



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**LA INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE CRIANZA  
EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS  
NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO CICLO DE  
EDUCACIÓN INFANTIL**

Presentado por: Bárbara González Moya

Tutelado por: Borja Romero González

Soria, 18 de junio de 2025

## **Agradecimientos**

A lo largo de este camino he aprendido que somos de dónde vamos corriendo a celebrarlo, y por eso este trabajo, es también el reflejo de todas las personas que me han acompañado durante estos 4 años.

A mamá y papá, por ser mis primeros maestros. Gracias por enseñarme el valor del esfuerzo, el amor y la dedicación. No recuerdo ni un solo momento de mi vida en el que no hayáis estado a mi lado.

Espero que os sintáis tan afortunados de ser mis padres, como yo me siento de ser vuestra hija. “Eso que tú me das.”

A mi hermano, Manuel, por ser el verdadero significado de la palabra constancia. Gracias por demostrarme que las cosas solo se consiguen si luchas por ellas. Aprendo tanto contigo, que aunque seas el pequeño, siempre serás mi gran referente. Nunca olvides lo mucho que te quiero y admiro.

Al resto de mi familia y amigos, en especial a Mariuca, Queca, Irema, Carla, Inés, David, Elena y Olga, por ser mi refugio y creer siempre en mí. Sois vida, la misma que me dais.

A mi compañero de vida, Saúl, en esta etapa y en tantas otras... Gracias por tu amor, motivación y apoyo incondicional. Por estar ahí en cada bajón y celebrar conmigo cada pequeño avance. Esto es de los dos.

A mi tutor, Borja, por guiarme con tanta claridad y paciencia, tu apoyo ha sido  
esencial en este proceso.

A la educación, por ser la herramienta que transforma mentes y abre caminos.  
Gracias por darme la oportunidad de crecer, de cuestionar y de encontrar mi  
labor en este mundo.

Y, por último, a mí misma, por haber seguido a mi corazón para elegir esta  
carrera, por convertir la duda en impulso y el miedo en coraje. Hoy, me  
abrazo con orgullo y gratitud.

## **RESUMEN**

La importancia del desarrollo emocional en el ámbito educativo durante los últimos años ha dado lugar a su investigación a través de números estudios. Por ello, el presente Trabajo de Fin de Grado, pretende analizar la influencia de los estilos de crianza parentales en el desarrollo de la competencia emocional de los niños y niñas de 3 y 4 años de edad de un colegio público de Soria, con el objetivo de analizar la relación entre ambos aspectos.

Para ello, se ha realizado un estudio sobre una muestra de 32 niños y niñas y sus correspondientes familias, mediante dos cuestionarios; el primero sobre Estilos Educativos dirigido a los padres y las madres, y el segundo; sobre la Competencia Emocional que se facilitó a ambas tutoras de las dos clases del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

El estilo que presenta mayor puntuación entre las familias es el “democrático”, dando lugar a un equilibrio entre las áreas trabajadas en los cuestionarios (Autoconciencia, regulación y creatividad). Es por ello que los niños y niñas con una mayor imaginación, confianza en sí mismos y autonomía, presentan un desarrollo de Competencia Emocional mayor.

## **PALABRAS CLAVE**

Estilos de crianza, autoconciencia, regulación, creatividad, influencia, gestión de emociones, desarrollo integral.

# **ABSTRACT**

The importance of emotional development in the educational field in recent years has led to its investigation through numerous studies. Therefore, this Final Degree Project aims to analyze the influence of parenting styles on the development of emotional competence in 3- and 4-year-old children in a public school in Soria, with the objective of analyzing the relationship between both aspects.

For this purpose, a study has been carried on a sample of 32 children and their corresponding families, by means of two questionnaires; the first one obtained on Education Styles addressed to the fathers and mothers, and the second one on Emotional Competence which was provided to both tutors of the two classes of the first year of the second cycle of Infant Education.

The style that presents the highest score among the families is the “democratic” one, giving rise to a balance between the areas worked on in the questionnaires (Self-awareness, regulation and creativity). It is for this reason that children with greater imagination, self-confidence and autonomy, present a greater development of Emotional Competence.

## **KEYWORDS**

Parenting styles, self-awareness, regulation, creativity, influence, emotion management, integral development.

# ÍNDICE

|                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>                                                    | <b>9</b>  |
| <b>1.1 JUSTIFICACIÓN .....</b>                                                  | <b>11</b> |
| <b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>                                                    | <b>13</b> |
| <b>2.1 EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL .....</b>                              | <b>13</b> |
| <b>2.2 EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO EMOCIONAL .....</b>                             | <b>15</b> |
| <b>2.2.1 Enfoques teóricos sobre el desarrollo emocional .....</b>              | <b>17</b> |
| <b>2.2.2 Importancia del desarrollo emocional .....</b>                         | <b>20</b> |
| <b>2.3 LA COMPETENCIA EMOCIONAL .....</b>                                       | <b>21</b> |
| <b>2.4 ESTILOS DE CRIANZA PARENTALES .....</b>                                  | <b>22</b> |
| <b>2.4.1 Enfoques teóricos de los Estilos Parentales .....</b>                  | <b>23</b> |
| <b>2.5 RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE CRIANZA Y DESARROLLO EMOCIONAL ....</b>        | <b>25</b> |
| <b>3. OBJETIVOS.....</b>                                                        | <b>26</b> |
| <b>3.1 OBJETIVO GENERAL.....</b>                                                | <b>26</b> |
| <b>3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....</b>                                          | <b>26</b> |
| <b>4. MÉTODO.....</b>                                                           | <b>26</b> |
| <b>4.1 PARTICIPANTES .....</b>                                                  | <b>26</b> |
| <b>4.2 INSTRUMENTOS .....</b>                                                   | <b>27</b> |
| <b>4.3 PROCEDIMIENTO .....</b>                                                  | <b>28</b> |
| <b>4.4 ANÁLISIS DE DATOS .....</b>                                              | <b>30</b> |
| <b>5. RESULTADOS .....</b>                                                      | <b>32</b> |
| <b>5.1 COMPETENCIA EMOCIONAL SEGÚN EL ESTILO PARENTAL .....</b>                 | <b>32</b> |
| <b>5.2 DIFERENCIAS SEGÚN LA POSICIÓN QUE OCUPA EL MENOR .....</b>               | <b>33</b> |
| <b>5.3 DIFERENCIAS ENTRE EL PARENTESCO Y EL AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS.....</b> | <b>34</b> |
| <b>5.4 DIFERENCIAS ENTRE ESTILO PARENTAL Y PARENTESCO .....</b>                 | <b>35</b> |

|                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>6. DISCUSIÓN .....</b>                                        | <b>36</b> |
| <b>7. REFERENCIAS .....</b>                                      | <b>41</b> |
| <b>8. ANEXOS .....</b>                                           | <b>50</b> |
| <b>Anexo A: Cuestionario de Estilos Parentales .....</b>         | <b>50</b> |
| <b>Anexo B: Cuestionario Competencia Emocional Tutoras .....</b> | <b>53</b> |
| <b>Anexo C: Consentimiento de Conformidad.....</b>               | <b>56</b> |

## **NOTA DE LA AUTORA**

El lenguaje utilizado es un lenguaje inclusivo, que no invisibiliza a las mujeres bajo el masculino genérico, tal y como recomienda la Universidad de Valladolid (en el contexto del plan de Acción del HRS4R) y la normativa de la American Psychological Association (APA) 7th. Esta última señala que se debe reducir la discriminación en el lenguaje y el primer principio que plantea para ello es “describir con el nivel de especificidad apropiado. [...] Escribir hombre para referirse a todos los seres humanos no es tan preciso como la frase hombres y mujeres (APA, 2020, p. 132).

# 1. INTRODUCCIÓN

Los distintos estilos de crianza influyen en la forma en que los niños y niñas son educados, lo que conlleva diferencias significativas en su desarrollo. Cada estilo parental presenta ventajas e inconvenientes que pueden impactar en diversas áreas de la evolución infantil. En particular, el desarrollo emocional puede verse afectado por el tipo de crianza recibida, lo que influye directamente en la autoestima, los niveles de ansiedad y la capacidad para afrontar el estrés.

Este Trabajo de Fin de Grado, se enfoca en analizar la influencia de dichos estilos de crianza parentales y la competencia emocional de los niños y niñas, determinando así, la relación que se establece.

Dicho trabajo se dividirá según los siguientes bloques de contenido:

En primer lugar, se presentan los objetivos de la investigación y la relevancia del tema en el ámbito educativo, justificando la importancia de su análisis.

En segundo lugar, el marco teórico se divide en cuatro partes: La primera aborda de manera general la evolución del desarrollo infantil para posteriormente; profundizar en la evolución del desarrollo emocional, explorando diversas teorías, sin dejar de lado la competencia emocional. Finalmente, se analizará la relación que se establece entre la temática elegida; los estilos de crianza y el desarrollo emocional de los alumnos.

En tercer lugar, se describe el diseño metodológico de la investigación, detallando la muestra utilizada, el método de recogida de datos, el procedimiento para ello y el análisis dichos datos.

En cuarto lugar, se exponen los resultados de la investigación a través de gráficos de barras. En la discusión se ha efectuado y justificado el análisis de estos.

Y, por último, se exponen con mayor profundidad las consideraciones finales; que dan lugar a las conclusiones más relevantes de esta investigación. Además, se reflexiona sobre las limitaciones del estudio y se proponen posibles mejoras para futuras investigaciones. Finalmente, el trabajo concluye con la sección de referencias bibliográficas y los anexos documentales, que recopilan información complementaria empleada a lo largo del trabajo.

Las Competencias del título de Graduada en Educación Infantil en la Universidad de Valladolid que se cumplen mediante este Trabajo de Fin de Grado, establecidas por el R. Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, son las siguientes (Real Decreto 1393/2007):

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio -la Educación-, que parte de la base de la educación secundaria general y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en los libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio), para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
6. Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral con actitudes críticas y responsables; garantizándole de igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de paz y valores democráticos.

En cuanto a las Competencias Específicas organizadas según los módulos y materias que aparecen en la ORDEN ECI/3854/2007, destacan:

A. De Formación Básica:

1. Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
2. Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en periodo 3-6.

10. Dominar habilidades sociales en el trato y la relación con la familia de cada alumno o alumna y con el conjunto de familias.
11. Crear y mantener lazos con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.
14. Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.
22. Capacidad para conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familia, la historia de su vida cotidiana y la educación en el contexto familiar.
38. Saber abordar el análisis de campo mediante la metodología observacional utilizando las TIC, documentación y audiovisuales.
39. Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

#### B. Prácticum y Trabajo Fin de Grado.

1. Adquirir conocimiento práctico del aula y gestión de la misma.
4. Ser capaces de relacionar la teoría y la práctica con la realidad del aula y del centro.
5. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.

## 1.1 JUSTIFICACIÓN

La infancia es una etapa crucial en el desarrollo integral del ser humano; en ella se establecen las bases para la formación cognitiva, social y emocional. Es considerada como la fase de desarrollo más importante de todo el ciclo vital (Irwin et al., 2007).

