padre diferencia entre dos contextos de desarrollo de la inteligencia emocional: el propicio para los niños (en el que el padre ignora alguno de los errores de sus hijos) y el propicio para las niñas (en el que el padre muestra igualdad ante las actitudes de sus hijos e hijas).

Otro ejemplo es la investigación de Belean y Natasa (2017) sobre la relación entre los EP y competencias parentales y la inteligencia emocional. Sus resultados muestran que ambas variables están correlacionadas. Además, se manifiesta que los padres maduros emocionalmente, son capaces de adaptar su comportamiento al nivel de desarrollo psicosocial de su hijo, comunicarse asertivamente, organizarse de manera efectiva, ayudar a su hijo a manejar las emociones negativas, así como acompañarle en el proceso de resolución de problemas.

Por otro lado, Rutter y Sroufe (2000) realizaron investigaciones sobre las contribuciones de las prácticas de crianza de la familia en el desarrollo emocional durante la infancia, relacionándolo con problemas externalizantes de comportamiento. En el manifestaron que la escasez de afecto por parte de los cuidadores y la falta de modelos adecuados para el desarrollo emocional, supone que el desarrollo emocional de los hijos e hijas sea más vulnerable.

No obstante, Ato et al. (2007) en su estudio sobre las relaciones entre estilos de crianza, temperamento y ajuste socioemocional en la infancia, además de comprobar dicha influencia exponen la presencia de otras variables como la etapa evolutiva, el género del niño, los recursos económicos y las características de la personalidad de los padres, que también son relevantes a la hora de analizar los resultados.

Finalmente, cabe destacar que no son muchas las investigaciones que se han llevado a cabo relacionando las variables del presente estudio y menos aún en edades comprendidas entre los 0 y los 6 años.

Para cerrar este apartado, y debido a todo lo comentado, la **hipótesis principal** establecida para el estudio es que existe una relación significativa entre los estilos parentales y el desarrollo emocional de los hijos en edad preescolar.

### **3. Metodología de la Investigación**

Este apartado está destinado a la explicación del proceso llavero a cabo para dar respuesta a la pregunta de la investigación y lograr así los objetivos propuestos.

#### **3.1 Población y Muestra**

La población escogida para llevar a cabo la investigación ha sido el alumnado de Educación Infantil de un centro público de la provincia de Segovia, en el cual, la mayoría de las familias cuentan con un nivel socioeconómico medio y pertenecen al barrio o a los pueblos de alrededor.

Se ha seleccionado una muestra de 18 alumnos y alumnas, todos ellos pertenecientes a la clase de 4 años, ya que, de los 21 alumnos con los que cuenta el aula, 3 familias no desearon participar en la investigación. Al contar el centro con una sola línea no se disponía de más alumnado de edad similar y se decidió no involucrar otras clases de diferentes cursos, pues aun perteneciendo a la misma etapa educativa en términos de desarrollo emocional la variable edad podía ser determinante.

Por otro lado, también se ha contado con la participación en el estudio de las familias de los 18 sujetos ya mencionados. En este caso, se trata de una muestra homogénea pues, aunque se ofrecía la posibilidad de participar tanto al padre como a la madre (uno por núcleo familiar) el 100% está conformado por mujeres.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de carácter incidental o por conveniencia, pues se ha seleccionado intencionalmente a los individuos de la población a los que se ha tenido fácil acceso (Hernández y Carpio, 2019).

#### **3.2 Diseño de la Investigación**

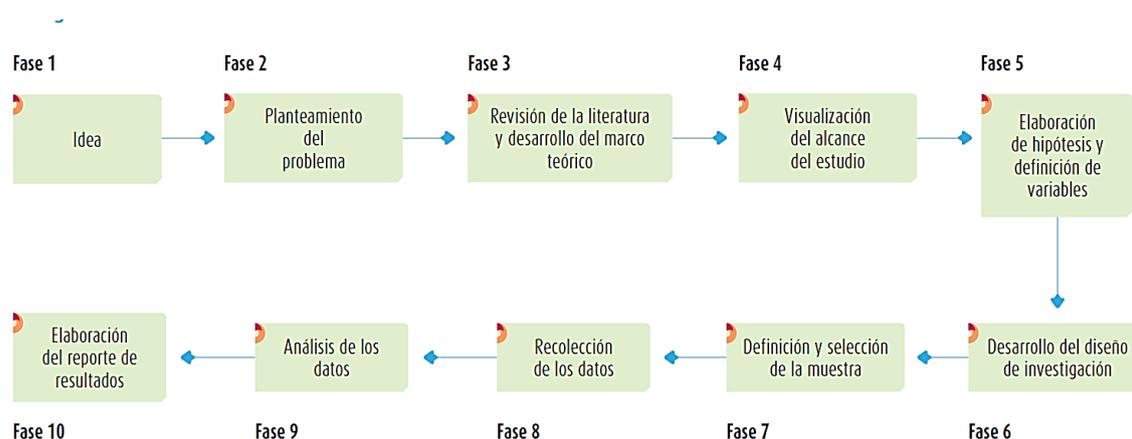
El enfoque utilizado es de tipo cuantitativo, ya que es el que más se adecua a esta investigación, pues utiliza la recolección de datos y el análisis de los mismos para dar respuesta a las preguntas de investigación y comprobar las hipótesis formuladas (Ñaupás, 2014). “Este enfoque o perspectiva fue desarrollado por Augusto Comte, Emilio Durkheim y Herbert Spencer, representantes del positivismo y luego por el neopositivismo, positivismo lógico y el realismo crítico, representado por Alfred Ayer, Nagel, Hempel y Karl Popper” (Mejía et al., 2014, p. 97)

Se trata de un método de investigación de carácter objetivo empleado “para consolidar las creencias (formuladas de manera lógica en una teoría o un esquema teórico) y establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población” (Hernández et al., 2014, p. 10). Está orientado al resultado y su posterior generalización, para ello se escoge una muestra a través de la cual poder hacer inferencias a la población a la que pertenece (Mousalli, 2015).

El método cuantitativo es de carácter secuencial y consiste en un conjunto de procesos o etapas de orden inalterable. Como se observa en la Figura 2, se parte de una idea y de ella derivan los objetivos, la pregunta de investigación y la construcción de la perspectiva teórica (Hernández et al., 2014).

**Figura 2**

*Proceso del método cuantitativo*



*Nota:* Tomado de Hernández et al. (2014)

En concreto se trata de una investigación correlacional, lo cual quiere decir que se estudia la relación entre dos variables, pero sin atribuir a una el efecto observado de la otra; en otras palabras, su objetivo no radica en establecer una relación de causalidad entre las variables, sino más bien evidenciar si existe una asociación entre ambas (Mousalli, 2015).

En este tipo de estudios, para evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, se mide cada una de éstas, y después se cuantifican, analizan y establecen las vinculaciones. Las correlaciones obtenidas se sustentan en hipótesis sometidas a prueba (Hernández et al., 2014). Además, los coeficientes nos orientan sobre el sentido de la

correlación, pudiendo ser positiva o negativa. Se le considera una asociación positiva o directa cuando una variable aumente por consecuencia del aumento de la otra y, por el contrario, se denomina asociación negativa o indirecta a los casos en que una variable disminuye a consecuencia del aumento de la otra. No obstante, podría darse el caso de que las variables que en principio se creía que mantenían alguna asociación resulte que no sea así, en cuyo caso se revela que no hay correlación entre las variables (Mousalli, 2015).

