



Relación entre la Inteligencia Emocional de padres de estudiantes de cuarto grado
del Colegio Cumbres y sus Prácticas de Crianza.

Jeimy Lorena León Ibagué

Trabajo presentado para optar por el título de Especialista en Psicología Educativa

Universidad de la Sabana

Especialización en Psicología Educativa

Abril, 2020

Relación entre la Inteligencia Emocional de padres de estudiantes de cuarto grado
del Colegio Cumbres y sus Prácticas de Crianza.

Jeimy Lorena León Ibagué

Asesor: Germán Darío Hernández Rojas

Universidad de la Sabana

Especialización en Psicología Educativa

Abril, 2020

Tabla de contenido

Relación de tablas y figuras	5
Resumen	6
Relación entre la Inteligencia Emocional de padres de estudiantes de cuarto grado del Colegio Cumbres y sus Prácticas de Crianza	7
Capítulo 1. Marco teórico	10
Inteligencia Emocional	10
Influencia de la Inteligencia Emocional de los padres en los hijos	12
Crianza y Prácticas de Crianza	14
Dimensiones de la crianza.	15
Estilos de crianza	17
Relación entre Inteligencia Emocional de los padres y sus Prácticas de Crianza	19
Capítulo 2. Planteamiento del problema.....	22
Objetivo general.....	24
Objetivos específicos	24
Capítulo 3. Marco metodológico	25
Caracterización de los participantes y del contexto.....	25
Diseño	25
Procedimiento	26

VARIABLES DEL ESTUDIO.....	27
Instrumentos	27
Método de sistematización y análisis de los resultados.....	32
Capítulo 4. Resultados	32
Inteligencia emocional en familias de cuarto grado del Colegio Cumbres	32
Correlación entre Inteligencia Emocional y Prácticas de Crianza.....	35
Discusión de resultados	37
Conclusiones.....	38
Referencias	39
Anexos	46
Consentimiento informado	46
TMMS-24	48
CPC-1 Versión Padres	50

Relación de tablas y figuras

<i>Tabla 1. Relación de habilidades emocionales entre el TMMS-24 y las de Mayer y Salovey (1997).</i>	28
<i>Tabla 2. Lectura de resultados del Test TMMS-24 de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004).</i>	29
<i>Tabla 3. Evaluación de las Dimensiones de la Crianza en el Inventario CPC-1 Versión Padres Aguirre Forero, A. (2010).</i>	31
<i>Tabla 4. Categorías de evaluación de las escalas de inventario según Aguirre Forero, A. (2012).</i>	32
<i>Tabla 5. Diferencias IE en padres y madres según resultados del TMMS-24 en familias de grado 4° Colegio Cumbres.</i>	33
<i>Tabla 6. Resultados Inventario de Prácticas de Crianza CPC-1 Versión padres en familias de grado 4° Colegio Cumbres</i>	34
<i>Tabla 7. Correlación entre Inteligencia Emocional y Dimensiones de la Crianza.</i>	35
<i>Tabla 8. Correlación entre Inteligencia Emocional y categorías del Apoyo Afectivo.</i>	35
<i>Tabla 9. Correlación entre Inteligencia Emocional y Prácticas de Crianza de padres menores y mayores de 45 años.</i>	36
<i>Tabla 10. Correlación entre Inteligencia Emocional y Prácticas de Crianza de padres que trabajan dentro o fuera del hogar.</i>	36

Resumen

La incidencia de la Inteligencia Emocional (IE) de los padres de familia ha sido estudiada para analizar el impacto en la IE de los padres en los hijos. En esta ocasión se presenta un estudio acerca de la relación entre la IE y las Prácticas de Crianza para indagar sobre las relaciones existentes entre estas dos variables y así explicar el impacto de las habilidades de percepción, comprensión y regulación emocional de los padres descritas en el modelo de Mayer y Salovey en sus Prácticas de Crianza. A través de un estudio correlacional con padres de 4° grado del Colegio Cumbres, se encontró que la comprensión y regulación emocional están usualmente relacionadas con la dimensión de apoyo afectivo, quiere decir que padres que puntúan mayor IE tienden a tener mejores prácticas de cuidado, expresiones de afecto y orientación positiva. Con relación a la regulación del comportamiento de los hijos no se encontraron relaciones significativas con IE. En esta población no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, o si tienen hijo o hija; en cambio se encontró que suelen tener mejor Inteligencia Emocional y por lo tanto mejores Prácticas de Apoyo Afectivo quienes los padres entre 37 y 45 años y quienes trabajan fuera del hogar. Se concluye entonces que padres con mayores habilidades emocionales tienden a **acompañar** más a sus hijos.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Prácticas de Crianza, Dimensiones de la Crianza.