Durante estos primeros años de vida, las interacciones entre los niños y niñas con sus cuidadores, particularmente con sus padres, madres o figuras parentales, desempeñan un papel determinante en el desarrollo de sus habilidades emocionales, su autoestima y su capacidad para establecer relaciones interpersonales. En este sentido, los estilos de crianza adoptados por los progenitores tienen una influencia directa sobre el bienestar emocional de los niños y niñas en la etapa de Educación Infantil, incidiendo en su

adaptación social y en su capacidad para afrontar desafíos emocionales y conductuales (Fernández et al; 2021; Valdiviezo & Rivera, 2022).

Dentro del ámbito familiar, los estilos de crianza que adoptan las madres, padres o tutores legales, condicionan la manera en la que los niños y niñas interpretan sus emociones y se relacionan con los demás. La falta de control emocional en muchos niños y niñas durante su vida cotidiana puede estar relacionado con la poca atención que los progenitores han prestado a las experiencias tempranas de sus hijos e hijas para desarrollar dichas habilidades emocionales. Lo cual, repercute negativamente en el desarrollo de su inteligencia emocional (Fernández et al., 2021).

Un estilo de crianza basado en el respeto, la empatía, la comprensión de las necesidades del niño, la escucha activa y la coherencia entre lo que se dice y se hace; favorecerá un entorno emocionalmente seguro, donde el niño o niña pueda expresar sus sentimientos, afrontar frustraciones y desarrollar una imagen positiva de sí mismo (Gutiérrez et al., 2023).

Por el contrario, un estilo de crianza marcado por la rigidez, la falta de comunicación, el exceso de control o la ausencia de límites; puede afectar negativamente al desarrollo de los niños y niñas.

La inseguridad, el miedo al castigo, la confusión entre lo que se espera y lo que se permite, o incluso la falta de reconocimiento emocional, son factores que pueden dificultar la regulación emocional de los niños y niñas (Martínez, 2021).

En la etapa de Educación Infantil, estas influencias adquieren especial relevancia ya que, en este periodo, los niños y niñas empiezan a vivir con más intensidad situaciones emocionales complejas: frustración por no conseguir lo que quieren, celos hacia sus iguales, miedo a la separación de sus figuras de apego, felicidad por logros alcanzados o tristeza ante pequeñas pérdidas (Bisquerra, 2009).

La infancia también es un proceso de interacción con otros agentes educativos (docentes, alumnado y el resto de la comunidad escolar), por ello, la manera en la que se ejerce la función parental, tiene implicaciones que van más allá del ámbito privado o familiar. De este modo, la coherencia entre lo que el niño experimenta en casa y lo que se promueve

desde la escuela, es fundamental para reforzar aprendizajes emocionales significativos (Suárez & Vélez, 2008).

Por ello, este Trabajo de Fin de Grado, tiene como propósito analizar, reflexionar y comprender cómo los distintos estilos de crianza influyen en el desarrollo emocional de los niños y niñas en la etapa de Educación Infantil. Para ello, se abordarán conceptos claves relacionados con la crianza, el desarrollo emocional en la infancia, y las necesidades afectivas de los menores en sus primeros años de vida; prestando especial atención a los elementos que constituyen un entorno familiar saludable, o, por el contrario, a aquellos que puedan obstaculizar dicho desarrollo.

Tal y como está cambiando la educación, se considera urgente abordar esta temática, ya que, como se ha mencionado; el bienestar emocional en la infancia condiciona en gran medida la calidad de vida en etapas posteriores. Por ello, es necesario promover una crianza consciente, basada en el respeto mutuo, la comunicación efectiva y la educación emocional como eje transversal en la formación del niño o la niña.

Este trabajo aspira a ser una contribución a este objetivo, ofreciendo una base teórica sólida, así como propuestas y reflexiones que puedan ser útiles para futuros estudios; con la finalidad de mejorar la labor educativa desde una mirada más reflexiva y emocional.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL**

La evolución del desarrollo infantil es un campo central de la psicología evolutiva, la cual es una rama de la psicología que estudia los cambios que se producen en el comportamiento, el pensamiento, las emociones y las relaciones sociales de los niños y niñas a lo largo del tiempo; siendo de esta manera, un proceso complejo, multidimensional y continuo que da lugar a transformaciones físicas, cognitivas, emocionales y sociales desde el nacimiento hasta la adolescencia. Esta transformación no ocurre de manera aislada; sino que depende de múltiples factores tanto internos como externos a los niños y niñas (Papalia et al., 2010).

Dentro de esta disciplina, el desarrollo infantil representa uno de los focos más importantes, ya que se considera un periodo de transformación con implicaciones fundamentales para la construcción de la identidad y la personalidad de los niños y niñas.

Desde una perspectiva evolutiva, el desarrollo infantil, es entendido como un proceso progresivo y secuencial, caracterizado por la adquisición de habilidades cada vez más complejas, que surgen de la interacción entre factores madurativos (biológicos) y experienciales (ambientales y sociales) (Evans & English, 2002).

La psicología evolutiva busca razonar cómo y por qué los niños cambian con el tiempo y cuáles son los mecanismos internos y contextuales que dan lugar a estos cambios (Shaffer & Kipp, 2010).

A lo largo de la historia, diferentes teorías y modelos han intentado explicar este fenómeno, cada uno aportando una perspectiva particular sobre los mecanismos que intervienen en la maduración y crecimiento del ser humano; comprender la evolución del desarrollo infantil, no solo es esencial para la psicología y la educación; sino también para diseñar intervenciones tempranas de estrategias familiares que promuevan el bienestar de los niños.

Este marco teórico recorre brevemente la historia de la psicología del desarrollo hasta las teorías actuales, entendiendo cómo cada etapa, ha ayudado a ver a los niños y niñas como protagonistas activos de su propio crecimiento; lo que explica el carácter distintivo de la psicología evolutiva y da paso al concepto de cambio, entendido como desarrollo o evolución.

Por otro lado, la neurociencia del desarrollo ha aportado evidencias empíricas sobre la plasticidad del cerebro infantil y la importancia de las experiencias tempranas para moldear los circuitos neuronales. Estudios recientes han demostrado que la estimulación cognitiva, el afecto y la ausencia de estrés, son factores claves para el desarrollo óptimo de la infancia (Shonkoff & Phillips, 2000).

Actualmente, el desarrollo infantil se concibe como un proceso dinámico y no lineal, donde los niños siguen trayectorias diversas en función de sus características individuales y de su entorno. Esta visión reconoce la existencia de factores de riesgo (como la pobreza, la negligencia o los conflictos familiares) y factores protectores (como

una red de apoyo, educación de calidad o vínculos afectivos seguros) que influyen de manera significativa en los resultados del desarrollo (Rutter, 1987).

Además, la psicología evolutiva contemporánea adopta una mirada más abierta, reconociendo que las normas del desarrollo y lo que se espera de los niños y niñas, varía de una cultura a otra; lo que ha permitido construir una idea más inclusiva sobre el desarrollo emocional, alejándose de los modelos más rígidos (Rogoff, 2003).

En este marco teórico, se reafirma la intervención temprana como una estrategia clave para favorecer el desarrollo infantil, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Según Esteves et al., (2018), dicha intervención también es aplicable en niños y niñas sin ningún problema en su desarrollo, consiguiendo que sean capaces de adaptarse mucho mejor a su entorno y a las diferentes situaciones.

Gracias a la existencia de aportes teóricos, empíricos y contextuales, esta disciplina permite una comprensión profunda del desarrollo como proceso dinámico, diverso y moldeable; ofreciendo a su vez, herramientas fundamentales para promover una infancia equitativa y positiva desde la familia y la escuela.

## **2.2 EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO EMOCIONAL**

El término desarrollo emocional, se asocia con palabras como: autoestima, sentimientos, personalidad... En este sentido, el componente emocional en el desarrollo infantil es fundamental para que los niños y niñas, aprendan a expresar sus sentimientos de manera adecuada, entiendan y gestionen sus emociones y desarrollen empatía hacia los demás (García-Sancho et al., 2016).

En este componente, es necesaria la combinación de elementos emocionales, cognitivos, motores y psicomotores; con el fin de que las emociones, el pensamiento, el lenguaje y la percepción influyan en el desarrollo infantil. De esta forma, cada emoción se asocia a la aparición de alguna modificación de carácter cognitivo y/o motor en el sujeto que la experimenta (Blanco, 2019).

El desarrollo emocional es clave en el crecimiento humano, refiriéndose al proceso mediante el cual las personas adquieren la capacidad de reconocer, expresar y regular sus emociones, así como las de los demás. Dicho proceso comienza desde la infancia y

continúa a lo largo de toda la vida, influido por factores biológicos, sociales y culturales (Denhan, 2006).

Tanto la dimensión evolutiva, como la emocional; están vinculadas al desarrollo cognitivo y social; de esta forma, ambas dimensiones se retroalimentan, contribuyendo a que los niños y niñas avancen en el ámbito psicológico, social y académico.

Durante los primeros años de vida, los niños y niñas empiezan a identificar emociones básicas como la alegría, la tristeza o el enfado, y poco a poco desarrollan competencias más complejas como la empatía o la autorregulación emocional (Fernández et al., 2021). Estos logros dependen de la maduración del sistema nervioso, la interacción con los cuidadores y el entorno sociocultural.

Las etapas del desarrollo emocional están caracterizadas por hitos específicos:

- Primera infancia (0-2 años): durante esta etapa, el bebé crea un vínculo de apego con sus cuidadores, lo cual es necesario para el desarrollo de una base segura desde la cual explorar el mundo. Las emociones básicas (alegría, miedo, ira, sorpresa), están presentes desde los primeros meses de vida y cumplen funciones adaptativas esenciales (Izard, 2009).
- Edad preescolar (2-6 años): los niños y niñas empiezan a nombrar sus emociones, a identificar las de los demás y a comprender que pueden experimentar más de una emoción a la vez. En este momento, aparece la teoría de la mente y se inicia el desarrollo de estrategias básicas de autorregulación (Rendón, 2023).
- Edad escolar: en esta etapa, se afianza la regulación emocional y se integran normas sociales en la expresión emocional. Aspectos como el razonamiento moral y la empatía cognitiva se desarrollan de forma significativa, lo que permite mayor facilidad a la hora de gestionar las emociones (Eisenberg et al., 2005).
- Adolescencia: durante ella, los cambios hormonales y sociales intensifican la experiencia emocional; se incrementa la introspección y la conciencia emocional, y se consolidan mecanismos de afrontamiento más complejos (Steinberg, 2005). La identidad emocional también empieza a definirse con mayor claridad en función de las experiencias sociales y valores personales.

Durante estas etapas y tal y como señalan Alarcón et al., (2023), el contexto familiar desempeña un papel crucial en este proceso, ya que las prácticas de socialización

emocional de los padres – como la expresión de afecto y la validación de emociones – contribuyen significativamente al desarrollo emocional infantil. Asimismo, la escuela se convierte en un espacio clave para el aprendizaje emocional, especialmente a partir de la etapa de Educación Infantil, donde los niños y niñas empiezan a interactuar con sus iguales.

### **2.2.1 Enfoques teóricos sobre el desarrollo emocional**

Las emociones son un componente fundamental de la existencia humana; no obstante, su estudio científico ha generado controversia existiendo diversas conceptualizaciones (González & Parra, 2024).

A continuación, se presenten las principales teorías que han intentado explicar el desarrollo emocional, aportando una base conceptual sólida para la comprensión de cómo surgen y cambian las emociones desde la infancia hasta la adultez.

