



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**INFLUENCIA DE LA PARENTALIDAD POSITIVA
Y LA PRESENCIA DE HERMANOS EN EL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
EMOCIONAL EN NIÑOS DE 4 AÑOS**

Presentado por Elisabet Mariscal Marijuan

Tutelado por: Borja Romero González

Soria, 2025

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es analizar la influencia de la existencia de hermanos y la parentalidad positiva en el desarrollo de las competencias emocionales. Para ello, se ha realizado un estudio mediante dos cuestionarios: un primer cuestionario que se puso a disposición de los progenitores de los participantes y un segundo cuestionario que se puso a disposición de la tutora de los participantes. Para la realización del estudio, se contó con la participación de 19 alumnos de cuatro años de un colegio de Soria. A través de una metodología cuantitativa, se evaluaron distintas dimensiones emocionales, como son la autoconciencia, la autorregulación y la creatividad, con el objetivo de identificar posibles diferencias según el estilo de crianza y la estructura familiar.

Los resultados indican que los niños expuestos a una parentalidad positiva alta presentan niveles más altos de competencia emocional, especialmente en creatividad, mientras que la ausencia de hermanos se asoció, en este estudio, con puntuaciones superiores en regulación emocional. Estos hallazgos refuerzan la importancia de la implicación afectiva de las familias en el desarrollo emocional de los niños/as desde edades tempranas, y acentúan la necesidad de promover modelos educativos y de crianza que favorezcan entornos emocionalmente seguros y enriquecedores. Este trabajo busca servir de referencia para docentes, familias y profesionales de la infancia.

PALABRAS CLAVE

Competencia emocional, parentalidad positiva, presencia de hermanos, estilos parentales, desarrollo emocional infantil, educación infantil, regulación emocional.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the influence of the existence of siblings and positive parenting on the development of emotional competencies. For this purpose, a study was carried out by means of two questionnaires, a first questionnaire that was made available to the parents of the participants, and a second questionnaire that was made available to the tutor of the participants. The study was carried out with the participation of 19 four-year-old students from a school in Soria. Through a quantitative methodology, different emotional dimensions were evaluated, such as self-awareness, self-regulation and creativity, with the aim of identifying possible differences according to parenting style and family structure.

The results indicate that children exposed to high positive parenting show higher levels of emotional competence, especially in creativity, while the absence of siblings was associated, in this study, with higher scores in emotional regulation. These findings reinforce the importance of the affective involvement of families in the emotional development of children from an early age and emphasize the need to promote educational and parenting models that favour emotionally secure and enriching environments. This work seeks to serve as a reference for teachers, families and childhood professionals.

KEYWORDS

Emotional competence, positive parenting, sibling presence, parenting styles, child emotional development, early childhood education, emotional regulation.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN	7
OBJETIVOS	8
GENERAL	8
ESPECÍFICOS	8
MARCO TEÓRICO	9
COMPETENCIA EMOCIONAL	9
Definición de competencia emocional	9
Modelos teóricos sobre competencia emocional.....	9
Componentes de la competencia emocional (autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales...).....	11
Desarrollo emocional infantil.....	12
Importancia del desarrollo emocional en la infancia	13
Estrategias para fomentar las competencias emocionales en el hogar y en el entorno educativo	14
TEORÍAS DEL DESARROLLO INFANTIL	15
Teoría de lev Vygotsky (desarrollo sociocultural y zona de desarrollo próximo) ...	16
Teoría del aprendizaje social de Bandura	16
Teoría del apego de Bowlby	17
Teorías del desarrollo moral (Kohlberg y Piaget) y su relación con la competencia emocional	18
Factores que afectan a la competencia emocional	19
LA PARENTALIDAD POSITIVA	20
Definición de parentalidad positiva.....	20
Modelos teóricos sobre estilos de crianza	20
Principios básicos de la parentalidad positiva.....	22
Estrategias de crianza basadas en la parentalidad positiva	22

Impacto de la parentalidad positiva en el desarrollo emocional de los niños	23
Factores que potencian una crianza positiva.....	23
EL PAPEL DE LOS HERMANOS EN EL DESARROLLO EMOCIONAL	24
Influencia de los hermanos en el aprendizaje emocional.....	24
Relación entre el número de hermanos y la competencia emocional	24
Impacto del orden de nacimiento en el desarrollo emocional.....	25
Relación entre la calidad del vínculo fraternal y la competencia emocional	26
El papel de los hermanos en la resolución de conflictos.....	26
Conflictos entre hermanos como oportunidad de aprendizaje	27
Dinámicas familiares que favorecen la competencia emocional	27
RELACIÓN ENTRE PARENTALIDAD POSITIVA, EXISTENCIA DE HERMANOS Y COMPETENCIA EMOCIONAL	27
Estudios previos sobre parentalidad positiva y su impacto en el desarrollo emocional	28
Investigaciones sobre la influencia del número de hermanos en el desarrollo emocional	28
Impacto combinado de la parentalidad positiva y la presencia de hermanos en la adquisición de competencias emocionales.....	29
Factores moderadores y mediadores en esta relación (calidad del vínculo parental, conflictos fraternales...).....	29
Influencia del contexto sociocultural y económico en estas relaciones	30
METODOLOGÍA.....	31
PARTICIPANTES	31
INSTRUMENTOS	31
PROCEDIMIENTO	33
ANÁLISIS DE DATOS	33
RESULTADOS	35
COMPETENCIA EMOCIONAL EN HIJOS ÚNICOS FRENTE A LOS QUE TIENEN HERMANOS	35

DIFERENCIAS EN COMPETENCIA EMOCIONAL DE ACUERDO CON EL ESTILO PARENTAL	36
COMPETENCIA EMOCIONAL SEGÚN LA PARENTALIDAD POSITIVA	37
DISCUSIÓN	38
REFERENCIAS	43

NOTA DE LA AUTORA

"En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad, todas las denominaciones que en este Trabajo Fin de Grado se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino".

INTRODUCCIÓN

La elección de evaluar la influencia de la parentalidad positiva y la existencia de hermanos en el desarrollo de la competencia emocional en alumnos de cuatro años surgió porque se observó en los centros educativos que existían diferencias en cuanto a formas de ser y de actuar entre niños/as que tenían hermanos y entre los que eran hijos únicos.

Este trabajo de fin de grado se estructura en diferentes apartados que permiten abordar el objetivo general de manera ordenada y comprensible. En primer lugar, se presenta un marco teórico en el que se analizan conceptos clave como la competencia emocional, la parentalidad positiva, los estilos parentales y el papel de los hermanos en el desarrollo emocional infantil, apoyándose en diferentes teorías psicológicas y educativas. Seguidamente de esto, se desarrolla la metodología utilizada en la investigación, basada en un enfoque cuantitativo con la aplicación de cuestionarios, los cuales se proporcionaron a familias y a la docente. En este apartado se especifica la muestra, los instrumentos de recogida de datos y el procedimiento llevado a cabo. Posteriormente, se exponen los resultados, organizados en función de las variables a estudiar: presencia de hermanos, estilos parentales y nivel de parentalidad positiva, evaluando aquí su relación con las dimensiones de la competencia emocional. A estos apartados les sigue la discusión, donde se contrastan los resultados obtenidos con diferentes artículos científicos, contextualizando así los resultados y destacando su relevancia educativa. Finalmente, la discusión concluye con una reflexión final y algunas propuestas de mejora dirigidas tanto al ámbito familiar como al escolar y social.

Las competencias del título de graduada en Educación infantil en la Universidad de Valladolid que se cumplen a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado son las siguientes (Universidad de Valladolid, 2010):

COMPETENCIAS GENERALES

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 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; garantizando la 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 la paz y de los valores democráticos.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

1. Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.

2. Crear y mantener lazos con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.
3. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
4. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer
5. Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de la competencia emocional en la infancia representa un pilar muy importante en cuanto a la formación integral del niño/a, ya que condiciona su bienestar personal, su adaptación escolar, sus relaciones interpersonales y su capacidad de aprender (Denham et al., 2003). Diversos estudios han demostrado que las habilidades emocionales adquiridas en la infancia tienen un fuerte impacto en el desarrollo psicológico y social a lo largo de la vida del sujeto (Eisenberg y Spinrad, 2004). Por esto, es importante tratar desde la investigación educativa los factores familiares que repercuten directamente en el desarrollo emocional durante esta etapa tan importante (Gottman et al., 1997).

Entre estos factores, la parentalidad positiva se ha consolidado como un enfoque de crianza muy relevante, al promover vínculos afectivos seguros, el establecimiento de normas claras y una comunicación respetuosa. Paralelamente, la estructura familiar, y especialmente la existencia de hermanos, introduce dinámicas de relación que enriquecen o dificultan el aprendizaje emocional en función de cómo se gestionen. No obstante, a pesar del reconocimiento de estas variables, sigue existiendo una necesidad de aportar datos concretos que relacionen de manera directa los estilos de crianza y la convivencia fraternal con dimensiones específicas de la competencia emocional como la autoconciencia, autorregulación y la creatividad.

Desde la perspectiva de la educación infantil, profundizar en esta línea de investigación no solo permite mejorar el conocimiento académico sobre el desarrollo socioemocional infantil, sino que también ofrece claves y datos relevantes para el diseño de intervenciones educativas y familiares más eficaces. Este trabajo da respuesta, por tanto, a una doble necesidad: por un lado, la de avanzar en la comprensión científica de cómo influye el contexto familiar en la educación emocional, y por otro, la de dotar a los futuros docentes de herramientas y criterios que les permitan acompañar y ayudar de una manera adecuada a su alumnado en su desarrollo emocional desde un punto de vista integrado, respetuoso y coherente con los principios de la educación actual.

OBJETIVOS

GENERAL

Analizar la influencia de la existencia de hermanos y la parentalidad positiva en el desarrollo de las competencias emocionales en niños de 4 años.

ESPECÍFICOS

1. Comparar la competencia emocional de los participantes en función de si son hijos únicos o tienen hermanos.
2. Examinar la relación entre los estilos parentales (autoritario, democrático y permisivo) y la competencia emocional de los participantes.
3. Analizar cómo influye el nivel de parentalidad positiva (media o alta) en el desarrollo de la competencia emocional de los participantes.

MARCO TEÓRICO

COMPETENCIA EMOCIONAL

Definición de competencia emocional

Bisquerra (2012) define la competencia emocional como un conjunto de actitudes, conocimientos, capacidades y habilidades que necesitamos para llevar a cabo diferentes actividades y tareas con un cierto nivel de eficacia y calidad y que influyen en nuestro bienestar personal y en la calidad de nuestras relaciones interpersonales, así como en la manera en la que reconocemos, comprendemos, expresamos y regulamos nuestras emociones (Bisquerra y Pérez, 2007).

El término de competencia emocional ha sido muy estudiado a lo largo de los años. Según Bisquerra (2003), la competencia emocional es la capacidad que tenemos para ser conscientes tanto de nuestras propias emociones como de las de los demás, controlándolas y expresando los sentimientos pertinentes de una manera que se adapta al contexto social en el que vivimos. Existen también otros autores como Mayer y Salovey (1997) o Goleman (1995) que afirman que la inteligencia emocional es muy importante en cuanto al desarrollo de las personas, ya que nos permite gestionar de manera correcta nuestras emociones en nuestro día a día (Salovey y Sluyter, 1997).

Dentro de las competencias emocionales se incluyen diferentes habilidades como la conciencia emocional, que consiste en ser conscientes de nuestras propias emociones y de las de los demás; la autonomía emocional, que consiste en que no nos afecten los diferentes estímulos que se encuentran o se pueden encontrar en el entorno; la competencia social, que es la capacidad para comprender a otras personas y saber manejar y gestionar las relaciones interpersonales; y las diferentes habilidades que necesitamos para la vida y para nuestro bienestar (Olhaberry y Sieverson, 2022).

Modelos teóricos sobre competencia emocional

En el transcurso de los años, se han desarrollado y estudiado diferentes modelos teóricos que abordan e intentan explicar la competencia emocional desde diferentes puntos de vista. Existen muchos modelos y estudios muy destacados en la literatura

científica, pero nos centraremos en los tres más importantes: el modelo de Mayer y Salovey (1997), el modelo de Goleman (1995) y el modelo de Bisquerra (2003).

Modelo de Mayer y Salovey

El modelo de Mayer y Salovey (1997) expone que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que hacen que podamos procesar la información emocional de manera correcta. Este modelo se organiza en cuatro grandes áreas: la percepción emocional, que consiste en identificar tanto nuestras propias emociones como las de los demás; la facilitación emocional del pensamiento, que nos deja utilizar las emociones para mejorar tanto nuestro pensamiento como la toma de decisiones; la comprensión emocional, que nos ayuda a saber interpretar y poder predecir nuestras emociones en los diferentes contextos que vayan apareciendo; y la regulación emocional, con la que podemos gestionar las emociones de manera consciente. A este modelo se le considera uno de los enfoques más cognitivos, puesto que interpreta la competencia emocional como una habilidad que proviene del cerebro y que influye en la manera en la que procesamos la información y en nuestro comportamiento (Díaz et al., 2012).