Abstract

This study presents a correlation between EI and upbringing practices in order to establish perception, comprehension, and emotional regulation of parents in order to guide their children's development. I used a correlation analysis to establish the relationship between emotional intelligence and upbringing practices applied to parents of the 4th grade children. This study found that emotional abilities are highly associated with emotional support, meaning that parents that score highly on the clarity in their expression and emotional repair skills, tend to have better upbringing practices. These include expressions of affection and positive orientation towards them. Regarding the behaviour of children, no relation was found between the aforementioned variables. I found no evidence of correlation between upbringing and the gender of the parent or the gender of the children; However, younger parents and those working outside the home environment do tend to have higher levels of emotional intelligence, and thus, better practices when it comes to raising children. This study concludes that parents with higher abilities tend to be closer to their children and intervention strategies with these families from the education sector can be related to empirical formation on control and limit management.

Keywords: Emotional Intelligence, Upbringing practices, Dimensions of child upbringing

Relación entre la Inteligencia Emocional de padres de estudiantes de cuarto grado del Colegio Cumbres y sus Prácticas de Crianza

A los educadores el estudio de la Psicología les es útil para aplicar los principios teóricos de esta ciencia a los fenómenos educativos, sin embargo, la Psicología Educativa, según Coll (1998) permite el análisis de los procesos psicológicos y de los comportamientos de los estudiantes, que son resultado de prácticas educativas tanto escolares como no escolares. En este sentido el núcleo teórico conceptual de esta Especialización permite comprender de una manera fundamentada el comportamiento de los estudiantes en instituciones educativas.

En el caso específico de la Coordinación de Disciplina y Convivencia del Colegio Cumbres, ha sido clave para hallar las causas de determinadas problemáticas, intervenir y mejorar las prácticas educativas. Desde hace cuatro años se han recibido reportes de los docentes en los Comités de Evaluación del grado cuarto, sobre dificultades de este grupo en las relaciones, manejo de emociones, seguimiento de instrucciones y a la norma, autocontrol y autodominio, respeto a la diferencia, empatía y asertividad. A pesar de las intervenciones realizadas continúa la problemática, por ello y a partir de los referentes conceptuales de la Psicología Educativa, se ha determinado que estos estudiantes presentan dificultades en la regulación, tanto del comportamiento como de sus emociones de acuerdo a los reportes realizados por el profesorado.

Con respecto a la regulación de las emociones, es abordada en este estudio como una de las habilidades de la Inteligencia Emocional, según el modelo de Mayer y Salovey (1997), junto con la percepción, comprensión y facilitación emocional. Se ha decidido indagar sobre la Inteligencia Emocional de los padres, para establecer si las habilidades de

Inteligencia Intrapersonal, especialmente la de regulación, se relaciona con sus Prácticas de Crianza.

Por otro lado, la regulación del comportamiento según Aguirre, E (2002), es una de las dimensiones de la crianza, junto con el Apoyo Afectivo. Este tipo de regulación tiene que ver con la forma en que los padres ejercen control a sus hijos: cuando es positiva los niños tienen mayor grado de autocontrol y capacidad para ajustar sus comportamientos; cuando es negativa a los niños les cuesta tanto la autorregulación comportamental y emocional. También se abordará en este estudio, la dimensión de Apoyo afectivo, ya que ésta tiene que ver con la expresión del afecto de los padres hacia los hijos y el apoyo que les brindan para que puedan expresar sus emociones, favorecer la autorregulación y la asertividad, por ejemplo. Dichas conductas están influenciadas por el estado de ánimo y la estabilidad emocional de los padres. Cuando hay dificultades en esta dimensión los niños suelen tener dificultades en la relación con los demás.