- *Jean Piaget, Teoría del desarrollo cognitivo:* desarrolló una teoría que marcó un hito en la psicología del siglo XX, explicó que los niños no son adultos en miniatura, sino sujetos activos que construyen su conocimiento del mundo a través de la interacción con el entorno (Piaget, 1965).

Su enfoque constructivista ha influido profundamente en la educación, al destacar que el aprendizaje se construye progresivamente a partir de la experiencia. Piaget, describió cuatro etapas del desarrollo cognitivo infantil: sensoriomotriz (0-2 años), preoperacional (2-7 años), operaciones concretas (7-11 años) y operaciones formales (12 años en adelante).

Desde su perspectiva, las emociones no son partes aisladas, sino que están manteniendo una estrecha relación con la acción y el pensamiento. Para Piaget (1965), la emoción es una forma de energía que motiva al niño a actuar y adaptarse al entorno. De hecho, consideraba que el desarrollo emocional y el cognitivo están interconectados.

- *Erikson, Teoría del desarrollo psicosocial:* Erikson se centró en los conflictos emocionales que el individuo enfrenta a lo largo de su vida, en un contexto social y cultural. Su teoría está compuesta por ocho etapas psicosociales, cada una de ellas plantea un conflicto central que debe resolverse para un buen desarrollo emocional. Por ejemplo, en la primera etapa (“Confianza vs Desconfianza”), los niños y niñas

aprenden a confiar en su entorno, lo que sienta las bases de una regulación emocional segura. En la adolescencia (“Identidad vs Confusión de roles”), buscan consolidar la identidad propia, lo cual está ligado al manejo de emociones complejas como la ansiedad y la inseguridad (Erikson, 1950).

- *Bowlby y Ainsworth, Teoría del apego*: una de las teorías más influyentes en el campo del desarrollo emocional es la teoría del apego, desarrollada por John Bowlby y ampliada por Mary Ainsworth. Según Bowlby (1969), los seres humanos, tienen una predisposición biológica a formar vínculos afectivos con figuras significativas, especialmente durante la infancia. Estos vínculos, conocidos como “apegos”, son fundamentales para la seguridad emocional y la autorregulación.

Ainsworth (1978), mediante el procedimiento experimental de la “situación extraña”, identificó diferentes estilos de apego (seguro, evitativo, ambivalente, desorganizado), cada uno asociado a patrones específicos de regulación emocional y de respuesta ante la separación o el estrés. Los niños y niñas con apego seguro, tienen una mayor capacidad para manejar la frustración, expresar sus emociones y ser empáticos en la infancia y la adultez.

Esta teoría ha puesta en práctica en contextos educativos y clínicas, donde ha analizado cómo los vínculos tempranos, influyen a largo plazo en la estabilidad emocional y la salud mental.

- *Vygotsky, Teoría sociocultural*: aunque Lev no formuló una teoría específica del desarrollo emocional, su enfoque sociocultural ha tenido una profunda influencia en la manera de entender las emociones como procesos mediados por el entorno. Para Vygotsky (1978), el pensamiento y las emociones, se forman en un contexto social a través de la interacción con los adultos y la cultura.

Gracias al lenguaje, el cual juega un papel esencial en este proceso, los niños y niñas pueden nombrar sus emociones, reflexionar sobre ellas y aprender estrategias socialmente aceptadas para expresarlas o controlarlas. A través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), los adultos y educadores pueden intervenir en el aprendizaje emocional, fomentando una mayor autorregulación.

Este enfoque entiende las emociones como fenómenos culturalmente contruidos, cuya expresión, significado y manejo dependen de las normas y valores del entorno en el que se vive.

- *Sigmund Freud, Teoría del psicoanálisis*: Freud fue uno de los primeros en vincular el desarrollo emocional con los procesos inconscientes que se originan en la infancia. Para él, las emociones se construyen a través de la resolución de conflictos en cinco etapas psicosexuales (oral, anal, fálica, latencia y genital). Cada fase da lugar a una fuente de placer y lucha emocional interna que, si no se resuelve adecuadamente, puede provocar fijaciones y trastornos emocionales en la adultez. Además, explicó que el desarrollo emocional depende del equilibrio entre los impulsos, el yo (realidad) y el superyó (normas morales) (Adrián, 2008; Laínz, 2023).

- *B. F. Skinner y John B. Watson, Teoría conductista*: este enfoque representado por autores como Watson y Skinner, entiende las emociones como respuestas aprendidas a través del condicionamiento. Watson (1928), sostenía que las respuestas emocionales podían ser condicionadas del mismo modo que otras conductas. Su experimento “El pequeño Albert” mostró cómo el miedo podía inducirse artificialmente ante estímulos previamente neutros.

Aunque los conductistas no se enfocaron en los aspectos internos o subjetivos de las emociones, su aportación fue necesaria para la creación de técnicas terapéuticas como el condicionamiento operante o la desensibilización sistemática, que se utilizan en el tratamiento de problemas emocionales.

- *Caroll Izard, Teoría de las emociones diferenciadas*: Izard (1991), propuso la existencia de emociones determinadas y universales desde los primeros meses de vida, como la alegría, el miedo, la tristeza, la ira o el asco; estas emociones cumplen funciones adaptativas y son fundamentales para la supervivencia. A medida que los niños y las niñas van creciendo, estas emociones se vuelven más complejas y dan lugar a emociones sociales como la culpa, la vergüenza o el orgullo. Izard, también destacó el papel de las emociones en el desarrollo cognitivo y social, así como su influencia en la motivación y el aprendizaje.

Esta teoría ha sido clave para crear programas de educación emocional, ya que explica cuáles son las emociones fundamentales y cómo pueden trabajarse en edades tempranas.

- *Urie Bronfenbrenner, Teoría Ecológica*: concibe el desarrollo como el resultado de la interacción entre el individuo y diversos sistemas ambientales organizados jerárquicamente: el Microsistema (familia, escuela), el Mesosistema (interacciones entre microsistemas), el Exosistema (influencias indirectas como el trabajo de los

padres), el Macrosistema (cultura y valores) y el Cronosistema (cambios en el tiempo) (Bronfenbrenner, 1979). Esta perspectiva ha sido fundamental para comprender cómo las condiciones del contexto, influyen de manera significativa en la evolución del desarrollo infantil.

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

Como se ha podido comprobar, las teorías citadas anteriormente, han demostrado que el desarrollo emocional durante la infancia y la adolescencia tiene un impacto significativo en el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la adaptación social.

Según Denham (2006), los niños con mayor competencia emocional muestran una mejor capacidad para resolver conflictos, cooperar con sus iguales y adaptarse a entornos escolares diversos; además, presentan menos comportamientos disruptivos y una mayor motivación por aprender.

Por su parte, Goleman (2000), desarrolló el concepto de inteligencia emocional, entendida como la capacidad para reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás. Esta teoría propone que el desarrollo emocional, no depende únicamente del Cociente Intelectual (CI), sino también de las habilidades socioemocionales que pueden aprenderse y entrenarse desde la infancia.

Este autor, identificó cinco componentes esenciales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Según su enfoque, estas competencias se desarrollan a lo largo del tiempo y están profundamente influidas por el entorno familiar, escolar y social. Por ello, destaca la importancia de la educación emocional en el contexto escolar para mejorar la convivencia, el bienestar y el rendimiento académico.

La falta de habilidades emocionales puede generar dificultades para afrontar los problemas, desarrollar vínculos afectivos estables o mantener una autoimagen positiva (Bisquerra, 2011). Por ello, es necesario que tanto la familia como la escuela asuman un papel activo en la formación emocional desde la infancia hasta la adolescencia, integrando actividades y programas de educación emocional en el currículum escolar.

Por todo lo expuesto anteriormente, la etapa de 0 a 6 años es crucial en el desarrollo emocional, ya que, en estos primeros años de vida, sientan las bases del vínculo afectivo, la autorregulación emocional y la formación de la personalidad.

## **2.3 LA COMPETENCIA EMOCIONAL**

En la evaluación del desarrollo emocional del alumnado, se tendrán en cuenta el nivel de Competencia Emocional (CE).

En ese sentido, la competencia emocional, se refiere al conjunto de habilidades necesarias para identificar, comprender, expresar y regular las emociones propias y ajenas de forma adecuada y socialmente eficaz. Este concepto ha cobrado gran relevancia en el ámbito educativo debido a su estrecha relación con el bienestar personal, la convivencia escolar y el rendimiento académico (Tolegenova et al., 2015).

Según Bisquerra y Pérez (2007), la competencia emocional “es un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.14). Esta competencia no es innata, sino que puede y debe ser desarrollada a través de la experiencia educativa, especialmente durante la infancia, cuando la plasticidad cerebral permite una mayor adquisición de aprendizajes socioemocionales.

Las corrientes científicas actuales, recalcan la importancia de potenciar las competencias emocionales en Educación Infantil, con el fin de favorecer el desarrollo emocional del menor. Para Salovey y Sluyter (1977, p 11) “son cinco las dimensiones básicas que componen la competencia emocional: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol”. Para García et al., (2016), dicha competencia, se compone por: la conciencia emocional (capacidad para reconocer y expresar emociones); la regulación emocional (regular las emociones); la competencia social (ponerse en el lugar del otro) y las habilidades para el bienestar (identificar y resolver problemas). Estas competencias se pueden trabajar de forma transversal y son fundamentales para el desarrollo integral del alumnado.

Asimismo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), reconoce la educación emocional como una parte

esencial del desarrollo integral del alumnado, integrándola en el marco de competencias clave que deben promoverse a lo largo de toda la escolarización. Aunque la LOMLOE no utiliza explícitamente el término CE de forma aislada, sí lo incluye de manera transversal en varias áreas, especialmente en la Competencia personal, social y de aprender a aprender.

## **2.4 ESTILOS DE CRIANZA PARENTALES**

La crianza, constituye uno de los factores fundamentales en el desarrollo psicológico y social de los niños. Desde la psicología del desarrollo, se reconoce que las prácticas influyen en variables como la autoestima, el rendimiento académico, la salud mental y la adaptación social de los hijos (Baumrind, 1996; Darling & Steinberg, 1993).

En esta misma línea, la familia constituye el primer contexto de socialización del niño/a y actúa como un modelo esencial de desarrollo y de comportamiento emocional (Muñoz, 2020). Los niños y niñas aprenden observando cómo sus padres manejan las emociones, resuelven los conflictos o expresan su cariño; por ello, la competencia emocional parental también influye en los estilos de crianza (Democrático, autoritario, permisivo y negligente). Goleman (1995) señala que “los niños aprenden más de lo que ven que de lo que se les dice. Si los padres no son capaces de gestionar sus propias emociones, difícilmente podrán enseñar a sus hijos a hacerlo.”

Desde el nacimiento, se configuran las primeras experiencias emocionales, se transmiten valores, límites y normas de conducta, estilos comunicativos y formas de regular el comportamiento. De acuerdo con Minguela (2023) e independientemente de la tipología familiar y sus características individuales, la familia debe cumplir unos requisitos como los mencionados por Muñoz (2020):

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

En definitiva, los estilos parentales hacen referencia a los patrones de interacción que los padres adoptan en la educación de sus hijos. Tal y como señala Martínez (2010), dichos estilos, no se explican por las características individuales de los progenitores, sino que están influidos por múltiples factores; entre los que destacan: el nivel educativo de los padres, sus creencias culturales, la estructura familiar, la calidad del vínculo conyugal, el entorno socioeconómico y el nivel de estrés. Tal y como afirman Rodrigo y Palacios (1998), “las prácticas educativas parentales no solo reflejan la personalidad de los progenitores, sino también las condiciones de vida y las oportunidades de apoyo con que cuenta la familia” (p.42).