Es fundamental tener en cuenta que las investigaciones correlacionales conllevan ciertos riesgos, como las correlaciones falsas que ocurren cuando se atribuye una relación entre dos variables, cuando en realidad existe una tercera variable que influye en ambas; o las correlaciones sin sentido, donde las variables pueden mostrar una alta correlación, pero carecen de una conexión lógica (Mousalli, 2015).

### **3.3 Método de Recogida de Datos**

La obtención de información para el estudio se ha llevado a cabo a través de dos instrumentos de recogida de datos.

En primer lugar, para conocer el nivel de competencia emocional del alumnado se ha aprovechado el contacto directo con el mismo para llevar a cabo una observación sistemática en la que se ha focalizado la atención en cada individuo de forma aislada y se ha utilizado una lista de cotejo (Anexo F) para cuantificar los comportamientos observables y verificar la presencia o ausencia de determinadas destrezas de la CE. Este instrumento está basado en *El cuestionario del profesorado* de Hernández et al. (2021).

La lista de cotejo cuenta con un total de ocho categorías evaluables mediante respuesta cerrada; las opciones de respuesta que se brindan son: “nunca”, “casi nunca”, “casi siempre”, “siempre”. Su intención es evaluar las siguientes habilidades: la percepción emocional, el reconocimiento de emociones, la comprensión y regulación de emociones, la responsabilidad afectiva, la autoconfianza, el cambio e innovación y la iniciativa emprendedora.

Por otro lado, para hallar el tipo de relaciones y comportamientos que tienen los progenitores con sus hijos se ha recurrido a la encuesta como técnica de recogida de información y un cuestionario como instrumento. En este caso, los datos obtenidos se

limitan a los delineados por las preguntas que componen el cuestionario (Anexo G), el cual fue seleccionado previamente por el investigador y posteriormente difundido a las familias en formato físico.

El cuestionario cuenta con un total de doce preguntas cerradas, se escogió este tipo de preguntas porque son fáciles de codificar y requieren de un menor esfuerzo a la hora de responder (Mejía et al., 2014). Según la clasificación de Cárdenas (2018) encontramos preguntas dicotómicas (ejemplo de respuesta: “flexible” o “rígida”), de opción múltiple (ejemplo de respuesta: “sí”, “no”, “a veces”) y de escala Likert (ejemplo de respuesta: "nunca", "pocas veces", "algunas veces", "bastantes veces" y "siempre"). Por medio de estas preguntas se pretenden medir las siguientes variables respecto a los estilos parentales de cada familia:

- Grado de relaciones parentales
- Flexibilidad
- Uso de castigos
- Uso de recompensas
- Frecuencia de actividades juntos

### **3.4 Procedimiento de Recogida de Datos**

El procedimiento llevado a cabo para reunir la información se divide en dos fases, la primera de ellas realizada antes de conocer la muestra y la segunda efectuada a lo largo de los cuatro meses de prácticas en el centro educativo.

Durante la primera fase se elaboraron los instrumentos de recogida de datos, que fueron supervisados, tanto por la tutora del TFG, como por la maestra principal del aula donde se realizaban las prácticas. Una vez recibida su aprobación se procedió a recabar la información necesaria.

A continuación, se prosiguió con la observación sistemática, llevada a cabo durante los cuatro meses de prácticas y el registro de la información que se efectuó durante el último mes, aprovechando al máximo el tiempo para conocer en profundidad al alumnado.

Paralelamente, se entregó a las familias los cuestionarios de estilos parentales en formato físico, ya que no todos tenían la posibilidad de acceder a él en línea. Así mismo,

se les proporciona el contrato para mostrar su consentimiento de conformidad en la participación en el estudio (Anexo H) y se dio un margen de dos semanas para entregar de vuelta ambos documentos.

### **3.5 Análisis de los resultados**

Una vez recabados los datos, se han llevado a cabo varios análisis, todos ellos empleando JASP en su versión 0.17.2.1.

Por un lado, se ha realizado un análisis descriptivo para conocer la media y la desviación típica de las variables y una tabla de frecuencias con el género de los participantes. Y, por otro lado, se ha efectuado la prueba Shapiro-Wilk para averiguar la distribución de los datos, es decir, conocer como estos se dispersan o se agrupan alrededor de ciertos valores.

A posteriori, se ha realizado el análisis correlacional con el fin de correlacionar todas las variables del estudio y extraer conclusiones. En este caso, al tratarse de una distribución no normal o no paramétrica, se ha empleado el coeficiente de correlación de Spearman que evalúa la relación monotónica entre variables y capta las relaciones no lineales.

#### 4. Resultados

De acuerdo con lo ya mencionado en el apartado anterior, en la Tabla 2 se muestra la frecuencia de género y los resultados obtenidos mediante el análisis descriptivo.

**Tabla 2**

*Resultados de la investigación*

	<b>Grupo (N=18)</b>	
	Media/Frecuencia	Desviación típica
Sexo	55,6% niñas	
Edad	4,333	0,485
Desarrollo emocional	17.167	4.805
Relaciones parentales positivas	8.333	1.572
Flexibilidad	3.056	1.349
Uso de castigos	6.389	2.118
Uso de recompensas	11.611	5.019
Frecuencia actividades en familia	30.389	4.972

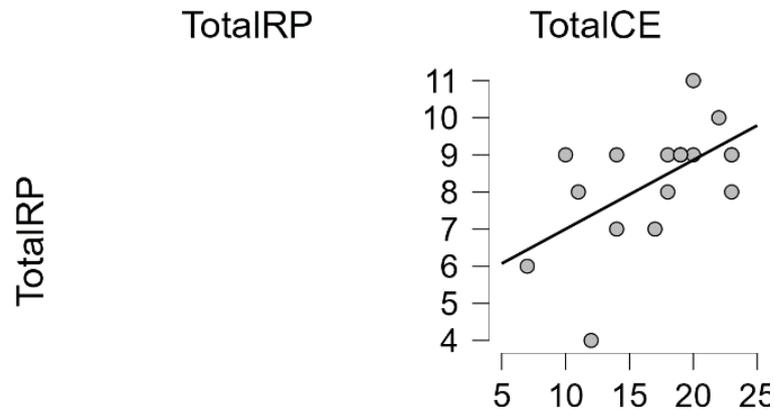
*Nota:* Elaboración propia

A continuación, en lo que respecta a las correlaciones de variables, de todas las que se han tenido en cuenta solo se ha encontrado una relación significativa y positiva entre el total de competencia emocional (Total CE) y el total de las relaciones parentales positivas (Total RP). Así se puede observar en la figura 3. Dicha correlación cuenta con un coeficiente de correlación de Pearson ( $\rho$ ) de 0.561, lo cual indica una correlación moderada positiva entre las dos variables y un valor  $p$  de 0.015 que señala el nivel de significancia estadística asociado con la correlación ( $<0,05$  = relación significativa).