A partir de esta problemática surgió la hipótesis de que la regulación de las emociones de los padres está relacionada con la regulación del comportamiento de los hijos como Dimensión de la Crianza. Para ampliar el estudio se decidió no sólo tratar la regulación emocional, sino las habilidades de percepción y comprensión emocional, las cuales evalúa la escala de autoinforme Trait Meta Mood Scale-24 (TTMS-24) de Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004) basado en el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).

El motivo principal por el cual se decide abordar los postulados teóricos más generales: Inteligencia Emocional y Prácticas de Crianza es para lograr una comprensión más global de dos variables en las cuales se logró mayor profundización en el estudio de la

Psicología Educativa: las emociones y la familia. Este estudio pretende saber si influye o no y de qué forma la Inteligencia Emocional de los padres se relaciona con sus Prácticas de Crianza.

Al comprender que la familia es un microsistema de gran influencia en el desarrollo de los hijos según Bronfenbrenner (1986), queda claro que es allí en donde el niño recibe afectividad, comunicación, se socializa, aprende las normas y recibe apoyo, lo cual permite la interiorización de valores y la toma de decisiones, es el primer agente socializador en el cual se aprenden valores, actitudes, pautas, creencias de una cultura. Con respecto a la crianza el niño adquiere protagonismo en la vida familiar y toma decisiones dependiendo de su edad a partir de la interiorización de las formas de proceder, el respeto, la autonomía, la expresión de emociones y la resolución de conflictos para relacionarse con los demás. Para Flauquer (1998), la familia es responsable de la estabilidad emocional en la niñez y en la vida adulta, para Gervilla (2008), es el sistema que más influye en la formación de la personalidad y en la socialización, adicional la integración del niño con sus miembros, potencia su desarrollo. Goig y Goig (1998) insisten en que los padres moldean las conductas que consideran adecuadas en sus hijos a través de los estilos parentales.

Por tales motivos este estudio indaga sobre las relaciones entre Inteligencia Emocional y Prácticas de Crianza en padres de familia de estudiantes de cuarto grado del Colegio Cumbres los cuales presentan dificultades en la regulación emocional y del comportamiento. Para ampliar el nivel de comprensión entre estas dos variables se ha realizado un estudio correlacional entre las competencias de percepción, comprensión y regulación emocional, denominadas atención, claridad y reparación emocional según la prueba TMMS-24 y las Prácticas de Crianza relacionadas con las dimensiones de apoyo

afectivo y regulación del comportamiento de los hijos según el Inventario CPC 1 versión padres de Aguirre Forero, A. (2010).

Capítulo 1. Marco teórico

Inteligencia Emocional

La primera variable en el presente estudio es la Inteligencia Emocional. Este constructo ha sido abordado por la Psicología Educativa, ya que se ha profundizado en las relaciones entre la emoción y el aprendizaje. Desde finales del Siglo XIX, Darwin y Rodríguez (1984) se refirieron a la importancia de la Inteligencia Emocional para la supervivencia y adaptación y hablaron de la manera como los hombres y los animales expresan sus emociones. Gardner (1983) propone siete tipos de inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial y dos últimas relacionadas con la Inteligencia Emocional: Intrapersonal e Interpersonal. La primera tiene que ver con comprenderse a uno mismo; la segunda con comprender a los demás y desarrollarla implica leer los deseos e intenciones de los demás, así los estén ocultando.

Posteriormente Mayer y Salovey (1997) basados en las teorizaciones de Gardner (1995) sobre inteligencia intrapersonal e interpersonal, hablaron de la Inteligencia Emocional como un conjunto de habilidades que permiten controlar emociones y sentimientos, discriminarlos y usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones; insisten en que la Inteligencia Emocional es una capacidad mental específica que no separa las emociones y la cognición, sino que son habilidades para usar las emociones con el razonamiento y así facilitar la adaptación de las personas al medio.

El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) está relacionado con cuatro habilidades: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional.