Modelo de Goleman

Daniel Goleman (1995) amplió el concepto de inteligencia emocional proponiendo un modelo que se centraba en el impacto de esta en el éxito personal, social y profesional. Para Goleman, la inteligencia emocional tiene cinco dimensiones: la conciencia de uno mismo, que consiste en reconocer nuestras propias emociones y la influencia que tienen estas en nuestra conducta; la autorregulación, que nos permite gestionar los impulsos para así poder adaptarnos a los cambios (Alzina, 2003); la motivación, que nos da pie para poder alcanzar tanto metas personales como profesionales; la empatía, que nos ayuda a comprender los sentimientos y los puntos de vista de los demás; y las habilidades sociales, que son las que hacen que podamos tener relación con diferentes personas de manera efectiva y adecuada (Fernández-Berrocal, 2023).

Modelo de Bisquerra

Rafael Bisquerra (2003) expone un modelo educativo sobre inteligencia emocional en el que añade diferentes elementos de la psicología, la pedagogía y la neurociencia. Su idea tiene como base cinco ideas clave: la conciencia emocional, que consiste en reconocer y entender tanto nuestras propias emociones como las de los demás; la regulación

emocional, que trata de aplicar diferentes estrategias para poder manejar las emociones de la manera que mejor nos venga; la autonomía emocional, que consta de conceptos como la autoestima, la resiliencia o la autoeficacia; la competencia social, que es la manera que tenemos de interactuar con el resto de personas de manera positiva; y las habilidades de vida y bienestar, que intentan potenciar al máximo nuestro desarrollo personal y nuestra satisfacción en los diferentes ámbitos de la vida (Bisquerra y Filella, 2003).

Componentes de la competencia emocional (autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales...)

Los componentes de la competencia emocional son muy importantes, ya que mejoran nuestro bienestar personal sumado a nuestras relaciones interpersonales, puesto que nos facilitan la forma en la que nos adaptamos a los diferentes contextos sociales y personales que aparecen en nuestras vidas (Reina y De la Torre, 2018).

Uno de los principales componentes es la autoconciencia emocional, que consiste en reconocer nuestras propias emociones y ver cómo impactan en nuestro comportamiento y en nuestra toma de decisiones. Una persona que tiene alta autoconciencia es capaz de identificar lo que siente en cada momento, y puede entender también cómo sus emociones pueden influir en sus acciones, actitudes y comportamientos. Otro aspecto importante es la autorregulación emocional, que trata de aprender y saber manejar nuestras emociones de manera equilibrada. Para lograr esto necesitamos controlar nuestros impulsos, aprender a tolerar la frustración y saber adaptarnos a los cambios sin que nuestras emociones intervengan de forma negativa en nuestra manera de comportarnos o de actuar (Goleman y Cherniss, 2013).

Otro elemento clave es la empatía, que hace referencia a nuestra habilidad y capacidad para empatizar con las otras personas y entender sus sentimientos. La construcción de relaciones interpersonales viene facilitada por la empatía, por lo que esto promueve la colaboración, el entendimiento mutuo o recíproco y la solución pacífica de problemas. Por todo esto, las competencias sociales tienen un papel clave en la competencia emocional porque promueven una comunicación eficaz, el trabajo colaborativo y la solución de problemas en nuestras relaciones interpersonales (Fernández et al., 2008).

Entre otros componentes, también podemos encontrar la motivación emocional, que hace que las personas actuemos con ganas y perseverancia superando los obstáculos, y

la conciencia social, que consiste en entender dinámicas de la sociedad y saber adaptarse en cada momento a las personas con las que se está (Jurado y Plazas, 2020).

Desarrollo emocional infantil

El desarrollo emocional infantil es un proceso muy importante que empieza desde el momento en el que nacemos y se va construyendo a medida que nos relacionamos tanto con quienes nos cuidan como con el resto de las personas. Esto no es una parte aislada del desarrollo, sino una dimensión que está interrelacionada con diversos factores, como son el crecimiento cognitivo, social y físico del niño (Armus et al., 2012).

Para la Armus et al. (2012), el término de desarrollo emocional es un vínculo de apego seguro que facilita la enseñanza básica. Permite la regulación emocional y promueve la autonomía progresiva. Destaca que el desarrollo emocional de los niños está muy influenciado por la calidad del entorno, la atención percibida por el niño por parte de los adultos y la atención de los adultos en la vida cotidiana.

Palou (2004) comenta que las experiencias afectivas tempranas son clave para el desarrollo de la empatía, la autoestima y la capacidad de vinculación social de los niños (Bowlby, 1989). Los niños, mediante el juego, la libertad de expresión y la escucha activa, empiezan a conocer sus sentimientos y emociones y los de los demás, mejorando y asimilando así su inteligencia emocional.

Las dos ideas anteriores coinciden en que el entorno donde se desarrolla el niño, tanto familiar como natural, es clave para el desarrollo de la inteligencia emocional. Señalan también diferentes factores, los cuales hacen que el niño pueda conseguir este desarrollo de manera efectiva y organizar su cerebro para poder relacionarse también con el mundo que los rodea.

Factores que influyen en el desarrollo de la competencia emocional (contexto familiar, educativo y social)

La evolución de la competencia emocional está influida por diferentes elementos que van desde el ambiente familiar hasta el entorno educativo y social en el que se desarrollan los niños. El entorno familiar, como hemos resaltado en el apartado anterior, es uno de los elementos más importantes en cuanto al desarrollo de la competencia emocional. El método de crianza de los padres, el nivel de las relaciones familiares y parentales y el respaldo emocional que se les haya dado a los niños desde pequeños

influyen en cómo los niños controlan sus emociones. Alguno de los autores que han estudiado estas relaciones es Ochoa (1993), que explica que los padres que les dan más comprensión y apoyo a los niños van a tener mejor comunicación que los que no lo tienen, ya que estos últimos recurrirán al castigo. Encontramos también a Sears et al., (1957), que hacen una diferenciación entre disciplina basada en la negación de objetos tangibles y basada en la negación de afecto (Ramírez, 2005).

Una buena parentalidad, que destaca por una comunicación sincera, la transmisión de cariño y el establecimiento de normas claras, promueve el desarrollo de una buena inteligencia emocional (Suárez y Vélez, 2018). Alguno de los investigadores que han estudiado esto son: Becker (1964), que hace una división entre métodos disciplinarios y métodos autoritarios para ver el desarrollo de los niños; Hoffman (1984), que habla sobre la afirmación de poder por parte de los padres hacia los niños y cómo afecta en estos; y Baumrind (1973), que encontró cuatro patrones de educación que definió como autoritario, permisivo, democrático y negligente y que explicó el desarrollo de los niños con cada uno de estos (Ramírez, 2005).

El contexto educativo también tiene un papel muy importante en cuanto a la construcción y al desarrollo de la competencia emocional. El colegio no solo es un espacio de aprendizaje, sino un entorno donde los niños se relacionan con otros niños se enfrenta a retos y desafíos y aprenden diferentes maneras y técnicas para gestionar sus emociones (García y García, 2024).

Para concluir, cabe destacar el contexto social, ya que influye en la manera en la que los niños aprenden a relacionarse e interactuar con el resto de las personas. Las experiencias de este en su ambiente o entorno, la relación con otras personas fuera de su núcleo familiar y la exposición a diferentes situaciones de la vida ayudan a desarrollar la competencia emocional (Suárez y Vélez, 2018).

Importancia del desarrollo emocional en la infancia

El desarrollo emocional en la infancia es una parte muy importante en cuanto a la formación integral del individuo, ya que esto influye en su bienestar, en sus relaciones interpersonales y en su rendimiento académico. Desde muy pequeños, los niños comienzan a experimentar y a expresar emociones, por lo que es fundamental proporcionarles diferentes herramientas para que puedan gestionar sus sentimientos de

manera correcta. Un desarrollo emocional sano fomenta la autoestima, la seguridad en sí mismo y la capacidad y habilidad para afrontar diferentes retos. Los niños que aprenden a identificar y regular sus emociones desde que son pequeños, normalmente suelen tener una mejor capacidad para resolver conflictos, adaptarse a nuevas situaciones y establecer relaciones con los demás buenas y positivas. Otra cosa que les permite interactuar de manera óptima en su entorno y comprender mejor las necesidades de los demás es el desarrollo de la empatía y las diferentes habilidades sociales que va adquiriendo a lo largo de su vida (Rodríguez, 2024).

Por otra parte, me gustaría resaltar que la falta de educación emocional en la infancia puede llevar a dificultades a nivel personal y social en un futuro, como pueden ser diferentes problemas de conducta, poca tolerancia a la frustración y dificultades en cuanto a la resolución de conflictos (Navarro, 2020). Diversos estudios han demostrado que los niños con una buena inteligencia emocional demuestran un mejor rendimiento escolar, puesto que pueden manejar el estrés, mantener la concentración y trabajar en equipo. Entre estos estudios, encontramos el de Salovey y Mayer (1990), que iniciaron el estudio del papel que tenían las habilidades emocionales en el aprendizaje, proponiendo una teoría de inteligencia emocional, y el de Humphrey et al. (2007), que analiza la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, destacando la importancia de integrar la inteligencia emocional en el ambiente escolar para mejorar el bienestar y el éxito de los alumnos.

Estrategias para fomentar las competencias emocionales en el hogar y en el entorno educativo

El desarrollo de la competencia emocional se debe empezar a fomentar tanto desde el hogar familiar como en los colegios, a través de diferentes estrategias que permitan a los niños adquirir diferentes herramientas para gestionar sus emociones.

En el ámbito familiar, una de las estrategias más efectivas es la educación emocional a través del ejemplo. Los niños van aprendiendo y asimilando conceptos mediante la observación hacia sus padres o figuras de referencia, con lo cual es clave que los adultos gestionen sus emociones de forma adecuada y promuevan un clima de comunicación abierta y afectuosa (Humphrey et al., 2007). Es importante también validar las emociones de los niños ayudándoles a transmitir con palabras lo que sienten y ofreciéndoles ayuda y apoyo sin despreciar sus sentimientos. Todo esto es muy

importante para que desarrollen una buena educación emocional. Además, se recomienda también que se fomenten diferentes técnicas y estrategias de regulación emocional. Entre estas técnicas, podemos encontrar la respiración profunda, la expresión artística y la capacidad de estar consciente de lo que sucede en cada momento, ya que esto les va a ayudar a manejar diferentes situaciones de estrés y frustración. También es muy importante establecer rutinas y límites claros, puesto que estos van a proporcionar al niño seguridad y van a favorecer la autorregulación emocional (Uribe y Ceballos, 2025).

En el contexto educativo, la implementación de programas de educación emocional dentro del currículo escolar puede ser una herramienta muy efectiva. Actividades como el trabajo en equipo, los juegos de rol y la resolución de conflictos permiten que los niños practiquen habilidades emocionales en un entorno controlado. Asimismo, el uso de cuentos, dinámicas y diferentes juegos relacionados con las emociones puede ser una estupenda forma de enseñar a los niños a identificar y expresar sus sentimientos (Humphrey et al., 2007). Otra estrategia clave es la creación de un clima escolar agradable y positivo, en el que los alumnos se sientan escuchados y respetados. Los profesores tienen un papel fundamental en este aspecto, puesto que son ellos quienes deben fomentar la empatía, la cooperación y el diálogo dentro de la clase (Salovey y Mayer, 1990). Además, es importante que tanto padres como profesores trabajen juntos para reforzar el aprendizaje emocional, estableciendo aquí una comunicación constante y compartiendo las diferentes estrategias que utilizan para controlar las emociones de los niños en ambos contextos (Tamayo, 2024).

TEORÍAS DEL DESARROLLO INFANTIL

El desarrollo infantil ha sido muy investigado a lo largo de estos años. En este contexto podemos encontrar diferentes perspectivas teóricas que van a intentar explicar cómo los niños desarrollan distintas capacidades cognitivas, sociales y emocionales a lo largo de su crecimiento. Entre estas teorías, nos vamos a centrar en las que se centran en la importancia del ambiente social, el aprendizaje a través de la observación y la creación de lazos emocionales en el desarrollo de la competencia emocional.

Teoría de lev Vygotsky (desarrollo sociocultural y zona de desarrollo próximo)

Lev Vygotsky (1978) expuso que el desarrollo infantil estaba muy influenciado por el entorno social y la interacción con los demás. Su teoría afirma que los niños construyen su conocimiento mediante la comunicación y las relaciones con su figura de referencia, como pueden ser sus padres, sus profesores, sus amigos y su familia. Un concepto relevante dentro de la teoría que propone es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que hace referencia a lo que un niño puede lograr por sí mismo y lo que puede hacer si se le proporciona ayuda (Vygotsky y Cole, 1978).