#### **2.4.1 Enfoques teóricos de los Estilos Parentales**

- *Diana Baumrind*, modelo de socialización: fue una de las pioneras en sistematizar los estilos de crianza, identificando tres estilos principales: autoritario, permisivo y democrático. Posteriormente, Maccoby y Martin (1983), ampliaron este modelo añadiendo un cuarto estilo: el negligente.
  - *Estilo autoritario*: se caracteriza por un alto nivel de exigencia y un bajo nivel de afecto. Los progenitores imponen normas estrictas, usando el castigo como herramienta disciplinaria. Este estilo se ha asociado a niños y niñas obedientes, pero con baja autoestima y habilidades sociales limitadas (Martínez & Sánchez, 2020).
  - *Estilo permisivo*: se distingue por un alto nivel de afecto, pero escasa exigencia. Los progenitores tienden a ser tolerantes y evitan el control, lo que puede llevar a que los niños y niñas tengan dificultades en el autocontrol y problemas de conducta (Maccoby & Martin, 1983).
  - *Estilo democrático*: combina altos niveles de afecto con normas claras y razonables. Los progenitores fomentan la comunicación, la autonomía y el respeto mutuo. Este estilo ha demostrado ser el más beneficioso para el desarrollo integral de los hijos, favoreciendo su autoestima, competencias sociales y rendimiento académico (Baumrind, 1991; Steinberg, 2001).
  - *Estilo negligente*: se caracteriza por una baja implicación tanto efectiva como normativa. Este estilo se asocia con los peores resultados en los hijos,

incluyendo bajo rendimiento escolar, conductas de riesgo y problemas emocionales (González et al., 2019).

- *Maccoby y Martin, modelo bidimensional*: este modelo de socialización parental, propuesto por Eleanor Maccoby y John Martin (1983), amplía la clasificación inicial de los estilos parentales desarrollada por Baumrind. Estos autores plantean que los estilos de crianza pueden entenderse a partir de la interacción de dos dimensiones fundamentales:
  - Exigencia (control o disciplina): hace referencia al grado en que los padres establecen normas, supervisan la conducta y exigen responsabilidad.
  - Respuesta (afecto o comunicación): se refiere al nivel de calidez, apoyo emocional, comunicación y aceptación que los padres brindan a sus hijos.
- *Maccoby y Martin (1983) y Schaefer (1997), modelo integrador de cinco estilos parentales*: además del modelo bidimensional que propusieron Maccoby y Martin, Schaefer (1997), amplió este modelo añadiendo una tercera dimensión; la Autonomía (control psicológico), es decir, el grado en que los progenitores respetan o no la independencia emocional y cognitiva de los niños y niñas. Schaefer hizo una distinción entre el control conductual (establecimiento de normas) y el control psicológico (manipulación emocional, culpabilización, intrusión).

Esta ampliación, sugirió un modelo integrador de cinco estilos parentales, que incorpora no solo la cantidad de control o cariño, sino también, la calidad del vínculo y el modo en el que se ejerce la autoridad.

En general, estos modelos evolucionan desde una visión básica hacia un enfoque más complejo, donde no solo importan las reglas o el afecto, sino también cómo se ejerce el control y cómo se respeta la individualidad de los niños y las niñas.

Por ello, los estilos parentales deben entenderse como estructuras dinámicas, donde las prácticas educativas influyen directamente en la formación de la identidad, la autoestima, la regulación emocional y las habilidades sociales del menor (Gómez et al., 2015).

Así, el estudio de los estilos parentales no solo contribuye a la teoría del desarrollo infantil, sino que ofrece herramientas clave para la prevención de dificultades emocionales y conductuales, orientando la intervención educativa y familiar hacia modelos de crianza más respetuosos, empáticos y eficaces.

## **2.5 RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE CRIANZA Y DESARROLLO EMOCIONAL**

Diversos estudios han confirmado que los estilos parentales no actúan de forma neutra sobre el desarrollo psicológico de los hijos e hijas, sino que determinan de manera significativa su autoconcepto, resiliencia, empatía, y regulación emocional. Concretamente, se ha observado que los estilos de crianza que promueven un equilibrio entre el control y el afecto fomentan un mayor ajuste emocional y social en los niños y niñas (García & García, 2009).

La validación emocional por parte de los progenitores resulta crucial en el proceso del desarrollo de la autoestima, ya que contribuye a que los niños y niñas se sientan comprendidos, valorados y aceptados. En contextos donde los cuidadores, minimizan, castigan o ignoran las emociones del niño, se generan ambientes más tensos, que dificultan la capacidad del menor para confiar en sus propias percepciones y desarrollar sus emociones de manera positiva; estas dificultades pueden dar lugar a manifestaciones conductuales negativas, como agresividad, problemas de atención, ansiedad o incluso trastornos, como la depresión infantil (Linehan, 1993; Shipman et al., 2007).

Por otro lado, un factor muy importante en relación con el estilo parental y el desarrollo emocional es el apego. John Bowlby (1992), planteó que los vínculos tempranos establecidos entre los menores y sus figuras de cuidado sientan las bases para el desarrollo de las emociones y las relaciones entre las personas; esta seguridad en el vínculo permite a los más pequeños y pequeñas, explorar el entorno con confianza, gestionar mejor la separación, y actuar ante situaciones adversas con una mayor autonomía emocional.

Además, investigaciones longitudinales, como la de Belean y Natasa (2017), muestran que ambas variables están correlacionadas; demostrando que los padres y madres maduros emocionalmente, son capaces de adaptar su comportamiento al nivel de desarrollo psicosocial de sus hijos e hijas.

Es importante considerar, sin embargo, que la influencia del estilo de crianza en el desarrollo emocional, no se entiende de manera lineal ni uniforme. Como se ha mencionado con anterioridad, los factores como la estructura familiar, el nivel socioeconómico, el carácter de

los progenitores y los contextos culturales, pueden modular dicha relación; viéndose reflejado en el desarrollo evolutivo infantil (Minguela, 2023).

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

## **3. OBJETIVOS**

### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

El objetivo general que se pretende alcanzar en dicha investigación es analizar la influencia de los estilos de crianza parentales en el desarrollo de la competencia emocional de los niños y niñas de 3 y 4 años de edad.

### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Medir el nivel de desarrollo emocional que presentan los niños y niñas de la muestra seleccionada.
- Analizar las diferencias en el desarrollo emocional según la posición en cuanto al orden de nacimiento que ocupan los niños y las niñas seleccionados.
- Estudiar las diferencias entre el tipo de parentesco y el afrontamiento de los problemas.

## **4. MÉTODO**

### **4.1 PARTICIPANTES**

La población escogida para llevar a cabo la investigación, han sido los padres, las madres y los niños y niñas de las clases de 3 años de un colegio público de Soria. La mayoría de las familias cuentan con un nivel socioeconómico medio.

Un total de 53 padres y madres de ambas clases de los niños y niñas de 3 años, aceptaron participar en la realización del cuestionario. Entre ellos 31 eran madres (58,5%) y 22 padres (41,5%). La edad media del grupo era de 38,77 años.

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

Los criterios de inclusión eran el ser padre o madre de algún alumno o alumna o bien de la clase “3 años A” o de la clase “3 años B” de dicho colegio. Por el contrario, los criterios de exclusión fueron los padres de otro centro educativo o cuyos hijos o hijas pertenecían al mismo colegio, pero eran de otra clase.

## **4.2 INSTRUMENTOS**

En un primer momento, se recogió información sobre las familias del alumnado de ambas clases; con la finalidad de saber si se involucrarían o no en la realización del cuestionario. Se recogió también información acerca de las variables relacionadas con lo que se está estudiando; los estilos de crianza y el desarrollo emocional.

Para saber el tipo de relaciones y comportamientos que tenían los progenitores hacia sus hijos e hijas, se ha recurrido a la encuesta como técnica de recogida de información y un cuestionario como instrumento. Los datos obtenidos, se limitan a los marcados por las preguntas que componen el cuestionario (Generalitat Valenciana, s.f) (Anexo A).

Dicho cuestionario dirigido a los padres y madres fue el de los Estilos Parentales; este contaba con 12 preguntas cerradas; de las cuales 3 eran de control: persona y edad de quién estaba realizando el cuestionario y número de control que se asignó por ClassDojo. Solo ponderaban las 10 primeras, por lo que yo quise añadir 9 más relacionadas con las anteriores en las que tenían que marcar la opción que más se asemejara a la realidad o de escribir abiertamente sus opiniones sobre lo que se preguntaba. 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 de Likert (ejemplo de respuesta: “nunca”, “pocas veces”, “algunas veces”, “bastantes

veces” y “siempre”) (Minguela, 2023). A través de estas preguntas se pretenden medir las siguientes variables respecto a los estilos parentales de cada familia:

- Grado de relaciones parentales
- Flexibilidad
- Límites
- Confianza
- Afrontamiento de problemas

Para cuantificar los comportamientos observables y verificar la presencia o ausencia de diferentes destrezas de la Competencia Emocional, se ha empleado un cuestionario dirigido a las maestras de ambas clases de tres años; llamado: Escala de Evaluación de las Competencias Emocionales: la perspectiva Docente (D-ECREA). Este instrumento está basado en *El Cuestionario del profesorado* de Hernández et al. (2021) (Anexo B).

La lista de cotejo de dicho cuestionario estaba formada por ocho categorías evaluables reunidas en tres grandes bloques principales: Autoconciencia Emocional, Regulación Emocional y Creatividad. De cada bloque, había 2 o 3 preguntas que respondieron atendiendo a los siguientes valores: Nunca (0), 1, 2, Siempre (3). Lo hicieron de manera individual respondiendo los ocho ítems acorde a cada niño y niña de su clase. Ambas lo enviaron en formato de tabla por Word; de esta forma se podían ver las diferencias de aptitudes y actitudes entre el alumnado. Su intención es evaluar las siguientes habilidades: la percepción emocional, el reconocimiento de emociones, la comprensión y la regulación de emociones, la responsabilidad afectiva, la autoconfianza, el cambio e innovación y la iniciativa emprendedora.

### **4.3 PROCEDIMIENTO**

El procedimiento llevado a cabo para obtener la información se divide en dos fases, la primera de ellas realizada antes de conocer la muestra y la segunda, a lo largo de los últimos dos meses del Prácticum II en el centro educativo.

Durante la primera fase, se elaboraron los cuestionarios, que fueron supervisados tanto por el tutor del TFG, como por las maestras del colegio. Una vez dieron el visto bueno, se empezó a redactar un Consentimiento de Participación para las familias (Anexo C).

Dicho consentimiento debían devolverlo firmado, confirmando así que lo leyeron y que estaban dispuestos/as a participar de manera anónima en la investigación.

El cuestionario, se creó en Google Forms a través de las preguntas del “Cuestionario de Estilos Educativos” creado por la Generalitat Valenciana. Una vez realizado el Cuestionario y el Consentimiento, se escribió un mensaje que se envió a las dos tutoras explicando que era un cuestionario anónimo cuya única finalidad era la de analizar los datos para poder realizar el TFG.