Por el contrario, no se ha hallado una relación significativa entre la competencia emocional y el resto de variables (la flexibilidad, los castigos, las recompensas y la frecuencia de actividades en familia), pues los valores de  $p$  son mayores de 0,05.

**Figura 3**

*Correlación significativa de variables*



*Nota:* Tomado de JASP 0.17.2.1

## 5. Discusión

El método científico plantea la necesidad de someter a prueba la hipótesis de la investigación, evidenciando empíricamente, a partir de los datos recabados, si se confirma o se contradice (Mejía et al., 2014). En este caso, partiendo de los resultados obtenidos podemos afirmar que la hipótesis de la investigación se ha cumplido, aunque no en su totalidad. A continuación, se procede a justificar ambos razonamientos.

Muñoz (2020) hablaba de dos tipos de influencias dentro del desarrollo y en este caso, el tema a tratar (los estilos parentales) entrarían a formar parte de las influencias normativas, porque reflejan las expectativas culturales y sociales predominantes en una determinada sociedad o comunidad. Sin embargo, pese a que son experimentadas por todas las personas, no tienen por qué ser iguales en todas ellas o acarrear las mismas consecuencias.

Por medio de esta investigación, se ha comprobado que los estilos parentales guardan una relación con el nivel de competencia emocional del alumnado. Pues como se puede observar en los resultados, existe una correlación significativa y positiva, lo cual quiere decir que el alumnado que ha mostrado valores altos en CE, también ha mostrado valores altos en las relaciones parentales positivas. Por ende, se puede afirmar mediante el estudio que las relaciones parentales positivas están estrechamente relacionadas con el óptimo desarrollo de las habilidades de percepción, reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones, así como el grado de responsabilidad afectiva y la autoestima, incitando la apertura al cambio y la toma de iniciativa personal.

La familia es necesaria para que exista la sociedad, ya que representa una medida de supervivencia de la sociedad humana. En la sociedad actual, pese a que el concepto de familia es un término universal existen numerosas sociedades y culturas con estructuras familiares y modelos educativos muy distintos; así mismo, dentro de una misma comunidad pueden encontrarse claras diferencias entre las relaciones familiares, las prácticas educativas y las pautas de comportamiento (Prat y del Río. 2010). Al fin y al cabo, la educación familiar representa el conjunto de prácticas aplicadas por los padres de cara a sus hijos y, por tanto, están sujetas a los valores, costumbres y creencias de cada entorno parental (Gervilla, 2010).

Dentro de la educación se considera que, es en el núcleo familiar donde se inicia el aprendizaje humano, mediante la adquisición de hábitos, habilidades y valores, además de promover la socialización del individuo en virtud a la pertenencia a dicho grupo social y la interacción con sus miembros. La socialización es considerada un factor relevante en la adquisición de habilidades y competencias propias de un óptimo desarrollo emocional. Y la red familiar es, en este sentido, fundamental por su capacidad para generar relaciones basadas en el afecto y la expresión libre de los sentimientos (Gervilla, 2010).

El seno familiar proporciona un respaldo afectivo, a través del cual se sustenta el desarrollo emocional de las personas y en él se encuentran los espacios que favorecen o entorpecen el desarrollo (Mulsow, 2008). A este respecto, autores como Minuchin y Fishman (1968) consideran que los problemas de un sujeto no se pueden entender sin atender al conjunto de la dinámica e interacción familiar, al tratarse del primer clima emocional en el que vive y se desenvuelve el niño. En dicha problemática entran a formar parte las carencias emocionales.

El niño necesita del afecto y protección de sus padres o cuidadores, no le bastan solo los cuidados materiales. Necesita identificarse con la madre o figura de apego, para desde esa base reconocerse a sí mismo como un ser independiente y relacionarse con los otros. Si esta relación con la figura de apego se deteriora y el niño no recibe el afecto y seguridad necesarios, se produce una alteración del desarrollo... (Folgueira y Subías, 2018, p. 134).

En definitiva, para el logro de un desarrollo integral armónico es necesario desarrollar vínculos emocionales positivos con el entorno más cercanos, lo cual permite establecer espacios vinculantes con los otros, pero a la vez sentir la contención afectiva que favorece el manejo de las emociones y no la inhibición de las mismas, teniendo la capacidad de brindar a otras personas el apoyo emocional que requieren para desarrollar vínculos interpersonales valiosos (Mulsow, 2008).

Lo mencionado por estos autores y los resultados de esta investigación, nos hace caer en la cuenta de que cuando se practica un estilo de crianza positivo con compromiso, autonomía y control, el niño tendrá mayor capacidad de acceder, comprender y regular sus emociones adecuadamente por la seguridad y confianza en sí mismo (Chichizona y Quiroz, 2019). Esta afirmación se complementa con las investigaciones ya mencionadas

de Furnham y Cheng (2000) y Rutter y Sroufe (2000) en cuyas conclusiones se evidenciaba una correlación entre los estilos parentales y diferentes aspectos del desarrollo emocional como la inteligencia emocional.

Mulsow (2008) en su investigación sobre el impacto del desarrollo emocional en el desarrollo humano, corrobora que “padres y madres censuradores, opresores y castigadores generan un desarrollo emocional disfuncional y deficitario en estrategias y competencias emocionales para enfrentar y afrontar los tiempos actuales, independiente en muchos casos del tipo de constitución familiar” (p. 64).

En contraposición, Girón et al., (2003) en sus investigaciones concluyen que quienes recuerdan haber tenido relaciones de afecto, comunicación y estimulación de la autonomía con sus progenitores, poseen mejores relaciones afectivas con los amigos especialmente durante la adolescencia. Belean y Natasa (2017) sustentan este razonamiento bajo la premisa de que los niños educados bajo un estilo de crianza democrático presentan mayores niveles de inteligencia emocional. Por ende, promueven una crianza basada en la igualdad, la confianza y la responsabilidad, en la que los progenitores ayudan a sus hijos en la toma de sus propias decisiones y les alientan a participar en nuevas actividades y a ser independientes

A continuación, con el fin de ser más concreto en el análisis, el presente estudio aisló algunas variables de los estilos de crianza para precisar si alguna de ellas era determinante en el desarrollo emocional. Como ya se ha mencionado, el total de relaciones parentales positivas guarda relación con el total de desarrollo emocional del alumnado. Sin embargo, a la hora de aislar variables, no se ha encontrado relación de alguna de ellas con el nivel de CE. Por ende, el estudio refleja la inexistencia de vínculos entre las siguientes variables:

- El nivel de competencia emocional y los castigos que reciben los hijos.
- El nivel de competencia emocional y las recompensas proporcionadas.
- El nivel de competencia emocional y la frecuencia de actividades que los progenitores realizan con sus hijos.

En cuanto a los castigos estos están relacionados con un estilo de crianza autoritario, son considerados estímulos aversivos y se dice que los padres hacen uso de ellos con el fin de prevenir conductas negativas futuras (Santa Cruz y D’Angelo, 2020).