El papel del entorno social en el desarrollo emocional y la influencia de las interacciones familiares

De acuerdo con Vygotsky, el aprendizaje emocional no aparece por sí mismo, sino que necesita un entorno social. Las experiencias y vivencias con otras personas facilitan a los niños entender y aprender a controlar sus emociones, aprendiendo a expresarlas de manera adecuada. A través de la interacción con los adultos y con sus pares, los niños van adquiriendo diferentes capacidades para entender las señales emocionales, poder solucionar problemas y saber fomentar la empatía. Los patrones emocionales que les proporcionan tanto los padres como los profesores son muy importantes para el desarrollo de la autoconciencia emocional y la regulación de las emociones (Guerra et al., 2024).

En cuanto al contexto familiar, cabe recalcar que es el primer espacio en el que los niños aprenden a gestionar sus emociones. Vygotsky señala que el lenguaje tiene un papel esencial en este proceso, ya que les permite a los niños expresar sus sentimientos y recibir consejos sobre cómo manejar y tratar sus emociones. Tres de los aspectos que influyen en el desarrollo de la competencia emocional infantil son las rutinas familiares, la calidad de la comunicación y la forma en la que los adultos gestionan sus emociones (Vázquez et al., 2022). Con lo cual, un ambiente familiar que favorezca el diálogo y la expresión emocional correcta contribuye al bienestar psicológico del niño.

Teoría del aprendizaje social de Bandura

Albert Bandura (1977) propuso la teoría del aprendizaje social, la cual sostiene que el aprendizaje ocurre a través de la observación y la imitación de modelos. Los niños no

solo aprenden por experiencia directa, sino también al observar las acciones de los demás y las consecuencias que estas tienen. En el desarrollo emocional, esto significa que los niños adquieren habilidades para gestionar sus emociones al ver cómo los adultos y otros niños reaccionan ante diferentes situaciones (Bandura, 1977).

Bandura introdujo el concepto de modelado, que explica cómo los niños imitan las respuestas emocionales que observan en sus figuras de referencia. Por ejemplo, si un niño ve a sus padres manejar el estrés con calma y dialogar en lugar de reaccionar impulsivamente, es más probable que adopte estas estrategias (Boeree, 1998). Además, el refuerzo positivo y negativo influye en la adquisición de competencias emocionales: si un niño recibe reconocimiento por expresar sus emociones de manera adecuada, es más probable que repita esa conducta en el futuro (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

En este sentido, el aprendizaje emocional es un proceso continuo que depende de las experiencias cotidianas. La repetición de patrones observados en la familia y en el colegio influye en cómo los niños desarrollan la empatía, la autorregulación y la expresión emocional (Condemarín et al., 2016).

Teoría del apego de Bowlby

John Bowlby (1969) desarrolló la teoría del apego, que explica cómo los vínculos emocionales tempranos entre los niños y sus cuidadores influyen en su desarrollo socioemocional. Según esta teoría, los bebés nacen con una predisposición biológica a formar lazos afectivos con sus figuras de referencia, ya que esto les proporciona seguridad y facilita su supervivencia (Bowlby, 1969).

Los niños que establecen un apego seguro con sus cuidadores suelen desarrollar una mayor confianza en sí mismos, una regulación emocional más efectiva y una mayor capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables. Un apego seguro se caracteriza por la disponibilidad emocional del cuidador, la respuesta sensible a las necesidades del niño y la creación de un entorno estable (Bowlby, 1969).

Por el contrario, los niños con apego inseguro pueden tener dificultades en la gestión emocional, mostrando ansiedad, miedo a la separación o dificultades en la interacción con los demás. El tipo de apego desarrollado en la infancia influye en la manera en que los niños regulan sus emociones y establecen relaciones en la adultez (Bowlby, 1969).

Teorías del desarrollo moral (Kohlberg y Piaget) y su relación con la competencia emocional

El desarrollo moral y la competencia emocional tienen un vínculo que los une, ya que la capacidad para entender y comprender las normas sociales y diferenciar el bien del mal necesita de habilidades emocionales, como pueden ser la empatía y la autorregulación. Entre muchos autores, encontramos a Piaget y Lawrence Kohlberg, que nos explican cómo los niños construyen su sentido de la moralidad a lo largo del tiempo (Samada et al., 2018).

Piaget (1932) comentó que el desarrollo moral sucede en dos etapas: la moral heterónoma, en la cual los niños perciben las normas como contundentes y establecidas por una persona de autoridad, y la moral autónoma, en la que empiezan a entender que las normas pueden ser flexibles y basadas en principios de equidad y justicia. Durante esta evolución, la competencia emocional tiene un papel muy importante, ya que permite a los niños entender las emociones de los demás y tomar decisiones, las cuales se basan en la empatía y la reciprocidad (Villegas, 1998).

Kohlberg et al. (1984), a su vez, amplió el trabajo de Piaget y propuso seis niveles de desarrollo moral, los cuales estaban agrupados en tres etapas:

En la primera etapa encontramos la moral preconvencional, en la que las decisiones que se tomen van a ir en función de si equivalen a recompensa o a castigo. La segunda equivale a la moral convencional, en la que los niños solo buscan la aprobación de los demás y cumplen todas las normas sociales para tener así un orden y un equilibrio. Finalmente, se encuentra la moral posconvencional, en la cual se toman las decisiones basadas en principios éticos universales (Retuerto et al., 2004).

En todas estas etapas mencionadas anteriormente, podemos ver que la inteligencia emocional tiene un papel clave, ya que permite la regulación del comportamiento moral, la toma de decisiones éticas y la comprensión de los sentimientos de los demás. Sin una buena competencia emocional, el desarrollo moral podría verse afectado, ya que los niños tendrían dificultades para entender y comprender la perspectiva de los demás o regular sus respuestas en situaciones sociales (Samada et al., 2018).

Factores que afectan a la competencia emocional

El desarrollo de la competencia emocional en la infancia está influenciado por múltiples factores interrelacionados. Estos factores son (Adriana y Porcayo, 2012):

- Factores biológicos: Todas las personas tenemos una carga genética, que se refleja en cada una de nuestras conductas. Los genes son numerosos y se pueden combinar de muchas maneras entre sí, condicionando nuestro comportamiento. A medida que los niños se convierten en adolescentes y después en adultos, las diferencias en sus características innatas y la experiencia tienen un papel muy importante en la manera en la que los niños se enfrentan a las condiciones internas y externas.
- Factores ambientales: Hace referencia a las condiciones que no forman parte de la persona, como puede ser el lugar donde vive, en el cual interactúa. Todos los contextos, vistos como el espacio en el que se desarrolla el sujeto, influyen entre sí, por lo que todo el conjunto repercute en el niño que está creciendo.
- El contexto histórico: Cada generación nace en un contexto determinado, el cual establece las condiciones en las que el sujeto va a desenvolverse a lo largo de su vida y las circunstancias de cada generación. En cada época existen un conjunto de valores, conocimientos, libertades, influencias, economía. Políticas, religiones, conocimientos científicos y tecnológicos, los cuales pueden influir de manera directa sobre la forma en la que se desarrollan las personas.
- El contexto socioeconómico: Hace referencia al nivel de vida de un país y permite generar o no redes de apoyo a familias y escuelas. La clase social a la que pertenece el sujeto puede influir en el desarrollo; este suele venir determinado por cuatro variables: el lugar de residencia, los ingresos familiares, la educación que reciben o han recibido los miembros de la familia y, por último, el número de integrantes de la familia.
- El contexto familiar, también influye, puesto que es donde aparecen los primeros núcleos afectivos, educativos, normativos y ambientales. Por lo que todo el contexto familiar va a determinar el comportamiento futuro del niño.
- El contexto escolar: es el contexto de socialización formal fundamental para el desarrollo integral del niño en países desarrollados (Muñoz, 2010).

LA PARENTALIDAD POSITIVA

La parentalidad positiva es un enfoque centrado en la educación de los niños dentro del entorno familiar, que se basa en el respeto, el afecto y la disciplina sin aplicar violencia. Tiene como objetivo principal favorecer el desarrollo integral de los niños, promoviendo en estos su bienestar emocional y su autonomía, todo esto mediante la comunicación y el establecimiento de límites claros. Este modelo pretende equilibrar el cariño con la enseñanza de las normas, evitando métodos autoritarios o permisivos extremos (Rodrigo et al., 2015).

Definición de parentalidad positiva

La parentalidad positiva hace referencia a un método de crianza cuyo propósito es cubrir las necesidades físicas, emocionales y sociales de los niños, asegurando así su bienestar y crecimiento personal. De acuerdo con el Consejo de Europa (2006), este principio supone la implementación de diferentes estrategias educativas que promuevan la autoestima, la seguridad y la independencia de los niños, sin recurrir a las broncas ni al castigo físico o mental.

Desde este punto de vista, los padres y cuidadores deben ser guías, proporcionando soporte emocional, construyendo las emociones de sus hijos y estableciendo límites de una forma agradable y con cariño. Otro aspecto que promueve la parentalidad positiva es la educación vista desde la empatía y el respeto, garantizando así la creación y desarrollo de un ambiente seguro y favorecedor para el aprendizaje socioemocional del niño (Rodrigo et al., 2010).

Modelos teóricos sobre estilos de crianza

Durante el paso de los años, diferentes estudios han abordado la importancia de la parentalidad positiva en el desarrollo infantil. Entre todos los modelos, encontramos entre los más relevantes el modelo de estilos educativos de Diana Baumrind y el modelo del Consejo de Europa sobre la parentalidad positiva.

Modelo de Baumrind (estilos educativos)

Diana Baumrind (1971) estableció tres estilos de crianza en función del nivel de control y afecto que los padres ejerciesen sobre sus hijos:

En primer lugar, encontramos el estilo autoritario, que se caracteriza por llevar a cabo una disciplina estricta, poner altas expectativas en el niño y darle poca calidad emocional. Los niños que son criados bajo este modelo normalmente suelen tener poca autoestima y dificultades en cuanto a la toma de decisiones por miedo a ser castigados. En segunda instancia, encontramos el estilo permisivo, en el que los padres demuestran mucho afecto hacia los niños, pero establecen muy pocos límites o normas, con lo cual esto puede derivar en que los niños muestren dificultades para autorregularse y asumir responsabilidades. En tercer lugar, encontramos el estilo democrático o autoritativo, que es el modelo más equilibrado, y que combina un alto nivel de afecto con el establecimiento de normas claras y razonadas. Este estilo favorece que los niños desarrollen su autonomía, su autoestima y su capacidad de autorregulación (Baumrind, 1991).

Baumrind señala el estilo democrático como el más eficaz para fomentar el bienestar emocional y el desarrollo de competencias sociales del niño durante su infancia, los cuales coinciden con los principios de parentalidad positiva (Baumrind, 1971).

Modelo del consejo de Europa sobre parentalidad positiva

El Consejo de Europa (2006) creó un esquema para organizar la parentalidad positiva, el cual se fundamentaba en cinco principios: el apego seguro, la socialización positiva, el establecimiento y definición de límites sin violencia, el fomento de la autonomía y el resguardo y apoyo ante circunstancias de riesgo. Este modelo potencia la educación basada en el respeto mutuo, asegurándose también de que los niños crezcan y se desarrollen en un entorno cariñoso y organizado (Gobierno de España, 2010). El Consejo de Europa destaca la importancia de dar apoyo a las familias, para que así sean capaces de proporcionar una parentalidad responsable, lo cual lleva integrado una capacitación en competencias parentales y el acceso a diferentes recursos que fomenten una crianza respetuosa y eficaz (Licencín et al., 2017).

La parentalidad positiva promueve la crianza afectiva, respetuosa y sin violencia, y está centrada básicamente en el bienestar de los niños. Se basa en el establecimiento de vínculos seguros, límites claros y el fomento de la autonomía infantil. También requiere apoyo comunitario y constante colaboración entre el colegio y las familias. Con lo cual,

este enfoque se convierte en preventivo, inclusivo y normalizador (Gobierno de España, 2010).

Principios básicos de la parentalidad positiva

Los principios fundamentales de la parentalidad positiva recogidos en los trabajos empíricos y programas desarrollados en el Centro de parentalidad y apoyo a la familia de la Universidad de Queensland son (Baumrind, 1971; March y Orte, 2014; Sanders, 2008; Sanders, 2003; Vargas et al., 2021):

1. Garantizar un ambiente seguro y de interés en el que los niños puedan explorar, experimentar y desarrollar sus habilidades.
2. Crear un ambiente de aprendizaje positivo en el que los padres estén disponibles cuando el niño necesite ayuda, cuidado o atención.
3. Utilizar una disciplina asertiva, siendo conscientes y actuando con rapidez cuando el niño no se porta bien.
4. Tener expectativas realistas en relación con los hijos y con ellos mismos como padres o madres de este.
5. Cuidarse uno mismo como padre o madre satisfaciendo sus necesidades personales.

Estrategias de crianza basadas en la parentalidad positiva

Para aplicar la parentalidad positiva en el día a día, se pueden utilizar diversas estrategias que favorezcan el desarrollo emocional y social de los niños (Rodrigo et al., 2010). Algunas de las más efectivas incluyen (Martínez et al., 2007; Martínez y Becedóniz, 2009):

1. Prevenir la aparición de problemas familiares.
2. Aprender a comprenderse a uno mismo y a los demás.
3. Facilitar los procesos del desarrollo y del comportamiento humano en el marco familiar a lo largo de los diferentes ciclos de vida familiar.
4. Conocer patrones y procesos vinculados a la vida en pareja y en familia.