La percepción emocional es la habilidad para reconocer las emociones propias y las de los demás; de sí mismo al identificar estados y sensaciones, y de los otros a través de la comprensión del lenguaje verbal y no verbal: de sus gestos, movimientos y tono de voz; de inferir la sinceridad de las emociones ajenas discriminando lo que se dice y cómo se actúa. De este modo ayuda a expresar correctamente las necesidades propias en el lugar y momento adecuado. También tiene que ver con percibir emociones en otros estímulos como objetos, arte y música. En la prueba TMMS-24 esta habilidad es llamada Atención emocional y evalúa la percepción de las propias emociones, es decir la habilidad de sentir las y expresarlas de manera adecuada.

La facilitación o asimilación emocional es la habilidad de tener en cuenta cómo los estados emocionales bien manejados facilitan la toma de decisiones y por lo tanto la solución de problemas, priorizando lo más importante en cada situación. En este sentido la emoción es facilitadora del pensamiento al permitir comprender distintos puntos de vista y favoreciendo el pensamiento creativo. Está relacionada con la inteligencia interpersonal, ya que facilita usar las emociones para comunicar sentimientos a los demás y a la vez para generar sentimientos que faciliten el pensamiento. Esta habilidad no es evaluada en la prueba TMMS-24, ya que esta escala está enfocada en la inteligencia intrapersonal.

La comprensión emocional implica un amplio conocimiento de las emociones: señales, nombres, significados, categorías, combinaciones, transiciones y causas para anticipar consecuencias de futuras acciones, relacionar las emociones con las situaciones,

comprenderlas en sí mismo y en los demás facilitando así ponerse en el lugar del otro. Esta habilidad es llamada en la prueba TMMS-24 Claridad emocional y evalúa la percepción que tiene la persona sobre la comprensión de los estados emocionales propios.

La regulación emocional es la habilidad para estar abierto a los estados emocionales positivos y negativos, reflexionar y aprovechar su utilidad; reconocer su influencia y no sólo regular de manera consciente las emociones propias sino las de los demás moderando las emociones negativas y haciendo intensivas las positivas, sin reprimirlas ni exagerarlas. En el test TMMS-24 denominada reparación emocional y evalúa la percepción sobre la capacidad para regular las emociones de manera correcta.

La regulación emocional también se ha definido como “Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra, 2003, p.23)

Goleman (1995) fue el encargado de difundir el concepto de Inteligencia Emocional por el mundo entero y lo popularizó. Habla de la mente emocional y la mente racional y afirma que, aunque son dos facultades independientes tienen circuitos cerebrales interrelacionados que operan en colaboración. Goleman (1996) argumentó una mayor importancia a la Inteligencia Emocional que al Cociente Intelectual y la definió como una capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos la cual influye en el manejo adecuado de las emociones.

Influencia de la Inteligencia Emocional de los padres en los hijos

Goleman (1996) habla de la familia como primera escuela del aprendizaje emocional, el cual no se da solo a través de lo que los padres dicen a los hijos, sino de

cómo modelan el manejo de sus sentimientos propios y entre esposos. Adicional manifiesta que hay estudios que comprueban que la forma como los padres tratan a sus hijos tiene consecuencias críticas en la vida emocional del niño y por ello ser padres inteligentes emocionales de por sí, es una estrategia de educación emocional. Este autor afirma que los padres que más problemas generan en la Inteligencia Emocional de sus hijos son aquellos que ignoran sus sentimientos, los que los golpean, engañan y sobornan, y los que menosprecian y no respetan los sentimientos del niño siendo duros en sus castigos y en sus críticas. Por el contrario los padres competentes emocionalmente tienen las ventajas de relacionarse mejor con sus hijos, de experimentar menores tensiones en la relación padre e hijo y de ser más afectivos con ellos, estos niños saben calmarse a sí mismos, tienen menos problemas emocionales con los demás y una mejor salud física, ya que no viven tanto estrés; también son niños con mayores habilidades emocionales y por lo tanto más queridos, tienen menos problemas de conducta, son más atentos y por ello tienen mejor rendimiento en el colegio.