En este sentido, se sustituye el diálogo por la rigidez en el comportamiento. Según (López et al., 2008) los castigos en consecuencia reducen la iniciativa y espontaneidad del niño, a la vez que fomentan comportamientos agresivos que aumentan la distancia y la falta de comunicación. A lo que Santa Cruz y D'Angelo (2020) añaden que a pesar de que el castigo suprime el comportamiento no produce un aprendizaje ni el desarrollo de la conducta deseable

Los resultados obtenidos desvelan que por lo general no es habitual el uso de castigos en los núcleos familiares analizados. De todos los castigos planteados el que ha obtenido una puntuación más alta ha sido la privación de algo que le guste al niño, lo que Skinner denomina como “castigo negativo”.

Mientras que los castigos en ocasiones tienen un efecto nulo o contrario a lo previsto en la ley del efecto, pues refuerzan la conducta castigada en lugar de eliminarla, las recompensas lo normal es que refuercen el aprendizaje. Por eso socialmente están mejor vistas, aunque eso no garantiza que sean beneficiosas (Pinillos, 1960).

En referencia a la muestra analizada, las recompensas son más empleadas que los castigos, especialmente las que no son de carácter material; es decir, de todas ellas destacan las alabanzas generales (eres un campeón, qué bien te portas...) y el reforzamiento de un comportamiento (qué bien que has hecho la tarea, qué pronto has terminado...)

De acuerdo con lo que se evidencia en las investigaciones el uso de recompensas y castigos más que influir en el desarrollo emocional, ejercen cierta influencia en las relaciones padre-hijo en términos de comunicación y cercanía. Solo se han establecido conexiones entre el castigo y el desarrollo socioafectivo en la investigación de Souto (2019) sobre la crianza positiva, sin embargo, tan solo se refiere a castigos por medio de violencia física.

Finalmente, en cuanto a la frecuencia de actividades que los progenitores realizan con sus hijos se observa en los resultados que, a pesar de no ser determinantes para el desarrollo emocional, en la mayoría de sujetos es alta la frecuencia de actividades que comparten con sus padres.

Gervilla (2010) afirma que “las responsabilidades implícitas en los roles familiares apenas pueden ser delegadas en terceras personas” (p. 14). Sin embargo, con el paso de los años estas han ido traspasando a la sociedad su función educativa, yendo en aumento la responsabilidad de la escuela en la formación de su alumnado. Prat y del Río (2010) especifican que en ocasiones los docentes asumen roles que deberían ser exclusivos de la familia, pasando a ser en muchas ocasiones los principales formadores de los más pequeños. De esta forma las carencias que el individuo presenta en su entorno familiar son solventadas con los cuidados por parte de los educadores. En este sentido, estos autores demuestran que la importancia no recae en el número de interacciones padre/madre e hijo, sino más bien en la calidad de las mismas.

## 6. Consideraciones Finales y Conclusiones

Con el fin de dar cierre al presente trabajo se reitera la comprobación de la hipótesis planteada, pese a que no se han encontrado evidencias de relación en todas las variables. Por tanto, en nuestra muestra de 18 estudiantes de entre 4 y 5 años de edad se ha evidenciado que los estilos parentales de las familias seleccionadas presentan una relación significativa con el nivel de competencia emocional de sus hijos en etapa infantil.

Así mismo, se puede afirmar el logro de los objetivos planteados. Ya que se ha analizado los estilos parentales de cada una de las familias participantes, así como se ha evaluado el nivel de competencia emocional de los hijos, gracias a lo cual se han podido extraer las correlaciones entre las variables evaluadas.

En cuanto al objetivo “examinar los efectos de los diferentes estilos parentales en el desarrollo emocional de los hijos”, cabe destacar que no se han realizado distinciones entre un estilo parental y otro a la hora de analizar los datos, sino que se ha llevado a cabo de forma genérica. Por ello, no se ha determinado qué estilo parental es más beneficioso para el desarrollo de la competencia emocional de los hijos y cual es el menos favorable, pues el fin del estudio no pretendía posicionarse a favor o en contra de uno u otro estilo de crianza, sino más bien evidenciar si las diferencias provocaban efectos sobre el desarrollo emocional de los hijos.

Así mismo, en lo que respecta al último objetivo “evaluar el impacto de los estilos de crianza en el desarrollo emocional a largo plazo de los hijos” es evidente que aún podría investigarse un impacto más a largo plazo, no obstante, se precisaría de mucho más tiempo, para lo cual en el próximo apartado se plantea una posible solución.

## 7. Limitaciones del Estudio

En el transcurso del estudio se han encontrado algunas limitaciones que pueden haber influido en la investigación. Entre ellas pueden citarse las siguientes:

- El muestreo por conveniencia puede limitar la representatividad de la muestra, ya que los participantes pueden no ser completamente representativos de la población. Sin embargo, era la muestra a la que se tenía acceso.
- Al no tener alcance a más sujetos de la misma edad, el tamaño de la muestra es bastante reducida, lo cual complica el proceso de generalización que es tan importante en las investigaciones cuantitativas.
- El análisis de los estilos parentales es un tema delicado, ya que cuestiona la forma en que los padres educan a sus hijos; por tanto, puede haber deseabilidad social en las respuestas del cuestionario de los padres, esto es debido a que en ocasiones se pretende dar una impresión favorable a través de las respuestas (Hernández et al., 2014).
- Existen numerosas variables que se han dejado fuera del estudio por la imposibilidad de abarcar todas ellas. Sin embargo, puede que alguna de ellas suponga un factor determinante en la investigación pero que se desconozca.

Con el fin de hacer frente a alguna de las complicaciones mencionadas se proporciona como propuesta de mejora o en vista a próximas investigaciones la relevancia de ampliar el alcance del estudio a una muestra mayor, así como tener en cuenta otras variables como el género y la edad. En este sentido, podría realizarse nuevamente una investigación de este calibre contando con sujetos de edades más dispersas, pertenecientes no exclusivamente al Segundo ciclo de Educación Infantil, siendo posible observar si el factor edad es determinante para el desarrollo emocional. Asimismo, se sugiere repetir el estudio a la misma muestra tras varios años para observar a largo plazo la influencia que los estilos parentales de la infancia han tenido sobre su desarrollo emocional futuro.

## 8. Referencias Bibliográficas

- Adrián, J. E. (2008). *El desarrollo psicológico infantil: áreas y procesos fundamentales*. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. <https://elibro.net/es/lc/uva/titulos/101987>
- Amar, J. J., Abello, R., Y Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción psicológica del mundo social*. Ediciones Uninorte. [https://almena.uva.es/permalink/34BUC\\_UVA/12tq2h1/alma991008170898705774](https://almena.uva.es/permalink/34BUC_UVA/12tq2h1/alma991008170898705774)
- Arce, M. (2015). Crecimiento y desarrollo infantil temprano. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 32(3), 574-578. [https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/rpmesp/v32n3/a23v32n3.pdf](https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rpmesp/v32n3/a23v32n3.pdf)
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, J. (). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Routledge. <https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2021/01/Ainsworth-Patterns-of-Attachment.pdf>
- Ato, E., Galián, M.. Y Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23(1), 33-40.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37 (4), 887-907. [http://arowe.pbworks.com/f/baumrind\\_1966\\_parenting.pdf](http://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf)
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En R. M. Lerner, A. C. Peterson Y J. Broo Gunn (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). Garland.
- Belean, R. D., & Natasa, L. E. (2017). The relationship between parental style, parental competence and emotional intelligence. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 10(59). 181-190.
- Bowlby J. (1969). Attachment and loss. *Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis*, 3(9).