5. Adquirir habilidades fundamentales para la vida en familia.
6. Desarrollar el potencial de las personas para que desempeñen roles familiares en la actualidad y en el futuro.
7. Facilitar el desarrollo de habilidades de cohesión y resistencia en la familia.

La consecución de todas estas estrategias tiene que estar guiada por diferentes principios a la práctica de la orientación educativa familiar, que se apoya en la consideración de las necesidades de los sujetos y de las familias y en el respeto a la diversidad y a los diferentes valores familiares (Martínez et al., 2007).

Impacto de la parentalidad positiva en el desarrollo emocional de los niños

Los niños que se han creado en un entorno de parentalidad positiva normalmente suelen tener mayor seguridad en sí mismos, tener las habilidades sociales más desarrolladas y una mayor capacidad para afrontar situaciones de estrés y frustración (Maccoby, 1992). Además, al crecer en un entorno en el cual se validan y se comprenden sus emociones, los niños probablemente desarrollen una inteligencia emocional más equilibrada (Rendon, 2023). Sin embargo, los estilos de crianza que se basan en la coacción y la poca o nula imposición de normas pueden generar en el niño inseguridad, dificultades para gestionar sus emociones y problemas de interacción social. La parentalidad positiva, al centrarse en la comunicación y el respeto mutuo, genera las condiciones perfectas para un desarrollo emocional saludable (Capano et al., 2018).

Factores que potencian una crianza positiva

La crianza positiva se apoya en una serie de factores clave que influyen directamente en la calidad de la relación entre madres, padres e hijos, y que son recogidos en instrumentos como el Cuestionario de Relaciones Padres-Hijos (PCRI) (Gerard, 1994). Entre ellos, destacan el apoyo emocional, la implicación activa en la vida del niño y la satisfacción con el propio rol parental. Todos estos elementos favorecen una relación basada en el afecto, el respeto mutuo y la presencia consciente, lo cual impacta de manera directa en el desarrollo emocional y social del niño (Gerard, 1994).

Además, la comunicación efectiva, el establecimiento de límites claros desde el respeto, la promoción de la autonomía infantil y una concepción flexible de los roles familiares son pilares esenciales de este enfoque. Todos estos factores, cuando se integran en el día

a día de las familias, no solo fortalecen el vínculo entre progenitores e hijos, sino que también actúan como elementos protectores frente a posibles dificultades, promoviendo entornos de convivencia más sanos, seguros y afectivos (Roa y Barrio, 2001; Tur et al., 2004).

EL PAPEL DE LOS HERMANOS EN EL DESARROLLO EMOCIONAL

Los hermanos tienen un papel fundamental en el desarrollo emocional de los niños, ya que representan una de las relaciones más duraderas en la vida de una persona. A lo largo de la convivencia diaria y las diferentes interacciones que hay entre los hermanos, se va favoreciendo así el aprendizaje de habilidades sociales, la regulación emocional y la resolución de conflictos. La calidad de la relación y conexión entre los hermanos y diferentes factores como el número de hermanos o el orden de nacimiento pueden influir en la manera en la que los niños desarrollan su competencia emocional.

Influencia de los hermanos en el aprendizaje emocional

Desde que son pequeños, los niños aprenden a interpretar y gestionar sus emociones a través de la interacción con sus hermanos. La convivencia genera muchas oportunidades y momentos para experimentar y regular sus sentimientos, como pueden ser la alegría, la frustración, la empatía o la ira (Cobb y Mayer, 2000). Al compartir estas experiencias, los hermanos van desarrollando diversas estrategias para expresar sus emociones, sus impulsos y para entender los puntos de vista y perspectivas ajenas (Núñez et al., 2004). Estos también pueden actuar como modelos de aprendizaje emocional, ya que, al ser los mayores, los menores les toman como ejemplo. Al hacer esto, los hermanos menores adquirirán diferentes formas de expresión emocional y estrategias de afrontamiento influenciadas por su hermano mayor. Por otra parte, los hermanos mayores a su vez pueden desarrollar también diferentes habilidades de cuidado y apoyo, fortaleciendo así su capacidad de empatía y responsabilidad (Escobari, 2017).

Relación entre el número de hermanos y la competencia emocional

El número de hermanos influye en la socialización y en la adquisición de habilidades emocionales. Los niños con múltiples hermanos suelen estar más expuestos a la negociación, el compromiso y la resolución de conflictos desde una edad temprana.

Estas experiencias les ayudan a desarrollar una mayor tolerancia a la frustración, habilidades comunicativas y estrategias de cooperación (Martínez del Castillo y Valdivia, 2024). En familias con un solo hijo, la competencia emocional puede adquirirse principalmente a través de interacciones con padres y otros niños en entornos escolares o sociales. Sin embargo, la convivencia con hermanos proporciona una fuente adicional de aprendizaje emocional, especialmente en lo que respecta al manejo de la rivalidad, la paciencia y la colaboración (Melendez, 2018).

Estudios han señalado que los niños con hermanos pueden tener una mayor capacidad de adaptación y habilidades interpersonales desarrolladas, aunque esto depende en gran medida de la calidad de la relación fraternal y del estilo de crianza parental (De Lourdes Eguiluz, 2007). Entre estos estudios podemos señalar: Buist y Vermande (2014), que examinaron diferentes patrones en la calidad de las relaciones entre hermanos y su asociación con el comportamiento problemático y la competencia percibida en niños de edad escolar; Dirks et al. (2015), que estudiaron la manera en la que las interacciones con los hermanos pueden ser tanto una fuente de riesgo como de resiliencia en el desarrollo emocional y conductual de los niños; y Liu y Rahman (2022), que hicieron un estudio el cual respalda científicamente la idea de que tener hermanos puede favorecer el desarrollo interpersonal, pero depende mucho de cómo los padres gestionen la convivencia y la educación en casa.

Impacto del orden de nacimiento en el desarrollo emocional

El orden de nacimiento es un factor que puede influir en la competencia emocional de los niños. Según Alfred Adler (1927), el lugar que ocupa un niño dentro de la estructura familiar puede determinar ciertos rasgos de su personalidad y la forma en que gestiona sus emociones.

Los hijos mayores suelen desarrollar un sentido de responsabilidad elevado y actitudes protectoras hacia sus hermanos menores. También pueden experimentar mayores expectativas por parte de los padres, lo que influye en su nivel de autoexigencia y su capacidad para manejar la presión. A su vez, los hijos medianos, al estar en una posición intermedia, suelen desarrollar habilidades diplomáticas y de mediación, ya que deben aprender a equilibrar la relación con sus hermanos mayores y menores. Mientras tanto, los hijos menores pueden recibir más atención y protección, lo que en algunos casos influye en su autonomía emocional. Sin embargo, también pueden beneficiarse de la

guía de sus hermanos mayores para desarrollar habilidades sociales y emocionales. Por último, los hijos únicos, al no tener hermanos con quienes interactúan diariamente, su competencia emocional se desarrolla principalmente a través de sus padres y compañeros de juego (Escobari, 2017).

Aunque el orden de nacimiento puede influir en la personalidad y el desarrollo emocional, otros factores como la crianza, el estilo de apego y la dinámica familiar juegan un papel fundamental en la formación de la inteligencia emocional (Vélez y Chávez, 2023).

Relación entre la calidad del vínculo fraternal y la competencia emocional

Más allá del número de hermanos, la calidad de la relación fraternal es un factor clave en el desarrollo emocional (Rosado, 2024). Un vínculo sano entre hermanos fomenta y mejora la autoestima, la confianza y la capacidad de resolver conflictos de manera adecuada. Cuando la relación entre hermanos se basa en el respeto y en la cooperación y el apoyo mutuo, los niños aprenden a expresar sus emociones de manera asertiva y a desarrollar una mayor empatía. Por el contrario, las relaciones que están basadas en la competencia, la rivalidad o la falta de apoyo pueden generar estrés emocional y dificultades en cuanto a la regulación de las emociones (Dirks et al., 2015). El papel de los padres es clave en la construcción de un vínculo fraternal saludable, ya que pueden mediar en los conflictos, fomentar la colaboración y reforzar valores como el respeto y la empatía entre hermanos (Smith y Ross, 2007).

El papel de los hermanos en la resolución de conflictos

Los conflictos y discusiones entre hermanos son una parte natural de la convivencia y representan una oportunidad para el desarrollo de diversas habilidades para la resolución de conflictos. Mediante estas interacciones, los niños aprenden a negociar, expresar sus emociones de manera correcta y encontrar soluciones justas para las dos partes (Vinyamata, 1998). Cuando los conflictos se tratan de manera constructiva, los hermanos desarrollan una mayor capacidad de autocontrol y comunicación. Por otra parte, cuando la manera en la que resuelven las discusiones es a través de agresiones o imposiciones, los niños pueden aprender patrones de relaciones poco saludables.

En cuanto al papel de los padres, podemos resaltar que pueden desempeñar un papel de facilitadores, al ayudar a sus hijos a gestionar los conflictos de manera positiva, promoviendo aquí el diálogo y el entendimiento mutuo (Salm, 1999).

Conflictos entre hermanos como oportunidad de aprendizaje

Los conflictos entre hermanos pueden ser una buena herramienta de aprendizaje emocional, ya que a través de estas experiencias los niños pueden desarrollar habilidades clave como la empatía, la paciencia y la capacidad para establecer acuerdos. Para que los conflictos entre hermanos sean una oportunidad de aprendizaje, es muy importante que los padres de estos intervengan de manera muy equilibrada, impidiendo favoritismos y fomentando el diálogo entre los hermanos. Enseñarles estrategias de comunicación efectivas, como la escucha activa, puede ayudar a los niños a resolver sus diferencias de forma autónoma y respetuosa (Freijo, 2000).

Dinámicas familiares que favorecen la competencia emocional

Para favorecer un aprendizaje emocional positivo, es clave fomentar la cooperación a través de actividades conjuntas, promover el respeto mutuo con normas claras y enseñar a los niños a identificar y expresar sus emociones (Cervantes y González, 2017). Además, el hecho de compartir tiempo de calidad en familia fortalece el vínculo fraternal y mejora la comunicación afectiva, mientras que evitar comparaciones entre hermanos ayuda a prevenir rivalidades y refuerza la autoestima de cada niño. Estas dinámicas crean un entorno familiar donde los niños pueden desarrollar habilidades emocionales equilibradas, facilitando relaciones saludables tanto en casa como en los ámbitos sociales (Osoria y Mena, 2016; Sheffield et al., 2007).

RELACIÓN ENTRE PARENTALIDAD POSITIVA, EXISTENCIA DE HERMANOS Y COMPETENCIA EMOCIONAL

El desarrollo emocional de los niños está influenciado por numerosos factores, como son la forma en la que los padres se relacionan con sus hijos y el ambiente que estos generan en el hogar y la presencia de hermanos en el entorno familiar. La parentalidad positiva proporciona una base segura para que los niños adquieran competencias emocionales. Asimismo, como bien se ha comentado anteriormente, la interacción con hermanos puede potenciar la gestión emocional y la empatía, puesto que el hogar es el

primer lugar de socialización en el que los niños aprenden a relacionarse con los demás (Bacuilima y Cedillo, 2024).

Estudios previos sobre parentalidad positiva y su impacto en el desarrollo emocional

Diversos estudios científicos que se han hecho recientemente han demostrado que la parentalidad positiva tiene un impacto significativo en el desarrollo emocional de los niños y adolescentes.

Uno de los estudios más relevantes en esta línea es el de Whittle et al. (2014), que llevó a cabo un seguimiento del desarrollo cerebral en adolescentes. Los resultados de este demostraron que los comportamientos maternos como la calidez y el apoyo emocional se asociaban con un desarrollo saludable de regiones cerebrales clave, como la amígdala y la corteza prefrontal, ambas relacionadas con la gestión de emociones, el autocontrol y la toma de decisiones (Whittle et al., 2014).

Sumado a este, encontramos el metaanálisis de Prime et al. (2023). El cual recopiló diferentes datos para evaluar el efecto de las intervenciones de la parentalidad positiva en la infancia. Los resultados evidenciaron que prácticas como la sensibilidad parental, la disciplina sin castigos y la estimulación emocional y cognitiva favorecen el desarrollo de habilidades sociales y emocionales desde la infancia (Prime et al., 2023).

Desde una perspectiva neuropsicológica, el estudio de Chaplin et al. (2022) demostró que la parentalidad positiva se asocia con una activación cerebral en diferentes áreas relacionadas con la regulación emocional y la motivación, lo cual favorece el equilibrio emocional (Chaplin et al., 2022).