Shapiro (1997) relaciona la Inteligencia Emocional con las competencias emocionales de empatía, simpatía, respeto, cordialidad, amabilidad, expresión y control de sentimientos, capacidad de adaptación, independencia, persistencia, control del propio genio y capacidad de resolver problemas. Este autor afirma que la Inteligencia Emocional, no se basa en el grado de inteligencia de un niño, sino está más relacionada con su personalidad o “carácter” y explica que según estudios tener una Inteligencia Emocional alta puede garantizar mayor éxito en la vida que tener un Coeficiente Intelectual elevado. Shapiro y Tiscornia (1997) hablaron de que el concepto de Inteligencia Emocional surge como consecuencia de la educación de los niños y de su crianza, y luego se extiende a todo

tipo de relaciones en la vida adulta, por ello muchos adultos en el ámbito empresarial son similares a los niños que fueron en el colegio.

Bisquerra y Pérez (2007) se refieren a la importancia de las Competencias Emocionales, de la necesidad de Educarlas haciendo énfasis en la interacción entre la persona-ambiente y por lo tanto en el aprendizaje y el desarrollo.

Crianza y Prácticas de Crianza

La segunda variable de estudio son las Prácticas de Crianza. Para asegurar una mayor comprensión a continuación se conceptualiza la Crianza, la diferencia entre prácticas, pautas y creencias, sus estilos y dimensiones.

Luna (1999) define la Crianza como una actividad práctica, pero también simbólica, compuesta por acciones encaminadas al desarrollo del niño y afirma que su finalidad es asegurar la supervivencia, el bienestar, la socialización y la calidad de vida.

En este sentido las Prácticas de Crianza tienen que ver con un sistema de creencias que se han legitimado en pautas de comportamiento y son aprendidas según las relaciones de crianza que tuvieron los adultos con otros padres de familia.

Myers (1994) manifiesta que existen tres acciones relacionadas con el cuidado de un niño: las prácticas, las pautas y las creencias. Las Prácticas de Crianza, son acciones que le ayudan al niño a sobrevivir, a crecer y a desarrollarse; son aprendidas y por lo tanto no tienen que ver con la maduración biológica del adulto, sino con la cultura a la que pertenece. Las Pautas de Crianza son las formas generalmente aceptadas de atención, es lo esperado por parte del adulto en los primeros meses y años de vida de su hijo; un canon del actuar, por lo tanto, tiene que ver con puntos de referencia de lo que deben hacer los adultos

frente al comportamiento de los niños, que también van evolucionando con el paso del tiempo. Las Creencias por su lado, son convicciones de una cultura de cómo debería ser la crianza, es un conocimiento básico de cómo criar a los hijos, que por ser aceptado socialmente da seguridad y confianza, se combinan con los valores de una cultura para darle sentido a las prácticas; de esta manera los padres justifican su forma de proceder.

Las Prácticas de Crianza son las acciones que hacen los adultos encargados de cuidar a los niños para garantizar su supervivencia, socialización y que son comunes a la sociedad como: “la alimentación, los hábitos de dormir, manejarlos y alzarlos, bañarlos, la forma de prevenir y atenderlos durante las enfermedades, protegerlos para que no se hagan daño, nutrirlos, permitir que socialicen y enseñarles habilidades” (Aguirre. E, 2002, p. 28); Aguirre. E (2002) dice que las Prácticas de Crianza, aunque hacen parte de las mismas relaciones entre la familia, no son acciones estáticas, ni son comportamientos repetitivos, sino que van evolucionando de acuerdo con el desarrollo de cada niño, de las circunstancias y del medio social.

Dimensiones de la crianza.

Para Darling (1999), la Crianza tiene dos elementos centrales: la responsividad que es el grado de atención o afecto que el padre brinda a niño y la demanda que es el grado del control del padre hacia el hijo. De acuerdo con Aguirre Forero, A., (2012) las dimensiones de la crianza son las prácticas o acciones que permiten entender que la responsividad y la demanda van por caminos diferentes elegidos por el padre o la madre, que brindan un apoyo e imponen un control sobre sus hijos. Existen dos dimensiones de la crianza: el apoyo afectivo y la regulación del comportamiento. Es a partir de estas dimensiones que se pueden comprender las Prácticas de Crianza de los padres.