En el mismo mensaje, como los niños y niñas tienen un número correspondiente según la lista de cada clase; se asignó un código de control que los padres y madres debían escribir a la hora de empezar el cuestionario. A los niños y niñas de “3 años A” se les asignó el código: #1-03 y a los niños y niñas de “3 años B” el código: #1-03B. Variando únicamente los números antes del guion según la posición a la que perteneciera el niño/a en la lista de clase, para poder saber qué padre y madre respondía al cuestionario. En este mensaje, se incidió en el anonimato y en que debían hacerlo ambos progenitores para tener una muestra más representativa.

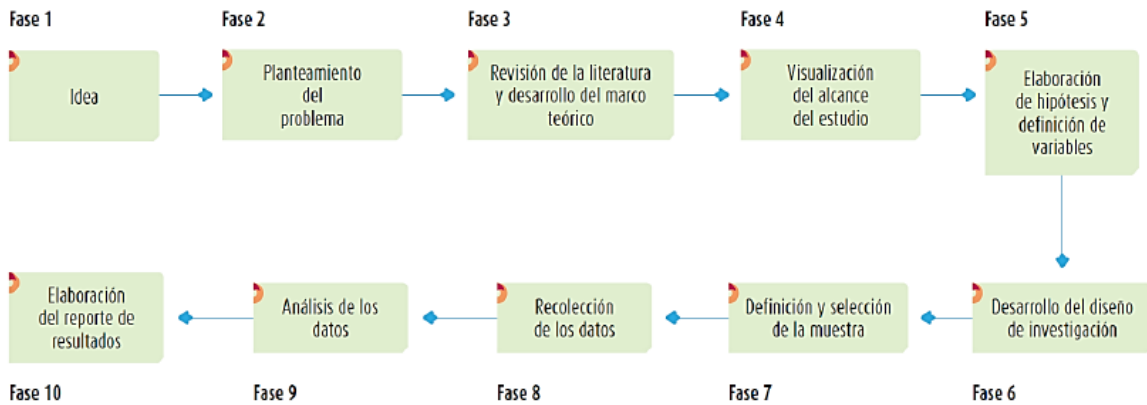
El cuestionario no tenía un tiempo de respuesta estipulado, pero no se tardaba más de 7 minutos en realizarlo. Debido a emplear la plataforma Google Forms, todas las respuestas se pudieron pasar a gráficos o a Excel, con la finalidad de analizar mejor los datos.

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 su análisis para dar respuestas a las incógnitas de la investigación y comprobar las hipótesis formuladas (Ñaupas, 2014).

Este método es de carácter secuencial y consiste en un conjunto de procesos o etapas cuyo orden es inalterable. Como se observa en la Figura 1, se parte de una idea y de ella se determinan los objetivos, la pregunta de investigación y el marco teórico (Hernández et al., 2014).

**Figura 1**

*Proceso del método cuantitativo*



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

## 4.4 ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, en el cuestionario de Estilos Parentales que realizaron los progenitores, se cerró la posibilidad de nuevas respuestas y se pasaron todos los datos a Excel. Después se asignó el número 1 a las madres y el número 2 a los padres, para categorizar bien la información. Se seleccionaron las preguntas de la 1-8 ya que únicamente computaban dichas preguntas junto con la 10. La primera opción de respuesta equivalía a 2, la segunda a 1 y la última a 0. Excepto en la pregunta 10, que era justo al revés. Tras ello, en el mismo Excel, se añadieron los 8 ítems de dicho cuestionario, junto con los tres bloques del cuestionario de las maestras sobre la Competencia Emocional.

Para el análisis de dichos cuestionarios, se recopilaron las respuestas y se transcribieron a una hoja de cálculo de Excel. En esta fase se realizó una limpieza de datos, eliminando cualquier información no numérica y dejando únicamente los valores necesarios para el análisis estadístico.

Tras obtener las respuestas válidas, se añadió el total de puntuación referente a cada pregunta. De la clase de “3 años A”, se obtuvieron 29 respuestas, de las cuales 22 fueron

de ambos progenitores de 11 niños y niñas de dicha clase. En cambio, de la clase de “3 años B”, se obtuvieron 24 respuestas, de las cuales únicamente 10 de ellas, fueron válidas, ya que respondieron ambos progenitores de 5 niños y niñas de dicha clase. Debido a que hubo familias en las que solo respondió un progenitor; se decidió analizar las respuestas de las que lo habían hecho ambos, por lo que se obtuvieron un total de 32 respuestas válidas.

Una vez organizados los datos se procedió la tabulación, contando la frecuencia de cada respuesta para cada pregunta; en el cuestionario de los Estilos Parentales, se utilizó la puntuación explicada anteriormente y para el de la Competencia Emocional, la puntuación que las tutoras marcaron según los ítems ya mencionados, haciendo finalmente una suma definitiva para obtener el total de cada bloque de contenido (Autoconciencia, Regulación y Creatividad).

Seguidamente, se definieron las variables; siendo la dependiente el nivel de competencia emocional observado o percibido por los niños y niñas, medido a través de las respuestas a los cuestionarios.

Se espera que varíe en función del Estilo Parental, siendo de esta forma, la variable independiente. Por tanto, aquello que se mide y analiza que corresponde a la variable dependiente es la Competencia Emocional.

Esto implicó calcular medias, frecuencias y porcentajes para cada grupo. De este modo, se pueden identificar similitudes y diferencias en la percepción o valoración de la CE.

Posteriormente se empezaron a crear tablas para realizar gráficos de barras. Tras la creación de dichas tablas, coincidió en que todas las respuestas se clasificaban en torno al 8-12 y más de 12; lo que significaba que el estilo de los padres y madres era entre bastante democrático y democrático únicamente.

Finalmente, se analizaron dichas gráficas, aportando información relevante para la interpretación de los resultados y la discusión de los hallazgos.

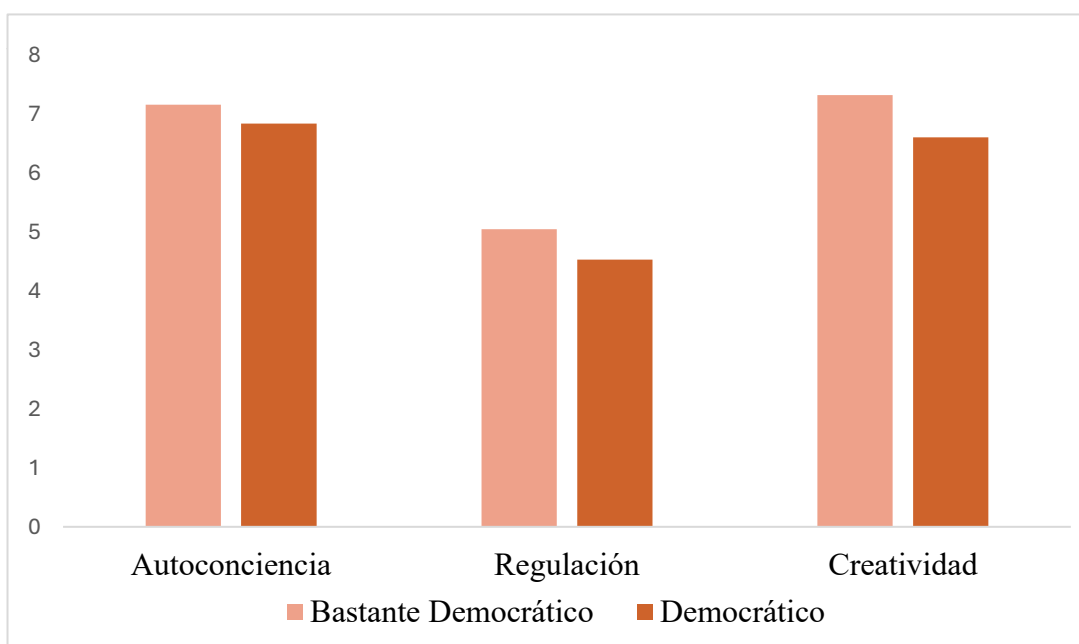
## 5. RESULTADOS

### 5.1 COMPETENCIA EMOCIONAL SEGÚN EL ESTILO PARENTAL

En cuanto a la autoconciencia, se obtuvieron un total de 18 respuestas pertenecientes a un estilo bastante democrático con una media de 7,16, frente a 13 respuestas con un estilo democrático con una media de 6,86. Los progenitores con un estilo parental bastante democrático, tienen hijos con un nivel ligeramente superior de autoconciencia; en comparación con aquellos bajo un estilo democrático. Sobre la regulación emocional, también se obtuvieron un total de 18 respuestas con un estilo bastante democrático y una media de 5,05, frente a 13 respuestas con un estilo democrático y una media de 4,53. Se observa que este ítem, es menor en ambos grupos en comparación con los otros ítems. Nuevamente el estilo bastante democrático muestra resultados más altos. En el apartado de creatividad se obtienen de nuevo un total de 18 respuestas relacionadas con un estilo bastante democrático y una media de 7,33, frente a 13 respuestas de nuevo, con una media de 6,61. En este ítem hay diferencias más marcadas (Figura 2).

**Figura 2.**

*Diferencias en cuanto al estilo parental acorde a los ítems de autoconciencia, regulación*



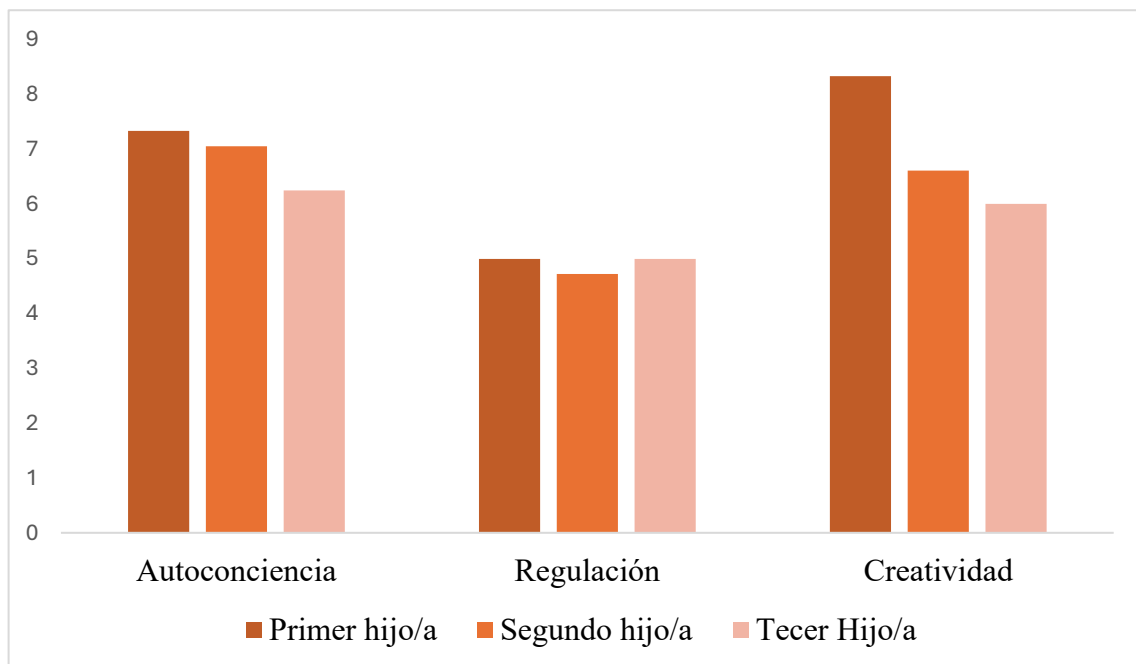
## 5.2 DIFERENCIAS SEGÚN LA POSICIÓN QUE OCUPA EL MENOR

Atendiendo a las respuestas del cuestionario de Estilos Parentales, 9 niños y niñas son hijos o hijas únicos, 21 niños y niñas ocupan la segunda posición y 2 niños y niñas, la tercera posición.