Investigaciones sobre la influencia del número de hermanos en el desarrollo emocional

Investigaciones como las de Dunn (2007) indican que los niños con hermanos tienden a desarrollar mayor capacidad para regular sus emociones y entender las de los demás, en comparación con los hijos únicos. Sin embargo, el impacto varía según la calidad del vínculo fraternal y la estructura familiar. Estudios recientes como el de Roychan et al. (2024) han evidenciado que la presencia de hermanos mayores puede contribuir al desarrollo de estrategias de afrontamiento en los más pequeños, mientras que en

familias con múltiples hijos pueden surgir dinámicas de rivalidad que afectan el desarrollo emocional.

Impacto combinado de la parentalidad positiva y la presencia de hermanos en la adquisición de competencias emocionales

Cuando la parentalidad positiva se combina con relaciones fraternas saludables, los niños tienen mayores oportunidades para desarrollar su inteligencia emocional. Los padres que fomentan una educación basada en el respeto y la comunicación contribuyen a que los hermanos aprendan a resolver conflictos de manera constructiva y refuercen habilidades como la empatía y la autorregulación. Además, estudios como los de Kramer y Kowal (2005) han señalado que la forma en que los padres median los conflictos entre hermanos puede ser determinante en la manera en que los niños aprenden a gestionar sus emociones en otros contextos sociales.

Factores moderadores y mediadores en esta relación (calidad del vínculo parental, conflictos fraternales...)

La relación entre parentalidad positiva, existencia de hermanos y competencia emocional no es lineal, sino que está influenciada por diversos factores moderadores y mediadores. Entre ellos, la calidad del vínculo parental juega un papel fundamental: los niños que crecen en un ambiente familiar donde se sienten valorados y comprendidos tienen tendencia a desarrollar una mayor inteligencia emocional (Vázquez, 2016). Por otro lado, los conflictos entre hermanos pueden actuar como una oportunidad de aprendizaje si son gestionados adecuadamente, pero también pueden generar efectos negativos si se desarrollan en un entorno de rivalidad constante. Factores como la diferencia de edad, la percepción de favoritismos y la dinámica de resolución de conflictos dentro del hogar pueden modificar el impacto de la relación fraternal en el desarrollo emocional de los niños (Hernández et al., 2013).

El desarrollo de competencias emocionales en la infancia es el resultado de una interacción compleja entre la crianza ejercida por los padres y las experiencias vividas en la relación entre hermanos. Entender estos factores es clave para diseñar estrategias que favorezcan un desarrollo emocional saludable en el entorno familiar (Armus et al, 2012).

Influencia del contexto sociocultural y económico en estas relaciones

Las normas y los valores de una sociedad establecen las expectativas sobre la crianza y sobre las interacciones familiares (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2010; García y Gracia, 2013). En los entornos y sociedades en las que se fomentan la cooperación y el apoyo mutuo, los niños normalmente desarrollan habilidades emocionales más sólidas. Contrariamente a esto, en contextos sociales competitivos o jerárquicos se pueden generar dinámicas de rivalidad que afectan a la calidad del vínculo fraternal y al aprendizaje emocional (Arán, 2014; Fundación la Caixa, 2022).

Cabe destacar que las familias con mayores recursos tienen más acceso a programas educativos y de apoyo que refuerzan la parentalidad positiva y el desarrollo emocional (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2010). Además, la estabilidad económica en una familia reduce el estrés en el hogar, favoreciendo así diferentes interacciones familiares enriquecedoras y dinámicas, mientras que las dificultades económicas y el malestar en el hogar pueden generar tensiones que afecten al desarrollo de competencias emocionales en los miembros de la familia (García y Gracia, 2013; Capano y Ubach, 2013). Por todo esto, es imprescindible considerar estos factores al diseñar estrategias que promuevan el crecimiento emocional saludable y equilibrado en todos los niños, independientemente del entorno en el que vivan (Arán, 2014).

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

La muestra consistía en 19 alumnos de un aula de 4 años de un colegio perteneciente a la ciudad de Soria. De estos 19 alumnos, 11 eran niños, lo que corresponde a un 57,89% de la clase, y 8 eran niñas, lo cual representa un 42,11% del aula.

Entre los padres que han realizado el cuestionario, encontramos que 6 eran hombres (31,58%), 8 eran mujeres (42,11%) y 4 lo realizaron en conjunto los padres y madres de los alumnos (26,32%). El rango de edad de los padres iba desde los 34 hasta los 46 años.

Entre los trabajos que más desempeñan los padres encontramos 5 personas administrativas (26,32%), 4 personas de sanidad (21,05%), 4 personas trabajando en fábricas (21,05%) y los otros 6 restantes se dedican a diferentes trabajos (31,58%). En cuanto a los estudios predominantes realizados por los padres de los participantes, encontramos 6 personas que han estudiado una formación profesional superior (31,58%), 6 personas que han estudiado una carrera universitaria (31,58%), 5 personas que tienen una diplomatura (26,32%) y los 2 restantes han realizado otros estudios (10,526%).

Los criterios de inclusión eran ser alumno/a del aula de 4 años del colegio en el que se hacía el estudio y que bien fuesen hijos únicos o tuviesen hermanos. Por el contrario, los criterios de exclusión fueron todos aquellos alumnos que tenían una edad superior o inferior a 4 años y que no perteneciesen al aula de referencia que se estaba analizando.

INSTRUMENTOS

Para este estudio se llevaron a cabo dos cuestionarios, un primer cuestionario destinado a los padres de los alumnos de una clase de cuatro años, y un segundo cuestionario destinado a la tutora de estos alumnos.

En cuanto al cuestionario destinado a los padres, en un primer momento se recogió información sobre las variables sociodemográficas detalladas de los/las participantes en el estudio. Esto incluye datos como la edad, el género y la ciudad de residencia. Asimismo, se recopiló información sobre el número de hijos que tenían los padres de

los participantes y su lugar en cuanto al orden de nacimiento, el tiempo diario que les dedican a sus hijos y la relación entre sus hijos. Se les realizó también preguntas a los padres sobre el ámbito laboral en el que se encontraban, los estudios que habían realizado y su estilo educativo predominante.

Se recogió también información acerca de variables relacionadas con la parentalidad positiva mediante la escala de parentalidad positiva E2P de los investigadores Gómez y Muñoz (2013), la cual evalúa las competencias parentales basándose en diferentes teorías de apego, desarrollo humano y resiliencia. En esta se evalúan cuatro tipos de competencias sobre la parentalidad positiva:

Las competencias vinculares son habilidades que permiten establecer y mantener un vínculo afectivo seguro y cercano con los hijos.

Las competencias formativas son habilidades cuyo fin es guiar, educar y estimular el desarrollo integral del niño a través de normas, límites, apoyos y aprendizaje positivo.

Competencias protectoras que son diferentes destrezas destinadas a garantizar la seguridad física, emocional y social del niño, cubriendo sus necesidades básicas y previniendo riesgos que puedan surgir.

Y por último encontramos las competencias reflexivas que permiten analizar, valorar y ajustar la práctica educativa anticipando necesidades, gestionando influencias que provengan del exterior y promoviendo el autocuidado. Esta consta de 54 preguntas, las cuales tienen una opción de respuesta de: casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

En cuanto al cuestionario que se le proporcionó a la tutora del aula, constaba de una escala de evaluación de las competencias emocionales D-ECREA, de los investigadores Hernández et al. (2021), que evalúa las competencias emocionales y creativas del alumnado desde la perspectiva de los docentes, centrándose en aspectos como la conciencia emocional, la regulación emocional y la creatividad. Esta consta de 8 preguntas con opción de respuesta del 1 al 4, en la que el 1 equivale a nunca y el 4 equivale a siempre. Todas estas preguntas están subdivididas en tres apartados, los cuales son autoconciencia emocional, que analiza los fenómenos de percibir, reconocer y comprender; regulación emocional, en el que encontramos los ítems de regular y

responsabilidad; y, por último, la creatividad, en la cual se analizan los fenómenos de autoconfianza, apertura al cambio y a la innovación y la iniciativa emprendedora.

PROCEDIMIENTO

Los dos cuestionarios que se llevaron a cabo se realizaron en formato papel. En primer lugar, se pidió permiso al centro; en segundo lugar, se elaboró la batería de preguntas; después fueron administradas a los padres; tras esto se le otorgó un código a cada alumno y, finalmente, la tutora rellenó los cuestionarios sobre las competencias emocionales. Se proporcionó una presentación clara de quién era la persona que iba a llevar a cabo este estudio, de lo que quería estudiar y de cómo podían ayudar. En esta presentación también se resaltaba que el cuestionario iba a ser totalmente anónimo y que ninguno de los datos obtenidos se iba a utilizar para ningún fin fuera del tratamiento académico, es decir, solo se utilizaría para el desarrollo del Trabajo de Fin de Grado. Esta introducción se utilizó como una avanzadilla hacia los padres de los participantes para animarlos a participar en el cuestionario.

Una vez que los participantes aceptaron colaborar en el cuestionario, se procedió a la facilitación de este tanto a la tutora como a los niños para que se lo proporcionasen a sus padres/madres o tutores. La accesibilidad a este cuestionario era muy sencilla, ya que al estar en formato papel facilitaba la realización de este en cualquier momento.

Con un tiempo estimado de respuesta de alrededor de doce minutos, a los participantes no les resultaría pesado. Este enfoque permitió que la mayoría de los participantes realizasen este cuestionario y se hayan podido recuperar datos valiosos e importantes que enriquecieron y dieron sentido al estudio sobre la competencia emocional.

ANÁLISIS DE DATOS

Lo primero que se ha llevado a cabo ha sido una reagrupación y cálculo de porcentajes entre los niños que eran hijos únicos y los que tenían hermanos, ya que estos datos se han utilizado para analizar diferentes cuestiones más adelante.

Tras hacer esto, se ha calculado la media de cada una de las tres escalas de la competencia emocional, que son autoconciencia, regulación y creatividad, en los cuales se analizaba en cada uno de ellos la media de los que eran hijos únicos y los que tenían hermanos.

A continuación, se han visto las diferencias en la competencia emocional de acuerdo con el estilo parental. Los estilos que se han utilizado para este análisis han sido el estilo autoritario, democrático y permisivo.

Por último, y para finalizar el estudio, se tomó la competencia emocional según la parentalidad positiva, en la cual se cogieron las tres escalas de competencia emocional y se estableció el percentil 80 para observar quienes tenían una parentalidad positiva media, que serían los que tuviesen un valor por debajo de este percentil, y quienes tenían una parentalidad positiva alta.

RESULTADOS

Lo primero que se ha llevado a cabo ha sido agrupar a todos los que eran hijos únicos y los que tenían hermanos. Aquí se ha podido ver que 6 de los participantes, el 31,6%, son hijos únicos y 13 de ellos tienen hermanos, lo cual equivale a un 68,4%.

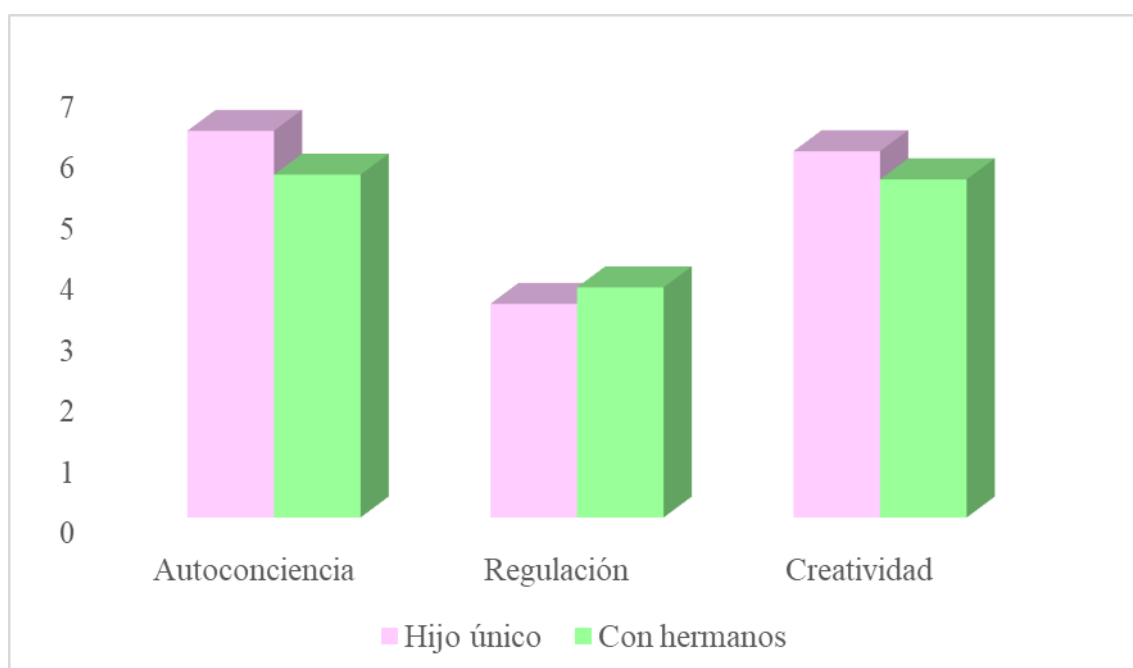
COMPETENCIA EMOCIONAL EN HIJOS ÚNICOS FRENTE A LOS QUE TIENEN HERMANOS

Para calcular la competencia emocional, se ha hecho la media de las tres escalas, que son autoconciencia, regulación y creatividad, y dentro de estas se ha llevado a cabo una distinción entre los que son hijos únicos y los que tienen hermanos.