- Bowlby J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Capano, A., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95.
- Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. trAndeS. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/22407>
- Chichizola, S., y Quiroz, C. M. (2019). *Estilos de crianza percibidos e inteligencia emocional en estudiantes escolares*. [Tesis doctoral]. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). <https://doi.org/10.19083/tesis/625492>
- Darling, N. y Steinberg, L. (1983). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- De la Iglesia, G., Ongarato, P. y Fernández, M. (2011). Propiedades Psicométricas de una Escala de Estilos Parentales e Inconsistencia Parental Percibida (EPIPP). *Revista Evaluar*, 10 (1), 32-52. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/455/424>
- Elvira, M. y Pujol, L. (2014). Validez confirmatoria de la escala de estilos parentales e inconsistencia parental percibida en estudiantes universitarios venezolanos. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 181-196. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1215&context=ap>
- Elmaghraby, E. T. M. (2022). Prediction of Perceived Parental Styles in Childhood to Emotional Intelligence as Ability in Late Adolescence, *Scientific Research Publishing*, 13, 41-59. <https://doi.org/10.4236/psych.2022.131003>
- Faas, A. (2018) *Psicología del desarrollo de la niñez*. Editorial Brujas. <http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/3072/1/PSICOLOGIA-DEL-DESARROLLO-NINEZ-2EDICION-2018-COMPLETO%20%281%29.pdf>
- Fandiño, J. D., Y del Pilar, M. (2022). Estilos Parentales e Inteligencia Emocional en Adolescentes. En J. A. Sánchez (Ed.), *Investigación, desarrollo e innovación en salud* (1 ed., pp. 129-151). SedUnac.

- Fernández, C. I. (2015). *Desarrollo socioafectivo: técnico superior en educación infantil*. Editorial CEP, S.L. <https://elibro.net/es/lc/uva/titulos/50776>
- Folgueira, M. & Subías, J. M. (2018). *Educación infantil*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. <https://elibro-net.ponton.uva.es/es/lc/uva/titulos/49451>
- Freud, S. (1973). *Obras completas*. Biblioteca Nueva.
- Furnham, A. Y Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, selfesteem, and happiness'. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 463– 470.
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), 97-109. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/455/9906>
- García, M. M. (2013). *Manual desarrollo socioafectivo e intervención con familias en educación infantil: formación para el empleo*. Editorial CEP, S.L. <https://elibro-net.ponton.uva.es/es/lc/uva/titulos/50488>
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Georgiou, N. S. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11, 213-227.
- Gervilla, A. (2010). *Familia y educación familiar: conceptos clave, situación actual y valores*. Narcea Ediciones.
- Girón, S., Sánchez, D. y Rodríguez, R. (2003). Trastornos de comportamiento de adolescentes. Observaciones desde una perspectiva, sistémica–relacional. *Revista Psiquis*, 24(1). 5-14.
- Goleman, D., Kaufman, P (2000) *El espíritu creativo*. B DE BOLSILLO.
- Goleman, D., Boyatzis, R., Y Mckee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Scholl Press.
- Hancock, D. (2014). Consequences of Parenting on Adolescent Outcomes. *Societies*, 4, 506-531.

- Heras, D., Cepa, A., Y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia, un estudio sobre las competencias emocionales de los niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-74. [https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5307/Heras-infad\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5307/Heras-infad_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hernández, C. E., y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 76-79. <https://camjol.info/index.php/alerta/article/download/7535/7746>
- Hernández, C. M., Rodríguez, A. F., Kostiv, O., Domínguez, R., Hess, S., Capote, M. C., Gil, P. y Rivero, F. (2021). La Escala de Evaluación de las Competencias Emocionales: la Perspectiva Docente (D-ECREA). *Psicología Educativa*, 28(1), 61 - 69. <https://doi.org/10.5093/psed2021a5>
- Hernández, R., Baptista, M. P., y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGrawHill Education.
- Kong, C., y Fakhra, Y. (2022). Impact of Parenting Style on Early Childhood Learning: Mediating Role of Parental Self-Efficacy. *Frontiers of Psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928629>
- López, F., Etxeberria, I., Fuentes, M. J., Y Ortiz, M. J. (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide <https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=103271>
- López, S. T., Caro, M. I., & Calvo, J. V. P. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72720110.pdf>
- Maccoby, E. Y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parentchild interaction. En P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.) *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (4 ed. 1-101). Wiley.
- Mahapatra, S., & Batúl, R. (2016). Psychosocial Consequences of Parenting. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 10-17.
- Marrone, M. (2018). La teoría del apego y el psicodrama. *Revista clínica contemporánea*, 9(11), 1-9. <https://www.escueladefamiliasadoptivas.es/wp-content/uploads/2019/05/cc2018v9n2a12.pdf>

- Martín, M. Y Alonso, S. H. (2010) *Desarrollo socioafectivo : ciclo formativo: educación infantil*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. <https://elibro-net.ponton.uva.es/es/lc/uva/titulos/114128>
- Martínez, Á. C. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 111-121. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1794-99982010000100009](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1794-99982010000100009)
- Mejía, E., Novoa, E., Ñaupas, H. y Villagómez. A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (4a. ed.). Ediciones de la U. <https://elibro-net.ponton.uva.es/es/lc/uva/titulos/70230>
- Melgar, C. (2020). *Regulación Emocional Parental y su Contribución en el Desarrollo Emocional en Niños de 0 a 3 Años de Edad*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/27427>
- Minuchin, S y Fishman, H. C. (1983). *Técnicas de Terapia Familiar*, Paidós Ibérica, España,
- Mousalli, G. (2015). Métodos y diseños de investigación cuantitativa. *Revista researchgate*, 1-39. [https://www.researchgate.net/publication/303895876\\_Metodos\\_y\\_Disenos\\_de\\_Investigacion\\_Cuantitativa](https://www.researchgate.net/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa)
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo Humano. *Educação*, 31(01), 61-65. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822008000100009&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822008000100009&script=sci_abstract)
- Muñoz, P. (2013). *De la percepción de estilos parentales a la autonomía* (Tesis de Licenciatura). Universidad Abierta Interamericana. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC113098.pdf>
- Muñoz. A. (2020). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Pirámide.
- Musito, G. Y Garcia, F. (2004). *ESPA29: Escala de Estilos de socialización parental en la adolescencia*. Tea.

- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer: el crecimiento emocional en la infancia : propuestas educativas*. Graó.  
[https://almena.uva.es/permalink/34BUC\\_UVA/12tq2h1/alma991000985089705774](https://almena.uva.es/permalink/34BUC_UVA/12tq2h1/alma991000985089705774)
- Papalia, D. E., Y Wendkos Olds, S. (1992). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill
- Pinillos, J. L. (1960). Aprendizaje, recompensas y castigos. *Revista de educación*. 38(108). 3-8. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70858>
- Para, N., y del Río, M. L. (2003). *Desarrollo socioafectivo e intervención con las familias*. Altamar.
- Prat, N., y del Río, M. L. (2010). *Desarrollo socioafectivo*. Altamar.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.)
- Rutter, M., y Sroufe, L. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and Psychopathology*, 12, 265- 296.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educacional Implications*. Basic Books.
- Santa Cruz, F. F., y D'Angelo, G. (2020). Disciplina positiva para el desarrollo de las habilidades emocionales. *Revista de Investigacion Psicologica*, (24), 53-74.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322020000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322020000200005&script=sci_arttext)
- Schaefer, E. (1997). Integration of configurational and factorial models for family relationships and children behavior. En R, Plutchik, & H, Conte. (Eds.). *Circumplex models of personality and emotions* (pp. 133-153). American Psychological Association.
- Souto, K. (2019). Importancia de la crianza positiva para el desarrollo infantil y prevención del maltrato.
- Tolegenova, A., Tunguskova, D., Naurzalina, D., Zhubanazarova, N., Baimoldina, L., & Zina, A. (2015). Emotional competence of the person. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 192-203.

[https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/36/737/article\\_36\\_737\\_pdf\\_100.pdf](https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/36/737/article_36_737_pdf_100.pdf)

Vázquez, S. (2021). *Los 4 estilos de crianza de Diana Baumrind*. GoStudent.  
<https://insights.gostudent.org/es/diana-baumrind-teoria-estilos-de-crianza>

Wallon, H. (1948). La evaluación psíquica del niño. En J. Palacios (Comp.): *Psicología y educación del niño. Una comprensión didáctica del desarrollo y la educación infantil* (pp. 248-262). Pablo del río.

Wallon, H. (1948). *Los orígenes del pensamiento del niño* (2º vol). Nueva Visión.

## 9. Anexos Documentales

### Anexo A: Los Estadios de Desarrollo Según la Teoría de Jean Piaget

**Tabla A 1**

*Estadios de desarrollo según Jean Piaget*

<b>Estadio</b>	<b>Edad</b>	<b>Características</b>
<b>Estadio sensoriomotor</b>	Del nacimiento a los 2 años	No hay lenguaje verbal. El conocimiento se adquiere a través de las habilidades sensoriales y motoras. Juego funcional El niño se angustia cuando la figura de apego se aleja y surge el miedo ante las personas extrañas
<b>Estadio preoperacional</b>	De los 2 a los 6 años	Egocentrismo (imposibilidad de empatizar) Aprendizaje del lenguaje Juego simbólico (imitación de conductas)
<b>Estadio de las operaciones concretas</b>	De los 7 a los 11 años	Utiliza la lógica para interpretar y resolver cuestiones de la realidad
<b>Estadio de las operaciones formales</b>	De los 12 años en adelante	Es capaz de resolver problemas abstractos

*Nota:* Basado en Prat y del Río (2003; 2010)

## Anexo B: Las Etapas de Desarrollo Según Henri Wallon

Tabla A 2

*Las etapas de desarrollo según Henri Wallon*

Estadio	Edad	Características
<b>Estadio de la impulsividad motriz</b>	Hasta los 6 meses	Dirigido a la construcción del individuo por lo que predominan las necesidades fisiológicas.
<b>Estadio emocional</b>	A los 6 meses	El niño crea una simbiosis afectiva con el entorno
<b>Estadio sensoriomotor</b>	Entre 1 y 2 años	Experimenta manipulando objetos e imitando.
		Momento en el que se desarrolla la personalidad infantil.
		Estadio marcado por la necesidad afectiva del niño
<b>Estadio del personalismo</b>	Entre los 2 y los 6 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (2 – 3 años) crisis del personalismo o negativismo: muestra rechazo a las personas que le rodean</li> <li>- (3 – 4 años) periodo de gracia: buscan la aceptación y admiración de los demás mediante su comportamiento.</li> <li>- (4 – 6 años) periodo de representación de roles o imitación</li> </ul>
<b>Estadio del pensamiento categorial</b>	Entre los 6 y 11 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensamiento sincrético (6 – 9 años): mezcla lo subjetivo y lo objetivo. Su pensamiento es global y asocia los elementos por pares, por ejemplo: asocia sol a playa.</li> <li>- Pensamiento categorial: puede separar los objetos atendiendo a diferentes categorías.</li> </ul>

---

<b>Estadio de la pubertad y la adolescencia</b>	Desde los 12 hasta los 15 años	Se centra en la figura del yo.
---	---	--------------------------------

---

*Nota:* Tomado de Wallon (1945; 1948).

### Anexo C: Las Fases del Desarrollo Psicosexual de Sigmund Freud

**Tabla A 3**

*Fases del desarrollo psicosexual de Sigmund Freud*

<b>Fases</b>	<b>Edades</b>	<b>Características</b>
<b>Oral</b>	De 0 a 1 año	Se establece una relación afectiva madre-hijo Emplea la boca como órgano de obtención de placer y descubrir el mundo. Conductas como chupar, morder y masticar
<b>Anal</b>	De 1 a 3 años	Retención y control de esfínteres como medio de satisfacer el instinto sexual. Los padres deben crear un clima emocional estable para establecer los mecanismos para instaurar los mecanismos necesarios para la personalidad
<b>Fálica</b>	De 3 a 6 años	Se desarrolla el complejo de Edipo y de Electra. Realiza una identificación con los de su propio sexo y una necesidad de acercamiento con los del sexo contrario.
<b>Latencia</b>	De 6 a 12 años	Necesidad de satisfacer placeres sensoriales de carácter sexual a favor de la implicación en actividades sociales y simbólicas.
<b>Genital</b>	De 12 en adelante	Se reactiva la necesidad de obtener placer sexual fuera de la familia.

*Nota:* Tomado de Freud (1973).

## Anexo D: Las Fases de Desarrollo del Apego Según Bowlby

**Tabla A 4**

*Fases del desarrollo del apego*

<b>Fases</b>	<b>Características</b>
<b>Sensibilidad social indiscriminada (del nacimiento a los 2 meses)</b>	Vinculado a las necesidades de supervivencia y seguridad, así como a la capacidad innata de llamar la atención del cuidador para satisfacerlas.  No muestra preferencias de apego.
<b>Sensibilidad social discriminada (2 – 7 meses)</b>	Desarrollo visual y mayor capacidad para distinguir lo que le rodea. Diferencia los cuidadores conocidos de los desconocidos  Se comienza a mostrar mayor interés por los cuidadores primarios, aunque no rechaza a otras personas.  No existe una búsqueda activa e intencional de proximidad con el adulto, por lo que aún no se habla de vinculación afectiva.
<b>Apego definido (7 – 14 meses)</b>	Se desarrollan apegos específicos y el niño comienza a rechazar comienza a rechazar cuidadore cuidados por parte de otros adultos tanto conocidos como desconocidos.  Desarrollo motor que permite buscar de forma activa el contacto con las figuras de apego.  Interacciones marcadas por el egocentrismo del niño.
<b>Formación de la relación recíproca (2 años en adelante)</b>	Superación del egocentrismo: el niño es consciente de los sentimientos, metas e intenciones de los demás.  Desarrollo del lenguaje permitiendo el establecer interacciones de apego significativas

*Nota:* Basado en Bowlby (1969, 1988) y Muños (2022).