En cuanto a la autoconciencia; los menores que ocupan la primera posición presentan el nivel más alto de dicho ítem con una media de 7,33; seguidos por los que están en la segunda posición con una media de 7,056 y por último los menores nacidos después de sus otros dos hermanos/as , con una media de 6,25. La regulación, es el ítem con puntuaciones más bajas en los tres grupos. Los menores de la primera y tercera posición obtienen valores similares, con unas medias 5,00 y 5,01, respectivamente; frente a los menores en segunda posición, con una media de 4,72. La creatividad es el ítem donde se observa mayor diferencia. Los menores que ocupan la primera posición alcanzan una media de 8,33, los menores con un hermano/a; obtienen una media de 6,61, frente a los menores en tercera posición, con una media de 6,00 (Figura 3).

**Figura 3.**

*Diferencias según la posición que ocupa el hijo menor de 3 o 4 años en su familia.*

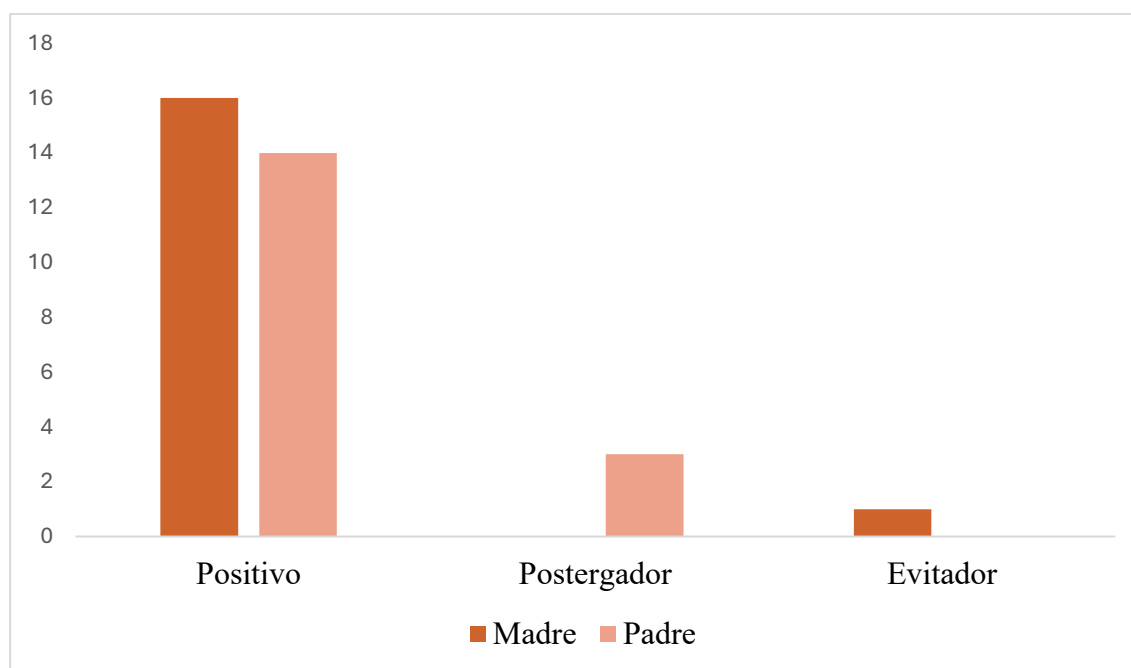


### 5.3 DIFERENCIAS ENTRE EL PARENTESCO Y EL AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS

En el estilo de afrontamiento positivo, tanto las madres como los padres presentan una clara preferencia, siendo el más utilizado por ambos. Las madres destacan ligeramente por encima. De las 16 madres encuestadas, el 53,3% presenta un afrontamiento positivo hacia los problemas y únicamente una de ellas, se define como evitadora con un 100,0%. De los 14 padres encuestados, el 45,7% se posiciona como positivo en cuanto al afrontamiento de los problemas, 3 de ellos con un 100,0% se consideran postergadores y ninguno de ellos es evitador (Figura 4).

**Figura 4.**

*Diferencias entre el afrontamiento de problemas y los estilos parentales positivo, postergador y evitador.*

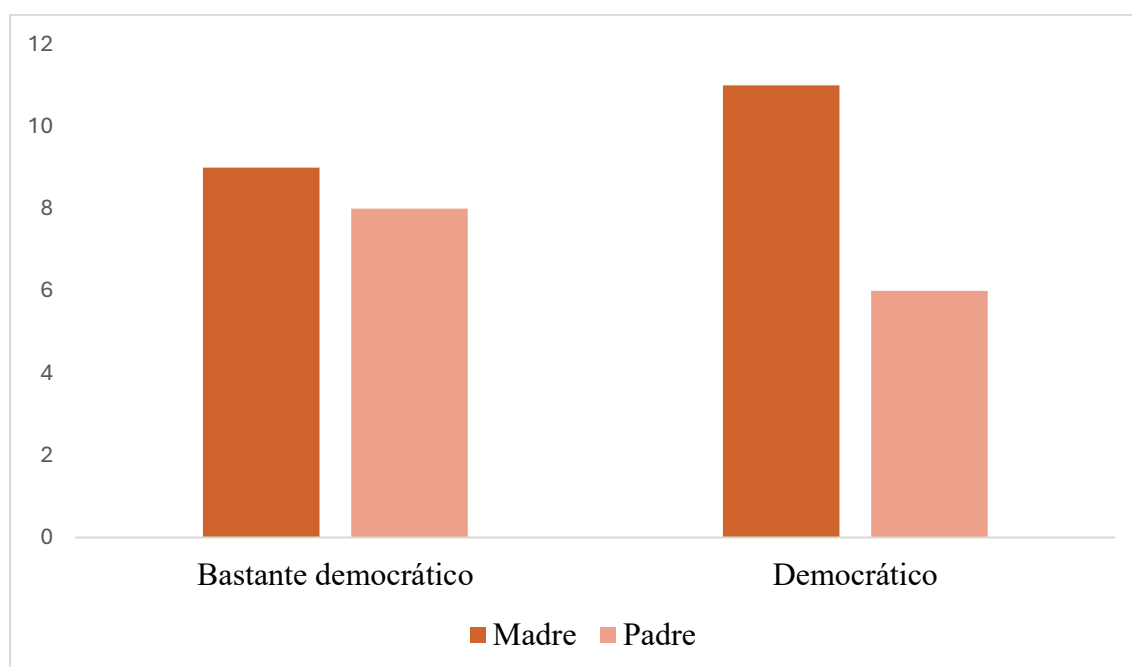


## 5.4 DIFERENCIAS ENTRE ESTILO PARENTAL Y PARENTESCO

En cuanto al estilo parental bastante democrático, se obtuvieron 9 respuestas de las madres con un 45,0% frente a 11 respuestas de los padres con un 55,0%. Sobre el estilo parental democrático, se registraron 8 respuestas de las madres con un 57,1% frente a 6 respuestas de los padres con un total de 42,9% (Figura 5).

**Figura 5.**

*Diferencias entre estilo bastante democrático o democrático frente al parentesco de los progenitores.*



## 6. DISCUSIÓN

Dada la importancia del desarrollo emocional en todas las edades, pero aún más en la primera infancia, el objetivo general de este estudio y, por tanto, lo que se pretende alcanzar analizando los datos anteriores, es determinar la influencia de los estilos de crianza parentales en el desarrollo de la competencia emocional de los niños y niñas de 3 y 4 años de edad.

A través de esta investigación se ha comprobado la interrelación entre las variables que se estudian. Del mismo modo, las relaciones parentales también están relacionadas con el correcto desarrollo de las habilidades de percepción, reconocimiento, comprensión y regulación de emociones, así como la responsabilidad afectiva y el afrontamiento de los problemas. Uno de los principales mecanismos en los niños y niñas es el aprendizaje social y moldeado, donde los pequeños y pequeñas aprenden observando el comportamiento de sus padres (Martínez, 2021).

De esta manera y atendiendo al primer objetivo específico, se observa que los progenitores clasificados como “Bastante Democráticos”, tienden a puntuar ligeramente por encima de los “Democráticos”. Esta diferencia es especialmente visible en las dimensiones de regulación y creatividad; donde la barra correspondiente al estilo “Bastante Democrático”, supera a la del “Estilo Democrático”. En el caso de la autoconciencia, aunque ambos estilos presentan valores elevados, la diferencia sigue siendo favorable al grupo “Bastante Democrático”.

Estos hallazgos sugieren que, dentro de los estilos parentales democráticos, aquellos padres y madres que se sitúan en un nivel más alto en su estilo educativo, podrían estar favoreciendo en mayor medida, el desarrollo de competencias emocionales clave en sus hijos e hijas. De esta forma, los estilos parentales democráticos caracterizados por el equilibrio entre afecto y normas; promueven una mayor autonomía, autorregulación y creatividad en los menores (Baumrind, 1991; Musitu & García, 2004).

Las características del “Estilo Democrático” en cuanto a las áreas anteriormente mencionadas, se basan en un equilibrio de las muestras de cariño continuas, las expectativas claras y los límites razonables. En este estilo de crianza, los padres y las madres, como mencionaban en el cuestionario en las opciones de respuesta libre,

permiten participar a sus hijos e hijas en la elección de las actividades y en la expresión de sus opiniones y también fomentan la responsabilidad de sus hijos e hijas explicándoles las consecuencias que pueden tener sus acciones. En cuanto a la estimulación de la creatividad, promueven la autonomía de sus hijos e hijas proporcionando un entorno con oportunidades para el juego y los recursos que fomentan la imaginación; lo que les aporta confianza, no tener miedo a cometer errores y desarrollar la capacidad de actuar por sí mismos/as (García, 2022).

Sobre otro objetivo específico relacionado con la posición que ocupa el menor analizado en su familia; primer hijo/a, segundo hijo/a, o tercer hijo/a; los resultados reflejan que el primer hijo obtiene puntuaciones más altas en las tres dimensiones analizadas, especialmente en creatividad, donde la diferencia respecto a los demás es más pronunciada. En autoconciencia también destaca el primer hijo, seguido muy cerca de por el segundo. Y en cuanto a regulación, las diferencias son menos marcadas, aunque el tercer hijo muestra una ligera ventaja respecto al segundo. La presencia de hermanos en el entorno familiar es asociada a una mayor autorregulación en los niños y niñas porque la interacción constante con ellos hace que tengan que compartir juguetes, entender diferentes perspectivas, aprender a controlar sus impulsos y regular conductas para adaptarse (Gass et al., 2007). Además, la supervisión de los hermanos y hermanos y el modelado de los comportamientos entre ellos, pueden contribuir a que interioricen más fácilmente las normas y se den cuenta viendo a otra persona de lo que pueden hacer y lo que no (Bandura, 2023).