En cuanto a los hijos únicos, cabe resaltar que en autoconciencia tienen una media de 6,33, en regulación emocional presentan una media de 3,50 y en cuanto a creatividad cuentan con una media de 6,00. Respecto a los alumnos que tienen hermanos, se puede observar que en autoconciencia presentan una media de 5,61, en regulación cuentan con una media de 3,76 y en creatividad tienen una media de 5,53 (Figura 1).

Figura 1.

Comparación de la competencia emocional entre hijos únicos y con hermanos

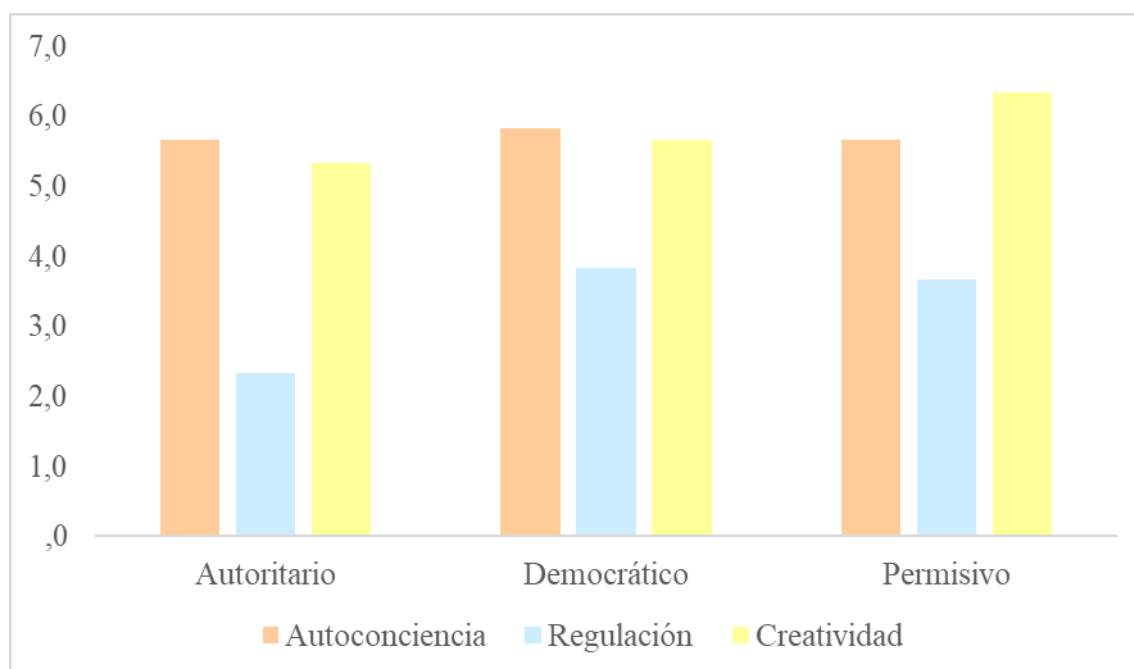


DIFERENCIAS EN COMPETENCIA EMOCIONAL DE ACUERDO CON EL ESTILO PARENTAL

Se ha considerado importante analizar esta relación, ya que uno de los objetivos era relacionar el estilo parental con la competencia emocional de los alumnos, con lo que se ha estudiado esto según los tres estilos parentales que utilizan los padres de la muestra. Por esto se puede observar que los que tienen un estilo de crianza autoritario, los alumnos presentan una media de 5,66 en autoconciencia, un 2,33 en regulación emocional y un 5,33 en creatividad. Por otra parte, los que han marcado un estilo democrático, se puede observar que los niños tienen una media de 5,83 en autoconciencia, un 3,83 en regulación y un 5,66 en creatividad. En relación con el estilo permisivo, se puede observar que los alumnos, en cuanto a competencia emocional, presentan una media de 5,66 en autoconciencia, un 3,66 en regulación emocional y un 6,33 en creatividad (Figura 2).

Figura 2.

Diferencias en competencia emocional de acuerdo con el estilo parental



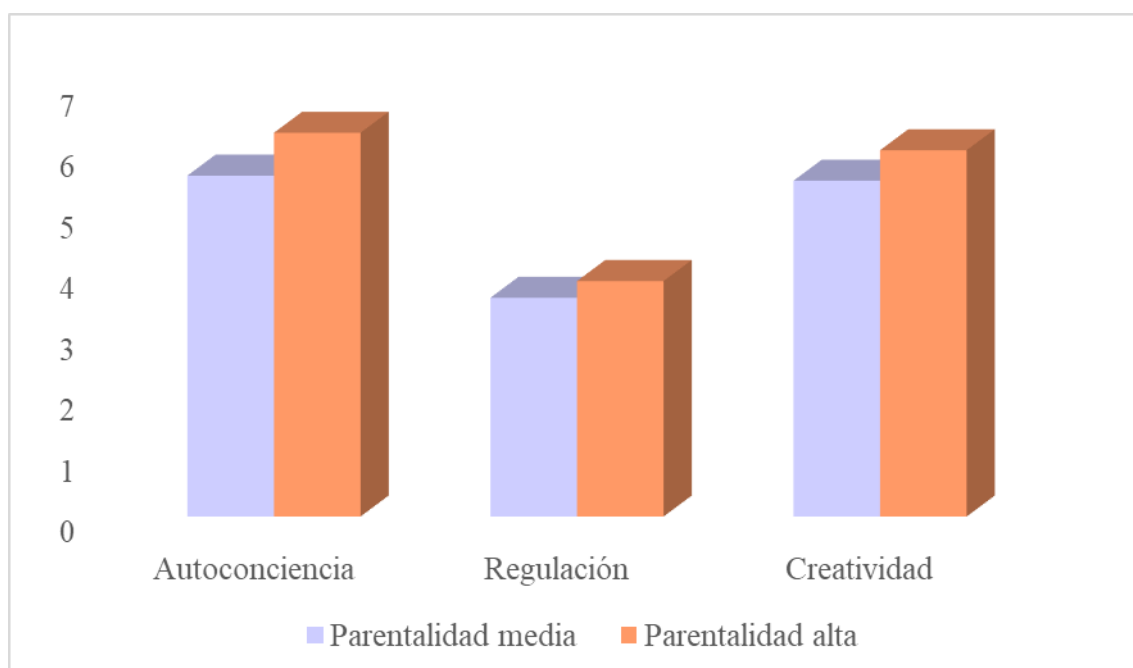
COMPETENCIA EMOCIONAL SEGÚN LA PARENTALIDAD POSITIVA

Para hacer esta comparación se ha cogido de base el percentil 80 sobre el total de las competencias parentales, desde el cual se ha realizado una comparación en la que a los que estaban por debajo de este percentil se les establecería que tendrían una parentalidad media, mientras que los que se encontrasen por encima de este tendrían una parentalidad alta. Con esto encontramos que 12 participantes presentan una parentalidad media, mientras que 7 de ellos presentan una parentalidad alta. Con todo esto se han dividido las tres escalas de la competencia emocional para ver en cada uno de ellos la media.

Para comenzar, se va a tratar la parentalidad media, ya que en autoconciencia se ha obtenido una media de 5,58, mientras que en regulación se encuentra una media de 3,58 y en creatividad se puede observar una media de 5,50. En relación con los alumnos de la muestra que presentan una parentalidad alta, se encuentra que, en autoconciencia, estos tienen una media de 6,28; en regulación emocional presentan una media de 3,85 y finalmente, en creatividad se puede observar una media de 6,00 (Figura 3).

Figura 3.

Competencia emocional en función de la parentalidad positiva media o alta



DISCUSIÓN

La presente investigación ha permitido analizar en profundidad cómo influyen dos variables familiares clave: la parentalidad positiva y la presencia de hermanos, en el desarrollo de la competencia emocional en niños y niñas de 4 años.

A partir del análisis de datos, se puede afirmar que los niños/as que tienen hermanos presentan una media ligeramente inferior en las escalas emocionales evaluadas (autoconciencia, autorregulación y creatividad) que aquellos que son hijos únicos. Se observa con esto que los niños/as que tienen hermanos tienen una mayor regulación, mientras que los participantes que son hijos únicos presentan una mayor autoconciencia y creatividad, esto se puede explicar gracias a estudios como el de Wang et al. (2023), cuyos resultados indicaron que los hijos únicos mostraban un mayor desarrollo en áreas cerebrales asociadas con la creatividad, la memoria y el lenguaje, lo cual sugiere que la atención individualizada que suelen recibir los hijos únicos pueden fomentar una mayor autoconciencia y desarrollar diferentes capacidades creativas. Otro estudio que apoya esto es el de Stocker y Dunn (2004), que comentan que las interacciones frecuentes entre hermanos, que incluyen tanto momentos de cooperación como de conflicto, ofrecen oportunidades para que los niños aprendan a manejar sus emociones, desarrollar la empatía y resolver conflictos. Este resultado, aunque de cierta manera sea contrario a lo que plantean autores como Dunn (2007) o Roychan et al. (2024), puede deberse a diferentes factores. Uno de ellos podría ser la calidad del vínculo entre hermanos, la cual no se ha medido específicamente en este estudio. Además, el hecho de que la mayoría de los participantes fuesen hijos únicos o tuvieran un único hermano limita la posibilidad de analizar diferencias según el orden de nacimiento.

No obstante, existe una amplia evidencia científica que sugiere que tener hermanos puede favorecer significativamente el desarrollo emocional y social, siempre y cuando la calidad del vínculo fraternal sea positiva. Investigadores como Dunn (2007), han señalado que las relaciones fraternales cálidas y cooperativas actúan como un entorno de práctica social, donde los niños aprenden empatía, negociación y regulación emocional. Por la misma línea, se encuentran Buist y Vermande (2012), que destacan que los hermanos mayores pueden desempeñar un rol de mentores, facilitando así la adquisición de habilidades socioemocionales complejas. Sin embargo, se ha señalado en

algunos estudios que las relaciones conflictivas entre hermanos pueden tener un efecto opuesto a lo anteriormente mencionado. Kramer y Kowal (2005), explican que los niveles elevados de rivalidad o agresión entre hermanos están asociados a mayores niveles de ansiedad, baja autoestima y dificultades de adaptación emocional. Por tanto, no es la presencia de hermanos la que determina un efecto positivo o negativo, sino la calidad de la interacción fraternal y el estilo parental que lo regula.

En este sentido, los resultados de este estudio podrían interpretarse en el contexto de una atención más individualizada por parte de los progenitores y una menor exposición a conflictos sin mediación.

A pesar de esto, este hallazgo apoya la idea de que la estructura familiar influye directamente en el desarrollo emocional del niño/a, coincidiendo con lo planteado por Bacuilima y Cedillo (2024), quienes defienden que el entorno familiar es el primer espacio de socialización emocional y de aprendizaje afectivo.

En segundo lugar, los resultados muestran que el estilo parental tiene un papel crucial en el desarrollo emocional. Los niños/as cuyos progenitores aplican prácticas asociadas a estilos democráticos y permisivos, como son la comunicación respetuosa, la validación emocional y el acompañamiento afectivo, presentan mayores niveles de autoconciencia, autorregulación y creatividad. Esto se alinea con estudios como el de Whittle et al. (2014), donde se vincula el afecto parental con el desarrollo de áreas cerebrales clave en la regulación emocional. Sumado a esto, encontramos estudios como los de Capano et al. (2016), que comentan que los niños criados bajo un estilo democrático presentan un mejor ajuste emocional. Por el contrario, estudios como el de Krumm et al. (2013), comentan que el estilo permisivo puede promover ciertos aspectos del desarrollo emocional, como la autoestima y la creatividad, pero también pueden estar asociados con desafíos en la autorregulación emocional y la impulsividad.

En este sentido los resultados del presente estudio señalan que los niños/as criados bajo un estilo permisivo destacan en creatividad, pero presentan puntuaciones más bajas en autorregulación emocional. Esto ha sido analizado por estudios como el de Bericat et al. (2024), que relacionan este fenómeno con un entorno muy tolerante y poco normativo que caracteriza a los padres permisivos. Al ofrecer libertad sin límites claros, se fomenta la libre exploración y la expresión emocional, la cual favorece la creatividad (García et

al., 2006), pero se descuida el aprendizaje de mecanismos internos de control, afectando de manera negativa a la capacidad de regular conductas y emociones del niño. Por otro lado, los niños que crecen bajo un estilo autoritario muestran bajos niveles de autorregulación, lo cual puede parecer contradictorio dado el alto nivel de control que ejercen los padres. Sin embargo, estudios como el de Oliva et al. (2007) explican que, en contextos de alta exigencia y bajo efecto, los niños suelen regular sus emociones por miedo y no por comprensión o interiorización de normas. Por tanto, aunque ambos estilos (permisivo y autoritario) puedan parecer opuestos, comparten un defecto en cuanto al fomento de la autorregulación emocional. En cambio, el estilo democrático permite que el niño comprenda el porqué de las normas y se sienta apoyado en el proceso de regular sus emociones (Baumrind, 1971; Musitu y García, 2004).