## Anexo E: Los Patrones del Apego

**Tabla A 5**

*Patrones del apego*

<b>Tipos de apego</b>	<b>Características</b>	<b>Consecuencias</b>
<b>Seguro</b>	<p>Figura de apego como base segura para la exploración independiente de entornos desconocidos, manteniendo contacto visual con ella.</p> <p>Angustia ante las separaciones del cuidador y la calma cuando éste vuelve</p> <p>Facilita el desarrollo psicológico y social del niño</p>	<p>Influye positivamente en el autoconcepto, la autonomía, la autoeficacia, la empatía y la facilidad en las relaciones interpersonales.</p>
<b>Evitativo</b>	<p>Exploración activa y autosuficiente.</p> <p>Ignora a los cuidadores y evita el contacto físico y visual.</p> <p>No muestran estrés por separación.</p> <p>El reencuentro con la figura de apego les es indiferente.</p> <p>Experimentan más afecto negativo que el grupo seguro y menor afecto negativo que el grupo ambivalente</p>	<p>Se asocia con menor alegría y más interés, menos vergüenza y miedo.</p> <p>Tendencia a la minimización del afecto.</p>
<b>Ansioso/ ambivalente</b>	<p>Baja capacidad exploratoria.</p> <p>Se aferra a la figura de apego, aunque también muestra resistencia a su proximidad.</p>	<p>El estado emocional predominante es la preocupación y el miedo a la separación.</p>

	<p>Angustia exacerbada ante la separación.</p> <p>Difíciles de controlar tras el reencuentro.</p> <p>En la interacción con el cuidador relevan la ambivalencia, enojo y preocupación.</p>	<p>Propensos a la ira y a presentar enojos con alta hostilidad.</p>
<b>Desorganizado</b>	<p>Se sienten aturdidos o confundidos ante la separación.</p> <p>Sienten terror hacia la figura de apego, aunque buscan su protección ante lo desconocido.</p> <p>Patrones extraños huidizos y resistentes.</p>	<p>Problemas, de adaptación social,</p> <p>Trastornos de conducta, agresión, comportamiento antisocial y conductas delictivas</p>

*Nota:* Basado en Ainsworth et al. (1978); Garrido (2006) y Muñoz (2022).

## Anexo F: Lista de Cotejo Para la Competencia Emocional

### Cuestionario del Profesorado

Valore los siguientes aspectos de 0 a 3 de manera que 0 indica que esa competencia no aparece nunca en el niño o la niña y 3 indica que esa competencia se manifiesta siempre en él o ella.

**Tabla A 6**

*Cuestionario del profesorado*

<b>AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
<p>1. <b>PERCIBIR:</b> percibe las sensaciones corporales asociadas a las experiencias emocionales.</p> <p>Por ejemplo: Se da cuenta de (o sabe reconocer) cómo se manifiestan en su cuerpo las emociones (dolor de barriga o dolor de cabeza si está nervioso/a, asustado/a...; cosquilleo en el estómago cuando está contento/a).</p>				
<p>2. <b>RECONOCER:</b> identifica las emociones propias y de los demás. Identifica las señales corporales de las emociones en los otros.</p> <p>Por ejemplo: Sabe responder cuando se le pregunta cómo se siente y describir esa emoción. Dice: hoy estoy triste o contento... Es capaz de reconocer por la cara que pone un compañero/a si está enfadado, triste o alegre. Usa un vocabulario que incluye palabras referidas a las emociones (alegre, enfadado, miedoso...).</p>				
<p>3. <b>COMPRENDER:</b> comprende y analiza las emociones que experimenta. Las relaciona con lo que ha sucedido antes y con sus consecuencias (por qué se siente así, qué pasó antes y después).</p>				

Por ejemplo:

Sabe responder cuando le preguntas por qué se siente así. Es capaz de reconocer lo que ha causado su emoción, como: “Me puse triste porque vi una película triste”.

Hace comentarios sobre el efecto de sus emociones en los demás como “Cuando estoy alegre y abrazo a mamá o papá, ellos se ponen también muy contentos”.

<b>REGULACIÓN EMCOIONAL</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
4. <b>REGULAR:</b> regula la experiencia y la expresión emocional a través de la reflexividad (piensa antes de actuar), la tolerancia a la frustración y la superación de dificultades. Autorregulación de la impulsividad emocional.				

Por ejemplo:

Se relaciona de forma respetuosa con los demás. Si se enfada o está de mal humor se dirige a los demás con respeto sin gritarles o avasallarles. Cuando está enfadado o enfadada intenta cambiar su estado de ánimo. Cuando sucede algo que le enfada mucho intenta calmarse.

Es capaz de esperar por las recompensas. Aunque tenga mucha hambre puede esperar al recreo para comer.

5. <b>RESPONSABILIDAD:</b> asume la responsabilidad de la propia conducta. Se responsabiliza de las consecuencias de lo que siente, del daño que puede hacerse a sí mismo y a los demás con la conducta derivada de sus emociones.				
--	--	--	--	--

Por ejemplo:

Cuando está muy enfadado o enfadada pega, grita o empuja a los demás, luego manifiesta arrepentimiento. Cuando no controla la rabia y grita, empuja o pega, reconoce que es inadecuado haberlo hecho.

Si se enfada con un compañero y le grita, empuja,... suele pedir disculpas.

<b>CREATIVIDAD</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>

6. <b>AUTOCONFIANZA:</b> seguridad en sí mismo ante los obstáculos a su creatividad.				
--	--	--	--	--

Por ejemplo:

En las actividades de grupo no siente vergüenza cuando tiene que hablar delante de los demás.

En las actividades de grupo le gusta contar sus ideas a los demás.

Cuando alguien no está de acuerdo con lo que el/ella dice, mantiene sus opiniones con seguridad sin dejarse influenciar por los demás.

7. <b>APERTURA AL CAMBIO Y A LA INNOVACIÓN:</b> sensibilidad a la realidad y capacidad interrogativa.				
---	--	--	--	--

Por ejemplo:

Le gusta probar y desarmar los juguetes para investigar lo que tienen. Le gusta averiguar e investigar cómo funcionan las cosas.

Suele hacer muchas preguntas.

Es muy preciso cuando hace un dibujo, añadiéndole muchos detalles.

8. <b>INICIATIVA EMPRENDEDORA:</b> capacidad para tener iniciativa y proyectos.				
---	--	--	--	--

Por ejemplo:

Sale cuando pido algún voluntario para hacer cualquier cosa.

Se le ocurren actividades para hacer con los compañeros de clase en los momentos del recreo.

Se le ocurren sitios a donde ir para divertirse.

*Nota:* Tomado de Hernández et al. (2021).