Estos datos sugieren que la posición del menor en la familia puede estar relacionada con el desarrollo de ciertas competencias emocionales y creativas. Además, la posición que ocupa un niño/a, puede influir en su desarrollo emocional y social, ya que las oportunidades de interacción y la atención recibida, varían según el lugar que ocupa entre sus hermanos (Del Valle & Bravo, 2015).

El hecho de que el primer hijo o hija destaque en creatividad y autoconciencia podría deberse a que los padres le han dado una mayor atención, así como a la ausencia de una persona de “referencia” como podría ser algún hermano/a; lo que le impulsa a explorar y desarrollar estas capacidades por sí mismo.

De esta manera, es interesante observar que en creatividad y autoconciencia del tercer hijo/a, podría estar relacionada con la dinámica familiar, en la que la atención de los padres se reparte más entre los hijos y los modelos de referencia pasan a ser los hermanos mayores.

Recuperando una de las teorías explicadas en el marco teórico, el modelo biológico de Bronfenbrenner, revisado en estudios recientes, destaca cómo la familia y la dinámica entre hermanos forman parte del microsistema, que impacta directamente en el desarrollo infantil; insistiendo en que cada niño o niña es único y que las diferencias en el entorno familiar pueden dar lugar a perfiles emocionales y creativos distintos.

En cuanto al último objetivo específico sobre las diferencias en la resolución de los problemas según el estilo parental, se observa que predomina el afrontamiento positivo en la percepción de ambos progenitores, lo que supone que se acercaría más al modelo democrático, siendo una elección de los padres y madres la forma de actuar ante ellos. El afrontamiento “positivo”, implica una orientación activa hacia la resolución de conflictos y la adaptación a diferentes las circunstancias. Algunas de las estrategias clave incluyen la búsqueda de apoyo social y la planificación (Bandura, 1997).

El estilo “postergador”, se ha atribuido en mayor medida a los padres, lo que implica aplazar los problemas o evitarlos temporalmente. Aunque es menos frecuente, su presencia en algunos padres podría estar relacionada con factores como la carga laboral, o la diferencia en la educación emocional.

Por otro lado, el afrontamiento con un estilo más “evitador”, que consiste en ignorar o negar el problema; es casi inexistente en la percepción de los padres y mínimo en las madres.

Es importante considerar que estas predicciones pueden estar influenciadas por diversos factores culturales y sociales que moldean los roles de género dentro de la dinámica familiar (González & Pérez, 2022). Por ejemplo; tradicionalmente, las madres han sido asociadas a un rol más expresivo y emocional, mientras que los padres han sido vinculados a un rol más instrumental. Aunque el presente estudio no profundiza sobre dichas razones; los resultados sugieren que, en el contexto de los participantes, ambos progenitores son vistos como referentes para sus hijos e hijas a la hora de afrontar los problemas.

La última figura ilustra si los progenitores se asemejan más a un estilo parental “bastante democrático” o “democrático”.

En un estilo parental democrático existe un equilibrio entre la exigencia y la capacidad de respuesta; haciendo que los padres y madres establezcan las reglas claras, expliquen sus razones, fomenten el diálogo y promuevan la autonomía y la independencia del niño.

En un estilo bastante democrático, aunque no es una categoría que esté añadida como tal en los estilos parentales; podría implicar que estos padres y madres exhiben la mayoría de las características de un estilo democrático, pero quizás con un ligero énfasis en algún aspecto, por ejemplo, podrían ser un poco más flexibles en la aplicación de las reglas en ciertas situaciones.

Este análisis, sugiere que tanto madres como padres adoptan estilos parentales que se inclinan hacia un modelo democrático, en el cual los niños y niñas; suelen mostrar una mayor autoestima y autoconcepto, mejores habilidades sociales y capacidad para relacionarse, mayor responsabilidad, menos problemas de conducta y mayor autonomía (García et al., 2020).

Finalmente, no se ha encontrado relación entre el nivel de competencia emocional y los castigos que reciben los hijos/as, ni el nivel de competencia emocional y las recompensas. Diversos estudios destacan que el impacto más significativo en el desarrollo infantil y en el rendimiento académico de los menores se centra en la naturaleza de la comunicación y el apoyo emocional y el grado de implicación parental en el proceso de aprendizaje (González & Núñez, 1995). De este modo, una interacción familiar positiva caracterizada por la calidez, la escucha, el fomento de la autoimagen positiva de los niños/as y su bienestar; será fundamental para un desarrollo óptimo.

En cuanto a las limitaciones 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, debido a que los participantes pueden no ser completamente representativos de la población. Pero era la muestra a la que se tenía acceso.

- Al principio se quiso hacer una comparativa entre los resultados del cuestionario de un colegio concertado, frente a uno público, pero debido al alcance en el momento de la investigación, se escogió el colegio público.
- El análisis de los estilos parentales cuestiona la forma en la que las familias educan a sus hijos e hijas, y es algo delicado, por ello, en algunas respuestas del cuestionario, se dieron respuestas sin total sinceridad para causar una impresión favorable.
- A pesar de incidir en que ambos progenitores debían realizar el cuestionario, las respuestas obtenidas fueron pocas en comparación con el total de la participación.
- Debido a que solo ponderaban las 10 primeras preguntas en el cuestionario, hay variables que se han dejado fuera del estudio por la imposibilidad de abarcar todas ellas.

Con la finalidad de hacer frente a algunas de estas limitaciones y como propuesta de mejora hacia otras investigaciones, se considera que se podría ampliar la muestra para que fueran más representativa, así como emplear otros métodos estadísticos más precisos para analizar las variables. En este sentido, también podría ampliarse la investigación a otras edades de ciclos posteriores, estudiando así la importancia de la edad en la madurez y el desarrollo emocional. Si existiera la posibilidad, se podría repetir el estudio con la misma muestra a largo plazo, para ver si dicha relación estudiada entre ambas variables ha influido desde la infancia, en el desarrollo emocional futuro.

A modo de conclusión del presente trabajo, se puede afirmar el logro de los objetivos planteados, y se reitera la influencia de los estilos de crianza en el desarrollo emocional de los niños y niñas, confirmando que la calidad de las interacciones parentales y el ambiente familiar, son factores determinantes para adquirir competencias emocionales desde la infancia.

También se ha hablado sobre el estilo más característico de todas las familias, que ha sido el democrático y, debido a las características estudiadas, se ha relacionado con un desarrollo emocional más saludable; ya que los niños y niñas tienen unos límites claros, mayor autorregulación y comprensión de sus propias emociones. Sin embargo, este estudio no tiene la finalidad de posicionarse a favor o en contra de uno u otro estilo, sino de expresar si las diferencias en cuanto al afrontamiento de problemas, la posición y el parentesco, provocaba efectos sobre el desarrollo emocional de los niños y niñas.

## 7. REFERENCIAS

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/594229215/Ainsworth-Patterns-of-Attachment-1>
- Adrián, J. E. (2008). *El desarrollo psicológico infantil: áreas y procesos fundamentales*. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de: <https://elibro.net/es/lc/uva/titulos/101987>
- Alarcón, M. P., Masaquiza, E. V., Jaya Correa, M. C., & Barcia Briones, M. F. (2023). El contexto familiar en el estado emocional de los niños de educación inicial en el desarrollo de la primera infancia. *Pol. Con. (Edición núm. 83)*, 8(6), 470-485. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9152481.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Instituto Salamanca. Recuperado de: <https://institutosalamanca.com/autoeficacia-como-se-desarrolla-factores-clave>
- Bandura, A. (2023). *Teoría del aprendizaje social y modelado de conductas en la infancia*. ASCCC OERI. Recuperado de [https://asccc-oeri.org/wp-content/uploads/2023/03/Observando-y-Asesorando-en-Ambientes-Educativos-1582793228.\\_print.pdf](https://asccc-oeri.org/wp-content/uploads/2023/03/Observando-y-Asesorando-en-Ambientes-Educativos-1582793228._print.pdf)
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-414.
- 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.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Barcelona: Wolters Kluwer. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/480272899.pdf>

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer. Recuperado de: <https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433025104.pdf>

Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. Recuperado de: <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>

Blanco, A. (2019). La emoción y sus componentes. Grupo LEIDE. Recuperado de: <https://grupoleide.com/wp-content/uploads/2019/09/Ana-Blanco-La-emoci%C3%B3n-y-sus-componentes.pdf>

Bowlby, J. (1982). *El apego: apego y pérdida* (Vol. 1, 2ª ed.). Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. trAndeS. Recuperado de: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/22407>

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)

Del Valle, J. F., & Bravo, A. (2015). El papel de los hermanos en el logro de objetivos en los programas residenciales de protección infantil. *Psychosocial Intervention*, 24(1), 1-8. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-psychosocial-intervention-362-articulo-el-papel-los-hermanos-el-S1132055915000034>

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2005). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self and Identity*, 4(2), 249–268. DOI:[10.1080/152988602317319294](https://doi.org/10.1080/152988602317319294)

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Company. Recuperado de: <https://archive.org/details/dli.ernet.19961>

- España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Esteves Fajardo, M. E., García, L. M., & Cedeño, M. J. (2018). Beneficios de la estimulación temprana en el desarrollo de los niños de 0 a 12 meses. *Pol. Con. (Edición núm. 82)*, 8(5), 986-1003. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9295456.pdf>
- Evans, G. W., & English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(4), 1238-1248. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00469>
- Fernández, D., Ortiz, H., & Quimbaya, J. (2021). Direccionalidad de los estilos parentales en la regulación emocional infantil. *Revista Lumen*, 15(2), 6997-7010. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9787162.pdf>
- Gass, K., Jenkins, J., & Dunn, J. (2007). Are sibling relationships protective? A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(2), 167-175. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01699.x>
- García, O. F., Fuentes, M. C., Gracia, E., Serra, E., & Garcia, F. (2020). Parenting warmth and strictness across childhood and adolescence: The role of family structure and income. *Journal of Family Psychology*, 34(3), 329-340. DOI:[10.3390/ijerph17207487](https://doi.org/10.3390/ijerph17207487)
- García-Perales, R. (2022). La familia y su influencia en la creatividad de los hijos. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 123-139. Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/12839>
- García, F., & Gracia, E. (2009). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con adolescentes de 14 a 18 años. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 213-228. Recuperado de: [https://www.uv.es/~garpe/C/A/C\\_A\\_0041.pdf](https://www.uv.es/~garpe/C/A/C_A_0041.pdf)
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>

García, M. M. (2013). *Manual desarrollo socioafectivo e intervención con familias en educación infantil: formación para el empleo*. Editorial CEP, S.L. Recuperado de: <https://elibro-net.ponton.uva.es/es/lc/uva/titulos/50488>

García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 15-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980739>

García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2016). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 1-15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5980936.pdf>

Generalitat Valenciana. (s.f.). *Cuestionario de estilos educativos*. Recuperado de: [https://ceice.gva.es/orientados/familia/cuestionario\\_estilos\\_educativos.htm](https://ceice.gva.es/orientados/familia/cuestionario_estilos_educativos.htm)

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós. Recuperado de: <https://iuyanca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press.