Los datos confirman que los estilos parentales más positivos, que equilibran afecto y límites claros, favorecen un entorno emocionalmente seguro que permite a los niños/as experimentar y gestionar sus emociones de manera adecuada. Este resultado refuerza lo defendido por Baumrind (1973), quien identificó el estilo democrático como el más beneficioso para el desarrollo integral infantil.

Finalmente, se observó una diferencia clara entre los niños cuyos padres tenían un estilo de crianza basado en la parentalidad positiva alta y aquellos con una parentalidad positiva media. En este trabajo se ha demostrado que los niños/as con una parentalidad positiva alta superan con creces en creatividad a aquellos con una parentalidad media, una diferencia que, aunque numéricamente parece leve, es muy significativa en cuanto al contexto emocional del niño y en cuanto a sus posibilidades de expresión. Esta afirmación se relaciona con diferentes estudios como los de Zhao y Yang (2021) que encontraron que la calidez emocional de los padres se asocia con el pensamiento creativo de los niños/as, mientras que el rechazo y la sobreprotección parental se relaciona negativamente con la creatividad. Sumado a esto encontramos también el estudio de He et al. (2024), que señaló que la crianza consciente, que enfatiza la atención plena y la conexión emocional entre padres e hijos, contribuye positivamente en la creatividad de los niños/as

Este hallazgo está relacionado con diferentes investigaciones como la de Prime et al. (2023) y Chaplin et al. (2022), los cuales señalan que un entorno familiar estimulante,

afectivo y emocionalmente estable tiene efectos positivos tanto en el comportamiento como en el desarrollo cerebral y emocional de los niños. Además, este estudio ha revelado que cuando la parentalidad positiva alta se combina con la ausencia de hermanos, se observa un aumento considerable en los niveles de competencia emocional. Esto puede explicarse por el hecho de que, al no tener hermanos, la atención emocional y el acompañamiento parental tienden a ser más personalizados e intensivos, favoreciendo un desarrollo emocional más profundo, ya que según Costa (2024), los hijos únicos suelen recibir más recursos afectivos y educativos de sus progenitores, lo cual facilita vínculos parentales más estrechos y una mayor disponibilidad emocional, lo cual permite a los niños/as desarrollar con mayor facilidad habilidades como la autorregulación emocional, la empatía y la autoestima.

Este resultado coincide con lo planteado por Osoria y Mena (2016), quienes sostienen que las dinámicas familiares que se basan en el respeto mutuo, el diálogo y la cooperación crean entornos de seguridad ideales para la adquisición de habilidades emocionales sólidas.

A pesar de los resultados obtenidos, este trabajo presenta diferentes limitaciones. La primera de ellas es el tamaño de la muestra ya que esta ha sido bastante reducida sumado a que se ha llevado a cabo en una única clase de un colegio de la provincia de Soria, por lo tanto, hace que no se pueda generalizar. Por otro lado, la información ha sido proporcionada por los padres, lo cual puede distorsionar los datos al obtener información malinterpretada por los padres sobre sus hijos. Otra limitación ha sido que tampoco se ha podido controlar la calidad del vínculo entre hermanos ni el rol del contexto escolar, sumado a que los datos recabados eran la mayoría de los hijos únicos o de niños con un solo hermano, por lo que no se ha podido ver la perspectiva del hermano mediano y no se ha podido ver la diferencia entre hermanos pequeños, medianos y mayores. Por último, otra limitación ha sido que al suministrar los cuestionarios en formato papel los padres de los participantes no hayan sido sinceros y hayan contestado buscando la deseabilidad social.

Los resultados de este trabajo pueden tener diferentes implicaciones a nivel familiar, social, educativo, político e investigador. En el ámbito familiar, sería muy recomendable fomentar estilos de crianza positivos que fomenten el desarrollo

emocional de los niños/as. A nivel social, sería muy recomendable la creación y transmisión de cursos y actividades que fomenten la parentalidad positiva y que ayuden a los padres a seguir unos hábitos los cuales contribuyan al desarrollo emocional de sus hijos. Desde un enfoque educativo sería recomendable integrar la educación emocional como parte del currículo escolar, así como desarrollar diferentes rubricas personalizadas de cada alumno/a para ver el progreso de estos en este aspecto. Desde una perspectiva política, este estudio puede ayudar a reforzar el diseño de diferentes políticas de apoyo familiar, que permitan y fomenten el fomento de una parentalidad positiva y del desarrollo emocional de sus hijos, así como la integración en las políticas educativas de un apartado de competencia emocional.

Finalmente, en cuanto a la proyección investigadora, los resultados obtenidos pueden contribuir y plantear futuros estudios e investigaciones, como pueden ser: analizar el impacto del orden de nacimiento; analizar las diferencias entre hermanos pequeños, medianos y mayores; estudiar las diferencias interculturales en cuanto a la parentalidad positiva.

REFERENCIAS

- Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. Greenberg
- Adriana, A., y Porcayo, B. (2012). *Inteligencia emocional en niños* [Tesis de doctorado, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO]. Uaemex. Recuperado de <https://studylib.es/doc/8232223/inteligencia-emocional-en-ni%C3%B1os---universidad-aut%C3%B3noma-de...>
- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Arán, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: Una revisión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 135–150. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1219110813>
- Armus, M., Duhald, C., Oliver, M., Woscoboinik, N. y UNICEF. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Unicef. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4690/Desarrollo%20emocional.%20Clave%20para%20la%20primera%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bacuilima, D. F., y Cedillo, N. G. (2024). *Revisión sistemática de los estilos de crianza y competencias parentales* (Bachelor's thesis, UNIVERSIDAD DEL AZUAY). Recuperado de <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15259>

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In *Minnesota symposia on child psychology* (pp. 3-46). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctttsmk0.4>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The journal of early adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. *Review of child development research*, 1(4), 169-208. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610446471>
- Bericat, C., Pola, R., Peralta, P., Selariu, D., Clemente, I., y Cucullo, L. (2024). Influencia de los estilos parentales en el desarrollo socioemocional en la infancia. *Revista sanitaria de investigación*, 5(7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9806235>
- Bisquerra, R., y Filella, G. (2003). Educación emocional y medios de comunicación. *Revista científica de comunicación y educación*, 20, 63-67. Recuperado de <https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/a046444b-883c-44a0-834a-a2f63114077b/content>

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>

Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. *Tendencias Pedagógicas*, 22. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2185>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf

Boeree, G. (1998). Teorías de la personalidad. *Pensilvania: UNIVERSIDAD DE SHIPPENSBURG*. Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33319078/teorias_de_la_personalidad_Dr._C._George_Boeree-libre.pdf?1395854975=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTeorias_de_la_personalidad.pdf&Expires=1746719927&Signature=Gt37f05iSypoip~GJGbGk4ZQHb6-RbR8Zj2ooUj9XDK8rTK9~Vnj5d5Fi6PM0WaLkz7U9EXMGf17aGPP2q7Gi8O3tpLpLUcmvJiUl3RRbRzkQVkiOM6njHE1JDtd-rX-ni87op~4pdp~b5XYi1dUsy3BHePukR-bRKqagcpjJHIJcmMk~b9VUw3WbztRRkbMP4Ic-86omQnPRfrq9HoNOZEdCzZFkpXKLlZkLvy6EeeoJUBjys5X5l7WuDjrEah2jcM3F2L2GytcLZzpMhY6XYpjDO0l2mcoOje4F8pz9WR4xaggRkBgB85tfnuCi

[0LaqL-RpEez87b4mCMamFItpg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.10.007)

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Pelican Books. Recuperado de <https://archive.org/details/attachmentlossvo00john>

Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.

Buist, K. y Dekovic. (2013). Sibling relationship quality and psychopathology of children and adolescents: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 97-106. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.10.007>

Buist, K. y Vermande, M. (2014). Sibling relationship patterns and their associations with child competence and problem behavior. *Journal of Family Psychology*, 28(4), 37-529. <https://doi.org/10.1037/a0036990>

Capano, A., González-Tornaría, M. L., Navarrete, I., y Mels, C. (2018). Del castigo físico a la parentalidad positiva: revisión de programas de apoyo parental. *Revista de Psicología*, 14(27). 1-15. Recuperado de <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3787248>

Capano, Á., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, 7(1), 83-95. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-42212013000100008&script=sci_arttext

Capano, A., Luján, M., y Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34(2), 413-444.
<http://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.008>

Cerdà, M. X., y Socías, C. O. (2014). La pedagogía social y la escuela. *Octaedro*.
Recuperado de

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35202519/Pesagogia_social_y_escuela-libre.pdf?1413794140=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPedagogia_social_y_escuela.pdf&Expires=1746722061&Signature=B1zKgsh6i6TN0VJ4EiU1bHTiiGXswMyGcZm4l6M CmQkvBLQi2TJ4CetI9h-P2laSDOE734FnkXerxj10QMvlOTXT63V-mNyr9vVOwuAThnKWaby4z~glSwXK6Qu3O70TRh8Jz~P7w7kakM5oqGU1f lhHdONQnUz4hK8Xh4I9OP861NKZ9G2KX3Ynlz6ogBHw2oi2hyWSu8EO8sewMC6FxZ1WFDghsgmjEHg7Kh5g3U2bVd~SypZQj6GZcoYTTUbFA7Rc0nn7sZD0xMULu2-cbQHnKOvavXX0zKUaipTkn9AhWjl5JbCzSu0FkHrNJ1aElBMioM1-vWZjgWZutWDipw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Cervantes, M. C. M., y González, M. L. G. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 221-235.
<https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>

Chaplin, T., Mauro, K. y Niehaus, C. (2022). Effects of parenting environment on child and adolescent social- emotional brain function. *Neuroscience of Social Stress*, 54, 341-372. https://doi.org/10.1007/7854_2021_276

- Cobb, C. D., y Mayer, J. D. (2000). Emotional intelligence: What the research says. *Educational leadership*, 58(3), 14-18. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ617844>
- Condemarín, M., Goróstegui, M. E., Chadwick, M., y Milicic, N. (2016). *Madurez escolar*. Ediciones UC.
- Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. Extraído el 25 de marzo del 2025 de <https://rm.coe.int/168046d340> y [Vista de "Parentalidad positiva" o ser padres y madres en la educación familiar](#)
- Costa, S. (2024). *Investigadora Stefanella Costa en el mercurio: recibir más recursos parentales permite que los hijos únicos puedan tener un mejor desarrollo socioemocional*. MIDAP. <https://midap.org/juan-pablo-jimenez-participa-en-el-seminario-internacional-cerebro-pobreza-y-trauma-temprano-de-las-neurociencias-a-la-intervencion-psicosocial/>
- De Lourdes Eguiluz, L. (2007). *Dinámica de la familia: un enfoque psicológico sistémico*. Editorial Pax México.
- Denham, SA, Blair, KA, DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S. y Queenan, P. (2003). Competencia emocional preescolar: ¿Camino a la competencia social?. *Desarrollo infantil*, 74 (1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Díaz, N. R., Anchondo, H. E., y Pérez, O. R. (2012). *Inteligencia emocional plena: Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Editorial Kairós. Recuperado de <https://acortar.link/M3zYiu>

- Dirks, M., Persram, R., Recchia, H. y Howe, N. (2015). Sibling relationships as sources of risk and resilience in the development and maintenance of internalizing and externalizing problems during childhood and adolescence. *Clinical psychology review*, 42, 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.07.003>
- Dunn, J. (2007). *Siblings and socialization*. <https://psycnet.apa.org/record/2006-23344-012>
- Eisenberg, N., y Spinrad, TL (2004). Regulación emocional: Afinando la definición. *Desarrollo infantil*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Escobari, M. V. (2017). El lugar que ocupan los hijos en la familia y el liderazgo. *Revista de Investigacion Psicologica*, 51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9588158>
- Felder, F. C., y Estevez, P. I. (2023). *Parentalidad positiva y regulación emocional infantil* [Tesis de grado]. UNIVERSIDAD DE CADIZ.
- Fernández-Berrocal, P. (2023). *Inteligencia emocional: aprender a gestionar las emociones*. Shackleton books.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fernández, I., López, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 24(2),

284-298.