## Anexo G: Cuestionario de Estilos Parentales



Facultad de Educación  
de Segovia

### CUESTIONARIO PARA LOS PADRES

Responde a las siguientes preguntas con sinceridad. Recuerda que no hay respuestas correctas. El objetivo de este cuestionario es conocer la forma habitual en que te relacionas con tu hijo/a. Reflexiona un poco antes de contestar. Si ninguna alternativa se adapta exactamente a ti, marca la que más se parezca a la realidad.

1. **¿Qué nivel de relación tiene con su hijo/a?**
  - Alto: muy buena relación.
  - Medio: a veces buena y a veces mala
  - Bajo: muy mala relación
  
2. **Las muestras de cariño que le das a su hijo/a suelen ser:**
  - Frecuentes (ocurren muy a menudo)
  - Infrecuentes (no son muy habituales, pero sí que las hay)
  - Inexistentes (no hay muestras de afecto)
  
3. **Diría usted que la comunicación con su hijo/a suele ser:**
  - Fluida (buena y constante).
  - Irregular (a veces buena y a veces mala).
  - Mala (no hay una buena comunicación).
  
4. **¿Se comporta usted considerando que lo que hace o dice puede ser imitado por su hijo/a?**
  - Sí
  - No
  - A veces
  
5. **En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina:**
  - FLEXIBLE: (las normas pueden variar en función de las circunstancias)
  - RÍGIDA: (las normas no varían a pesar de las circunstancias)
  
6. **¿Cree que usted tiene autoridad sobre su hijo/a, o sea, su hijo/a le obedece fácilmente?**
  - Sí, fácilmente.
  - A veces, según qué días o en qué cosas.
  - No mucha, creo que tengo poca autoridad.

7. Referido a circunstancias más concretas de la vida de su hijo/a señale en que medida se considera usted Flexible (F) ó Rígido (R), por ejemplo, en las siguientes situaciones:

Hora de acostarse	R	F	Comidas	R	F
Tiempo jugando	R	F	Ropa con la que vestirse	R	F
Hora de levantarse	R	F	Realizar las tareas escolares	R	F

8. Para que su hijo/a siga una norma o pauta, ¿Qué hace y con qué frecuencia?:

0= casi nunca                      1= a veces                      2= siempre/casi siempre

Le digo lo que tiene que hacer solo una vez	0	1	2
Se lo tengo que repetir varias veces	0	1	2
Le ayudo a hacerlo	0	1	2
Le muestro cómo hay que hacerlo	0	1	2
Me desespero: le regaño, le grito, etc. para que lo haga	0	1	2

9. ¿Qué hace cuando su hijo/a desobedece en algo importante y con qué frecuencia?

0= casi nunca                      1= a veces                      2= siempre/casi siempre

Nada porque es normal que un niño desobedezca	0	1	2
Le intento hacer razonar	0	1	2
Le echo una reprimenda (le regaño)	0	1	2
Le pongo un castigo	0	1	2
Le doy un par de cachetes o azotes	0	1	2
Trato de tocarle la fibra sensible diciéndole «haces sufrir a papá o mamá»	0	1	2

10. Indique con qué frecuencia utiliza los siguientes castigos o correcciones con su hijo/a

0= nunca    1= pocas veces    2= algunas veces    3= bastantes veces    4= siempre

Le privo de algo que le guste (ej. ver la televisión, su postre preferido...)	0	1	2	3	4
Le pego un cachete o azote	0	1	2	3	4
Le regaño	0	1	2	3	4
Le mando deberes y/o lo pongo a estudiar	0	1	2	3	4
Le mando alguna tarea doméstica	0	1	2	3	4
Otros: .....	0	1	2	3	4

**11. Indique con qué frecuencia utiliza las siguientes recompensas o incentivos con su hijo/a**

**0= nunca 1= pocas veces 2= algunas veces 3= bastantes veces 4= siempre**

Le doy alabanzas generales (ej. eres un campeón, que bien te portas...).	0	1	2	3	4
Le indico lo bien que ha hecho un comportamiento concreto (ej. que bien que has hecho la tarea, lo pronto que has terminado).	0	1	2	3	4
Le doy premios materiales (ej. regalos, postres, dinero...).	0	1	2	3	4
Le permito privilegios que habitualmente no tiene (ej. ver un poco más la televisión, jugar media hora más a la consola...). de manera controlada.	0	1	2	3	4
Le doy este tipo de privilegios sin límites.	0	1	2	3	4
Le permito hacer alguna actividad que le tengo prohibida.	0	1	2	3	4
Le "perdono" alguna responsabilidad que le sea aburrida/molesta (ej. hoy no hace falta que recojas el cuarto)	0	1	2	3	4
Le hago promesas, las cumplo luego o no.	0	1	2	3	4

**12. ¿Qué tipo de actividades suele compartir con su hijo/a y con qué frecuencia?**

**0= nunca 1= en ocasiones especiales 2= 1 vez al mes 3= todas las semanas 4=diariamente**

Actividades deportivas (montar en bici, baloncesto, natación...)	0	1	2	3	4
Ir al cine, conciertos, teatros infantiles...	0	1	2	3	4
Juegos de acción sin conflicto, ni violencia (escondite, pelota...).	0	1	2	3	4
Juegos de mesa (cartas, parchís, trivial, puzzles, legos...).	0	1	2	3	4
Ver la TV o el vídeo	0	1	2	3	4
Charlar sobre diferentes temas (acontecimientos cotidianos, infancia...)	0	1	2	3	4
Contar cuentos, adivinanzas...	0	1	2	3	4
Ir a cafeterías o comer fuera	0	1	2	3	4
Escuchar música.	0	1	2	3	4
Pasear o ir al parque	0	1	2	3	4
Dibujar, pintar...	0	1	2	3	4
Otras:	0	1	2	3	4

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

## Anexo H: Consentimiento de Conformidad



Durante el presente curso 2022/2023, con motivo del final del carrera universitaria, la maestra en prácticas que nos acompaña durante los meses de febrero, marzo, abril y mayo en el aula ha de llevar a cabo su Trabajo Final de Grado (TFG), gracias al cual se le permitirá graduarse. En este caso se trata de una investigación que relaciona el vínculo entre padres/madres e hijos con el desarrollo emocional.

Para que sea posible la realización de este trabajo se agradecería vuestra participación VOLUNTARIA en dicho estudio. En caso de aceptar, tan solo se debe rellenar el **consentimiento** y el **cuestionario** que se adjuntan a continuación y entregarlo nuevamente.

---

### CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

Yo \_\_\_\_\_ tras haber leído la información sobre el estudio y haber planteado las preguntas que me hayan surgido, comprendo mi participación voluntaria y mi derecho a retirarme del estudio cuando quiera y sin tener que dar explicaciones

Así mismo, entiendo que por medio de mi participación en el estudio consiento la recogida de datos por parte de la maestra de prácticas y el acceso a las respuestas de mi cuestionario; sabiendo que todos los datos tendrán carácter confidencial y serán empleados únicamente para el proyecto.

Presto libremente mi conformidad para participar en el estudio.

Firma del padre, madre o tutor legal.

Por mi parte, yo Miriam Senovilla Minguela, responsable del estudio, confirmo que he explicado al participante el carácter y el propósito del proyecto de investigación.

Firma del responsable de la investigación

En \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 202\_\_