El apoyo afectivo es la expresión del afecto de los padres hacia los hijos y el apoyo que les brindan para que puedan expresar sus emociones de manera libre. De esta manera dan un soporte social, favorecen la independencia, la madurez, la autorregulación, el asertividad y el éxito a través de la proximidad física, las caricias, los juegos, los gestos y las palabras. Cuando hay dificultades en la expresión del afecto los niños reflejan retraimiento, dificultades en la confianza y en la relación con los demás. Estas conductas usualmente tienen influencia del estado de ánimo y la estabilidad emocional de los padres. Es la carga afectiva de estas relaciones, la que permite el desarrollo psicosocial de los hijos: la aceptación del otro y su reconocimiento. (Aguirre. E, 2002, pp. 18-19). Cabe aclarar que según Eisenberg, Zhou y Koller, 2001, en Aguirre, 2013, mencionan que el exceso de apoyo y bajo control está relacionado con problemas en la competencia social, la rebeldía y baja persistencia. Aguirre. E, (2002) aclara que cuando los padres sufren inestabilidad emocional, no afecta directamente las pautas, las creencias, ni las normas, sino las Prácticas de Crianza al transformarse de manera negativa, reaccionando de manera intolerante, con desinterés, distanciamiento e incluso golpeando a sus hijos.

Por otro lado, la regulación del comportamiento Aguirre. E, (2002) la define como la forma en que los padres ejercen control a sus hijos y les exigen obediencia. Dichas prácticas pueden ser de regulación positiva o negativa. La regulación positiva es la exigencia de obediencia por parte de los adultos con la explicación de las consecuencias que tienen los actos, sin ser autoritarios, lo cual ayuda a los niños a reconocer la norma de manera reflexiva y a la madurez para actuar de forma independiente. En este sentido las pautas son más normativas, las prácticas limitan el castigo físico y las creencias están relacionadas con que el niño es sujeto de derechos y por lo tanto participe en la dinámica

familiar. Esto genera un mayor grado de autocontrol y capacidad para ajustar los comportamientos por parte de los niños.

Por el contrario, en la regulación negativa las exigencias del adulto son arbitrarias, corrigen a sus hijos, los restringen y lex exigen obediencia inmediata. Es así como las pautas son más restrictivas, las prácticas se reaccionan con el castigo y el insulto; y las creencias tienen que ver con el que el adulto es el que manda y que el niño debe obedecer. Muchos padres para controlar el comportamiento de sus hijos responden con agresión, usan el castigo físico, se involucran en su intimidad y son hostiles al tratarlos. Esto trae consecuencias tanto en la autorregulación comportamental como en la emocional de los niños.

Es así como las Prácticas de Crianza relacionadas con el apoyo afectivo, que tienen que ver con el tono emocional de las relaciones, la comunicación o afecto parental, influyen en la autonomía, la autoafirmación y la autorregulación de los niños. Por otro lado las prácticas relacionadas con la regulación del comportamiento, el tipo de disciplina o las conductas de los padres para controlar a sus hijos, inciden en su adaptación social.

(Córdoba, 2014. p.22)

Estilos de crianza

Darling y Steinberg (1993), denominan a los estilos de crianza, estilo educativo parental y lo definen como un conjunto de actitudes transmitidas de los padres hacia los hijos y que crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres.

Según el grado de responsividad y demanda se han tipificado los Estilos de Crianza. Según Baumrind (1966) existen tres Estilos de Crianza: Autoritario, Permisivo y democrático. Macoby y Martín (1983), quiénes reformulan la propuesta de Baumrind