Recuperado

de

<https://revistas.um.es/analesps/article/view/42831/41141>

Freijo, E. A. (2000). Interacción entre hermanos y desarrollo psicológico: una propuesta educativa. *Innovación educativa*, (10), 311-331.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=155563>

Fundación la Caixa. (2022). *La parentalidad positiva como elemento clave para el desarrollo de unas relaciones familiares saludables*. Recuperado de

<https://fundacionlacaixa.org/documents/d/guest/parentalidad-positiva-pdf>

García, F., y Gracia, E. (2013). The indulgent parenting style and developmental outcomes in South European and Latin American countries. *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-Western cultures*, 419-433. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7503-9_31

García, A. T., y García, M. M. (2024). Maestro competente contribuye al desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. Recuperado de

<https://hdl.handle.net/20.500.14360/82>

García, J., Musitu, G., y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556. [https://psycnet.apa.org/record/2006-](https://psycnet.apa.org/record/2006-12461-034)

[12461-034](https://psycnet.apa.org/record/2006-12461-034)

Gerard, A. B. (1994). *Parent-Child Relationship Inventory (PCRI) Manual*. Los Angeles, WPS. Recuperado de

https://www.svri.org/sites/default/files/attachments/2016-01-13/PCRI_0.pdf

- Gobierno de España. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias* [Folleto]. FEMP. Recuperado de <https://www.sanidad.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Editorial Kairós.
- Gómez, E., y Muñoz, M. (2013). *Manual de la escala de parentalidad positiva E2P*, (2). Recuperado de <https://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2013/12/Manual-de-la-Escala-de-Parentalidad-Positiva.pdf>
- Gottman, J. M., Katz, L. F. y Hooven, C. (1996). Filosofía metaemocional parental y la vida emocional de las familias: modelos teóricos y datos preliminares. *Revista de psicología familiar*, 10 (3), 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Guerra, P. L. C., Alvarado, I. B. P., Isaac, R. M., y Benites, S. E. T. (2024). La educación socioemocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tercer año de la educación básica. *Maestro y Sociedad*, 21(1), 380-393. Recuperado de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6379/7022>
- He, J., Wang, Z., Zhang, Y., Shuofeng, Y., Han, J., Quan, H., y Li, C. (2024). La influencia de la crianza consciente en las tendencias creativas de los niños: el efecto mediador en cadena de la intimidad entre padres e hijos y la conexión con la naturaleza. *Ciencias del comportamiento*, 14(3), 223. <https://doi.org/10.3390/bs14030223>

- Hernández, B., Muñoz, G., y Ignacia, M. (2013). *Estudio sobre el vínculo parentofilial* [Trabajo de fin de grado, UNIVERSIDAD DEL BIO- BIO]. Repobib. Recuperado de <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/270>
- Hernández, C., Rodriguez, A., Kostiv, O., Dominguez, R., Hess, A., Capote, C., y Gil, P. (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>
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., y Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254. <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>
- Hoffman, M. (1984). *Parental discipline and moral internalization*. Plenum Press
- Jurado, E., y Plazas, D. M. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo del aprendizaje cooperativo de niños de grado transición. Recuperado de <https://repositorio.umariana.edu.co/handle/20.500.14112/28495#page=1>
- Kohlberg, L., Ricks, D., y Snarey, J. (1984). Childhood development as a predictor of adaptation in adulthood. *Genetic Psychology Monographs*, 110(1), 91-172. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1984-31477-001>
- Kramer, L., y Kowal, A. K. (2005). Sibling relationship quality from birth to adolescence: the enduring contributions of friends. *Journal of family psychology*, 19(4), 503-511. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.503>

- Krumm, G., Vargas, J., y Gullón, S. (2013). Estilos parentales y creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectivas*, 12(1), 161-182.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-223>
- Latorre, F. L. (2011). Parentalitat positiva. Les bases de la construcció de la persona. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (49), 71-89.
Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/29245/00920123016249.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Licencín, D., Martín, M., y Rama, D. (2017). Parentalidad positiva: programas actuales y beneficios. In *XVIII Congreso Internacional de Psiquiatria*. Recuperado de https://psiquiatria.com/trabajos/usr_4180468604776.pdf
- Liu, X., y Rahman, S. (2022). Impact of sibling relationships on interpersonal development: The role of parental management. *Journal of Child Development Studies*, 15(3), 123-138. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.936253>
- Maccoby, EE y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent child interaction. *Scispace*, 4, 1-101. Recuperado de <https://scispace.com/papers/socialization-in-the-context-of-the-family-parent-child-35ca5owg5q>
- Maccoby, EE. (1992). El rol de los padres en la socialización infantil: Una reseña histórica. *Psicología del Desarrollo*, 28(6), 1006–1017.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1006>
- March, J. C., y Orte, C. (2014). *Adolescencia, riesgo y educación social: Prevención desde el contexto socioeducativo*. Narcea Ediciones.

- Martínez, R. A., Perez, M. H., y Álvarez, L. (2007). Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones (padres e hijos). *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/264974611_Estrategias_para_prevenir_y_afrontar_los_conflictos_en_las_relaciones_familiares_padres-hijos
- Martínez, R. A., y Becedóniz, C. M. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 97-112. Recuperado de https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592009000200002&script=sci_arttext
- Martínez del Castillo, G. P., y Valdivia, E. M. (2024). La Socialización en los Niños del Nivel Inicial. Recuperado de <https://repositorio.escuelatarapoto.edu.pe/handle/20.500.14268/179>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Melendez, M. L. (2018). *Inteligencia emocional y relaciones intrafamiliares. Estudio realizado con padres de familia quienes tienen inscritos a sus hijos en la Escuela Oficial Urbana Mixta Dra. María Isabel Escobar ubicada en la Colonia El Tesoro BANVI, zona 2, en el año 2017* (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA). Recuperado de <http://www.repositorio.usac.edu.gt/id/eprint/10133>

- Ministerio de Sanidad y Política Social. (2010). *La parentalidad positiva: Un enfoque para el desarrollo de los niños y niñas* . Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/parentalidadPositiva.pdf>
- Muñoz A. (2010). Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil . *Piramide*.
- Musitu, G., y García, F. (2004). Familia y educación: estilos de socialización y comportamiento adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 175–187. https://www.uv.es/garpe/C_/L_/Musitu_Garcia_2004.pdf
- Navarro, A. D. R. (2020). La inteligencia emocional en niños de educación inicial. Recuperado de <https://repositorio.untumbes.edu.pe/server/api/core/bitstreams/15f6656d-b23f-4237-93db-b0da87f79eac/content>
- Núñez, S., Trinidad, M., y Figueroa, M. H. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Docencia e Investigación: Revista de la de la Escuela Universitaria del Magisterio de Toledo*, 4. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/79b31a58-04f1-4f0f-b6ea-7789ae8ab46c/content>
- Ochoa, G. M. (1993). Estilos de socialización e intensidad de la comunicación en las relaciones padres-hijos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 15(2), 15-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2976871>

- Olhaberry, M., y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socioemocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366.
<https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.002>
- Oliva, A., Parra, Á., & Sánchez-Queija, I. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relaciones con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49–56. https://www.um.es/analesps/v23/v23_1/07-23_1.pdf
- Osoria, A. M. P., y Mena, A. E. C. (2016). Clima Familiar: una nueva mirada a sus dimensiones e interrelaciones. *Multimed*, 20(2), 437-448. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=66179>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer: el crecimiento emocional en la infancia*. Grao
- Piaget, J. (1932). The moral judgment of the. *Literary Licensing, LLC*.
- Prime, H., Andrews, K., Markwell, A., Gonzalez, A., Janus, M., Tricco, A. C., Bennett, T., y Atkinson, L. (2023). Positive Parenting and Early Childhood Cognition: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(2), 362–400.
<http://doi.org/10.1007/s10567-022-00423-2>
- Ramirez, M.A. (2005). Parents and development of their children: child rearing practices. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 167-177.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011>

- Rendon, D. P. M. (2023). *Propuesta de E-parenting en disciplina positiva dirigida a padres con hijos en edad escolar* [Tesis doctoral]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
- Reina, V. G., y De la Torre Sierra, A. M. (2018). Emociones y creatividad: una propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (27), 39-52. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.03>
- Retuerto, Á., Pérez, E., y Mestre, M. V. (2004). Relación entre razonamiento moral, razonamiento prosocial y empatía. *Educational Psychology*, 10(1), 45-67.
Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/psed/art/a14ac55a4f27472c5d894ec1c3c743d2>
- Roa, L., y Barrio, V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M) a población española. *Revista latinoamericana de psicología*, 33(3), 329-341.
Recuperado de <https://scispace.com/pdf/adaptacion-del-cuestionario-de-crianza-parental-pcri-m-a-25rga8dbjg.pdf>
- Rodríguez, I. M. (2024). Educación emocional en el desarrollo de destrezas de convivencia en niños y niñas de la Escuela Alba Gloria Salmón García del cantón Jama. Recuperado de <http://repositorio.sangregorio.edu.ec:8080/bitstream/123456789/3774/1/MEDU-2024-016.pdf>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., y Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. *Manual práctico de parentalidad*

positiva, 2, 25-43. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5089729>

Rodrigo, M. J., Chaves, M. L. M., y Quintana, J. C. M. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. FEMP. Recuperado de
https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4105

Rosado, V. L. (2024). *El vínculo fraternal en contextos de cuidado sustituto* (Doctoral dissertation, University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico)). Recuperado de <https://repositorio.upr.edu/handle/11721/3771?show=full&locale-attribute=es>

Roychan, A., Verma, M. y Podder, L. (2024). Conducta infantil: papel e influencia de los hermanos. *Revista estadounidense de investigación en enfermería*, 12(1), 13-18. <https://doi.org/10.12691/ajnr-12-1-2>

Samada, C., Ahedo, J., y Esteban, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva/Kohlberg's moral education proposal and its legacy at university: present and future. *Revista española de pedagogía*, 76(269), 85-100. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/26451542>

Salm, R. (1999). *La solución de conflictos en la escuela*. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence : educational implications* (1st ed). Basic Books. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/26451542>
- Sanders, M. R. (2003). Triple P–Positive Parenting Program: A population approach to promoting competent parenting. *Australian e-journal for the Advancement of Mental Health*, 2(3), 127-143. <https://doi.org/10.5172/jamh.2.3.127>
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of family psychology*, 22(4), 506. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>
- Sears, R. R., Maccoby, E., y Levin, H. (1957). *Pattern of child rearing*. Row, Peterson.
- Sheffield, A., Silk, J., Steinberg, L., Mayers, S. y 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>
- Smith, J. y Ross, H. (2007). Training parents to mediate sibling disputes affects children's negotiation and conflict understanding. *Child development*, 78(3), 790-805. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01033.x>.
- Stocker, C. M., y Dunn, J. (2004). Sibling relationships in childhood and adolescence: Predictive links with adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 655–661. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.523>
- Suárez, P., Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación

parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20): 153-172, Disponible en <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

Tamayo Armijos, A. A. (2024). El juego dramático y el desarrollo de habilidades sociales en niños de educación inicial. Recuperado de <https://dspace.ucacue.edu.ec/server/api/core/bitstreams/604dbd04-1bce-41f2-8836-31ea8cd5ad2c/content>

Tur, A. M., Mestre, M. V., y Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y estrés*, 10(1), 75-88. Recuperado de <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/2004/anyes2004a5.pdf>

Universidad de Valladolid (2010). Memoria de Plan de Estudios del Título de Maestro – O Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid. [https://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaINFANTIL\(v4\).pdf](https://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaINFANTIL(v4).pdf)

Uribe Cervantes, G., y Ceballos Solar, A. C. (2025). Sensani: Educación Emocional Infantil. Recuperado de https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/6174/ASEIII_GeorginayAimee.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vargas, A., Duarte, D., y Ariza, D. (2021). Características de la crianza democrática implementadas por padres bogotanos. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(4), 122-136. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.006>

- Vázquez, N. (2016). *Evaluación de la efectividad de un programa comunitario de parentalidad positiva* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Diposit Digital. Recuperado de https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98629/1/NVA_TESIS.pdf
- Vázquez, P. G., Basile, F. J. G., y López, J. A. G. (2022). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en Educación Infantil y Primaria*. Ediciones Octaedro.
- Vélez, J. A. S., y Chávez, O. E. B. (2023). Importancia del apego seguro y el vínculo padres-hijos en el desarrollo físico y emocional de los niños. *Espergesia*, 10(2), 90-101. <https://doi.org/10.18050/rev.espergesia.v10i2.2612>
- Villegas, C. (1998). Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(2), 223-232. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2834744>
- Vinyamata, E. (1998). La resolución de conflictos, un nuevo horizonte. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Eduard-Vinyamata/publication/254485957_La_resolucion_de_conflictos_un_nuevo_horizonte/links/54ddc7cf0cf23bf204388630/La-resolucion-de-conflictos-un-nuevo-horizonte.pdf
- Vygotsky, L. S. y Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard university press. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4>

- Wang, L., Wang, Z., Liu, Q., Li, T., Shi, Y., y Luo, Z. (2023). Regulatory focus mediates the association between parenting behaviors and creativity among Chinese adolescents. *Current Psychology*, 42, 30461–30471. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04071-1>
- Whittle, S., Simmons, J., Dennison, M., Vijayakumar, N., Schwartz, O., Yap, M., Sheeber, L. y Allen, N. (2014). Positive parenting predicts the development of adolescent brain structure: A longitudinal study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 8, 7-17. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2013.10.006>
- Zhao, X., y Yang, J. (2021). Fomentar el pensamiento creativo en la familia: la importancia de los estilos de crianza. *Habilidades de pensamiento y creatividad*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100920>