González-Pienda, J. A., & Núñez, J. C. (1995). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134. Recuperado de: <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/9.pdf>

González, L., & Pérez, M. (2022). *Roles de género y dinámica familiar en la sociedad contemporánea*. Publicaciones Universitarias.

González, R., & Parra-Bolaños, N. (2024). Neurociencia de las emociones: Revisión actualizada. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4527-4557. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10875](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10875)

- González-Cámara, M., Osorio, A., & Reparaz, C. (2019). Parenting styles and their effects on children's behavioral problems: A cross-cultural study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(17), 3101. <https://doi.org/10.3390/ijerph16173101>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 979-989. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>
- Gutiérrez, N., Irigoin, S., & Solano, N. (2023). Estilos de crianza parental e inteligencia emocional en la etapa de la infancia: revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 12345-12359. Recuperado de: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11895>
- Hernández, R., Baptista, M. P., y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGrawHill Education.
- Hernández, C. E., y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 76-79. Recuperado de: <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>
- Irwin, L. G., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: Un potente ecualizador. Informe final para la Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud de la Organización Mundial de la Salud*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.almendron.com/tribuna/wp-content/uploads/2020/12/early-child-dev-ecd-kn-es.pdf>
- Izard, C. E. (1991). *La psicología de las emociones* [The psychology of emotions]. Barcelona: Paidós.
- Izard, C. E. (2009). Sistemas dinámicos y regulación emocional. *Revista de Psicología y Educación*, 4(2), 147-157. <https://www.redalyc.org/pdf/3439/343929223008.pdf>

Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163539>

Láinz Alonso, M. (2023). *La relación de los estilos parentales y el desarrollo emocional de los hijos en el segundo ciclo de educación infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/60073>

Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. The Guilford Press. Recuperado de: <https://www.guilford.com/books/Cognitive-Behavioral-Treatment-of-Borderline-Personality-Disorder/Marsha-Linehan/9780898621839>

Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (Vol. 4, pp. 1-101). Wiley.

Martínez, Á. C. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. Recuperado de: [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)

Martínez, C., & Sánchez, D. (2020). La procrastinación y su impacto en el afrontamiento de problemas: Un estudio exploratorio. *Revista de Psicología Social*, 35(2), 187-201.

Martínez Cerdá, N. (2021). *Influencia de los estilos de crianza parentales en el desarrollo de trastornos conductuales en los hijos* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/115470>

Minguela, M. (2023). *La relación de los estilos parentales y el desarrollo emocional de los hijos en el segundo ciclo de educación infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/60073>

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

Mousalli, G. (2015). Métodos y diseños de investigación cuantitativa. *Revista researchgate*, 1-39. Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/303895876\\_Metodos\\_y\\_Disenos\\_de\\_Investigacion\\_Cuantitativa](https://www.researchgate.net/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa)

Muñoz, S. (2020). *La relación de los estilos parentales y el desarrollo emocional de los niños en edad escolar* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/60073/TFG-B%201955.pdf?sequence=1>

Musitu, G., & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/1196.pdf>

Ñaupas, A. (2014). El enfoque cuantitativo en la investigación científica. *Revista Científica UNTRM: Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(1), 45-53. Recuperado de: <https://revistas.untrm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/34>

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes al título de Maestro en Educación Infantil y al título de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 145260-145301. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Feldman, R. D. (2010). *Psicología del desarrollo* (11.ª ed.). México: McGraw-Hill. Recuperado de: <https://www.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/16/2017/03/Psicologia-del-Desarrollo-PAPALIA-2009.pdf>

Piaget, J. (1965). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Ediciones Morata.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, 44037-44048. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-18770>

Recchia, H. E., & Howe, N. (2020). Sibling relationships and children's social-emotional development. In J. L. Leman & S. L. H. D'Aoust (Eds.), *The Cambridge Handbook of Family and Sibling Relationships* (pp. 289-307). Cambridge University Press. Recuperado de: <https://www.child-encyclopedia.com/peer-relations/according-experts/sibling-relations-and-their-impact-childrens-development>

Rendón, M. (2023). Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de 4 años. *Revista Venezolana de Investigación*, 5(3), 87-98. Recuperado de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2542-30882023000300087](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000300087)

Revista Médica Clínica Las Condes. (2022). Neurodesarrollo humano: un proceso de cambio continuo. *Elsevier*. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-neurodesarrollo-humano-un-proceso-cambio-S0716864022000724>

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press. Recuperado de: [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3026\\_d\\_Cultura-y-aprendizaje.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3026_d_Cultura-y-aprendizaje.pdf)

Rodrigo, M. J., & Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de: <https://progestion.org/wp-content/uploads/2020/03/Nociones-parentalidad.pdf>

Rutter, M. (1987). The role of cognition in child development and disorder. *British Journal of Medical Psychology*, 60(1), 1–16. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1987.tb02712.x>

Rudys, J. (2010). *Superdotación y adolescencia*. Comunidad de Madrid.

Salovey, P., & Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 11). New York: Basic Books. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289696900112>

Schaefer, E. S. (1997). Parenting styles and dimensions. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social conditions and applied parenting* (pp. 27-45). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2010). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia* (7.ª ed.). Cengage Learning.

Shipman, K., Edwards, A., Brown, A., Swisher, L., & Jennings, E. (2007). Managing emotion in a maltreating context: A pilot study examining child neglect. *Child Abuse & Neglect*, 31(7), 727-743. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.003>

- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press. Recuperado de: <https://www.nap.edu/catalog/9824/from-neurons-to-neighborhoods-the-science-of-early-childhood-development>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Suárez Palacio, P. A., & Vélez Múnera, M. (2008). El papel de la familia en el desarrollo social del niño. *Revista Educación y Humanismo*, 10(16), 155-168. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6573534.pdf>
- Tolegenova, A. A., Jakupov, S. M., & Abdrakhmanova, S. A. (2015). Emotional competence of the person. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 19, 134-140. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2015.08.19>
- Valdiviezo-Loayza, M. A., & Rivera-Muñoz, J. (2022). La inteligencia emocional en la educación, una revisión bibliográfica. *Revista Docentes 2.0*, 12(2), 1-12. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.496>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/127738/LIBRO-VYGOTSKY.pdf>
- Watson, J. B. (1928). *The ways of behaviorism*. New York: Harper & Brothers. Recuperado de: <https://archive.org/details/waysofbehavioris0000john>

## 8. ANEXOS

### Anexo A: Cuestionario de Estilos Parentales

Responda a las siguientes preguntas con sinceridad. Recuerde que no hay respuestas correctas. El objetivo de este cuestionario es conocer la forma habitual en la que se relaciona con su hijo/a. Reflexione un poco antes de contestar y trate de que sus respuestas se refieran al último año. Si ninguna alternativa se adapta exactamente a usted, marque la que más se parezca a la realidad. Gracias por su colaboración.

1. ¿Quién está realizando el cuestionario?
  - ☐ Padre
  - ☐ Madre
  - ☐ Tutor legal
2. Indica el número de control que se te ha asignado en ClassDojo.
3. Escribe tu edad.
4. Número de hijos/as que tienes.
5. Posición que ocupa tu hijo/a de 3-4 años.
6. ¿Qué nivel de intimidad tienes con tu hijo/a?
  - ☐ Alto
  - ☐ Medio
  - ☐ Bajo
7. Las muestras de cariño que le das a tu hijo/a suelen ser:
  - ☐ Frecuentes y directas
  - ☐ Infrecuentes y directas
  - ☐ Indirectas
8. Dirías que la comunicación con tu hijo/a suele ser:
  - ☐ Fluida
  - ☐ Irregular
  - ☐ Mala

9. Al establecer normas para el comportamiento de tu hijo/a, ¿Sueles explicarle las razones?
- ☐ Siempre
  - ☐ A veces
  - ☐ Nunca
10. Tu hijo/a ¿considera que las normas están establecidas de manera clara y positiva?
- ☐ Sí
  - ☐ No lo sé
  - ☐ No
11. Cuando tu hijo/a comete un fallo:
- ☐ Sueles castigarle para que sepa que lo ha hecho mal
  - ☐ Esperas que lo resuelva todo
  - ☐ Tratas de hacerle reflexionar sobre lo sucedido
12. ¿Le has prometido a tu hijo/a alguna vez, recompensas que no has cumplido?
- ☐ Sí
  - ☐ No
  - ☐ No suele ofrecer recompensas por cumplir con sus obligaciones
13. Lo más importante para ti en la educación de tu hijo/a es que aprenda:
- ☐ A respetar a los demás
  - ☐ A desarrollar todo su potencial
  - ☐ A obedecer
14. Lo más importante para tu pareja en la educación de tu hijo/a es que aprenda:
- ☐ A respetar a los demás
  - ☐ A desarrollar todo su potencial
  - ☐ A obedecer
15. Cuando surge un problema complicado en casa o en el trabajo:
- ☐ Pienso que podré resolverlo y trato de pensar en las alternativas posibles
  - ☐ Pienso en las alternativas pero casi siempre lo dejo para el último momento
  - ☐ No me gusta demasiado pensar en los problemas
16. ¿Cómo manejas las situaciones de conflicto o desacuerdo con tu hijo/a?
- ☐ Diálogos
  - ☐ Castigos
  - ☐ Recompensas

17. ¿Prefieres que tu hijo/a aprenda de manera independiente (Opción A), o con más apoyo y supervisión por tu parte (Opción B)?
18. ¿Te gustaría cambiar algo en tu estilo educativo actual? Si es así, ¿Qué?
19. ¿Hay algún factor externo (trabajo, actividades extracurriculares, etc) que influyan en tu estilo educativo? Explícalo

## Anexo B: Cuestionario Competencia Emocional Tutoras

| AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL                                                                         | Nunca | Casi nunca | Casi siempre | Siempre |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------|--------------|---------|
| 1. <b>PERCIBIR:</b> percibe las sensaciones corporales asociadas a las experiencias emocionales. |       |            |              |         |

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).

|                                                                                                                                        |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 2. <b>RECONOCER:</b> identifica las emociones propias y de los demás. Identifica las señales corporales de las emociones en los otros. |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|

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...).

|                                                                                                                                                                                                |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 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). |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|

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 EMOCIONAL</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 C: Consentimiento de Conformidad



Universidad de Valladolid

### CONSENTIMIENTO DE CONFORMIDAD

**educación**  
**SORIA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN | Campus Duques de Soria

Durante el presente curso 2024/2025, con motivo del final de la carrera universitaria, la maestra en prácticas; Bárbara González Moya, 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 podrá graduarse. En este caso, se trata de una investigación sobre la influencia de los estilos parentales de crianza y las competencias emocionales de los niños.

Para que sea posible la realización de este estudio, se agradecería vuestra participación voluntaria en dicho proyecto. En caso de aceptar, tan solo debe rellenar el consentimiento y el cuestionario que se adjuntan a continuación y entregarlo nuevamente. En ningún momento aparecerá ni se solicitará el nombre de los niños, todos serán identificados mediante un código que permita el anonimato.

### 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 anónima, y mi derecho a retirarme de estudio cuando quiera 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 del cuestionario, sabiendo que todos los datos tendrán un carácter confidencial y serán empleados únicamente para la investigación. Presto libremente mi conformidad para participar en el estudio.

Firma del padre, madre o tutor legal.

Firma del responsable de la investigación.