(1966), hablan de cuatro estilos de crianza: Autoritativo, Autoritario, Indulgente y Negligente. El Autoritativo es responsivo (alta demanda) y exigente (alta respuesta), se caracteriza por tener alto control y afecto, por comprender los sentimientos de su hijo y enseñarle a manejarlos, no es controlador y educa en la toma de decisiones; es asertivo y establece límites, desarrolla la autonomía, está atento a las necesidades, por lo tanto, los niños educados con este estilo tienen alta autoestima y son independientes. El Estilo Autoritario es exigente (alta demanda) y no responsivo (poca respuesta). Estos padres demuestran alto control y bajo afecto, son estrictos y muy exigentes con la norma, permiten poco diálogo, son restrictivos y punitivos, exigen mucha obediencia sin explicar las reglas, son poco sensibles a las necesidades de sus hijos y suelen emplear el castigo físico; algunos hijos educados bajo este estilo suelen huir. El estilo Indulgente es responsivo (alta respuesta) y no exigente (baja demanda), este padre se caracteriza por el alto afecto y bajo control, es responsable pero no permisivo, muy sensible a las necesidades de sus hijos, pero no los controlan ni les exigen un comportamiento adecuado, y por lo general estos niños son impulsivos y manipuladores. Por último, el estilo Negligente no es exigente (baja demanda) ni responsivo (baja respuesta), estos padres tienen bajo control y bajo afecto, también la imagen de ser desentendidos, fríos, controladores, no establecen límites, ni están involucrados en la vida de sus hijos; omiten tanto sus acciones como sus opiniones, estos niños suelen tener dificultades en su vida social. En conclusión, los Estilos de Crianza de los padres tienen influencia directa sobre sus hijos y por lo tanto en la sociedad, ya que es en la familia en donde se educa al individuo, por tal motivo son tan importantes las interacciones que se dan en cada hogar.

Los estudios clásicos de Baumrind (1966) dirigidos a estudiar la relación entre la conducta de los padres y los patrones de personalidad de sus hijos concluyeron que los

niños que eran confiados en sí mismos eran hijos de padres que mostraron alto grado de control paterno, de comunicación padres-hijo, de apoyo por parte de ellos y madurez. Por el contrario, los padres de niños ansiosos, inquietos y deprimidos ejercían menor control y exigencia de madurez, se comunicaron menos y mostraron menos apoyo. Los padres de niños inmaduros mostraron un nivel de apoyo medio, pero, puntuaron negativamente en todos los demás aspectos. Por lo tanto, el niño bien ajustado recibía de sus padres un control firme pero también amor y afecto, mientras que el niño inmaduro obtenía muy poco control y escasas exigencias de la conducta madura. (Baumrind, 1971 en Diez, Mestre, Samper & Tur, 2001, pp. 692-693)

En conclusión, “La Crianza es el compendio de las creencias, prácticas, pautas, manifestadas en los estilos y dimensiones, por los cuales los padres invierten y demandan a sus hijos e hijas” (Aguirre. A, 2012, pp. 15-16). Si las condiciones de apoyo afectivo en el proceso de la crianza se dan con normalidad, se originan relaciones de poder más equilibradas entre padres e hijos, contribuyendo así en el desarrollo psicosocial de los niños. Es el “entrenamiento y formación de los niños por los padres” (Bravo, Delgado & Eraso, 2006, p.1), dichos autores la relacionan con los conocimientos y actitudes que los padres tienen con respecto a la salud, nutrición, ambientes y aprendizaje en el hogar.

Relación entre Inteligencia Emocional de los padres y sus Prácticas de Crianza

Con relación a investigaciones relacionadas con estas dos variables se ha encontrado que Martínez (1998) mostró en un estudio que cuando los padres premian las conductas inteligentes emocionales de los hijos, éstos desarrollan una mayor Inteligencia Emocional. Liao, Liao, Teoh, y Liao (2003) encontraron en su estudio una correlación positiva entre la Inteligencia Emocional de los niños y el control parental. Existen estudios que relacionan

las Prácticas de Crianza con el Conocimiento Emocional (Bennett, Bendersky, & Lewis, 2005), con el Entendimiento Emocional (Dunn & Brown, 1994; Steele, Steele, Croft, & Fonagy, 1999) y con la Regulación Emocional (Gottman, Katz & Hooven, 1997; Eisenberg, Cumberland, & Spinard, 1998), coincidiendo en que, a mayor calidez y sustento emocional parental, mejores habilidades emocionales en los hijos.

Por otro lado, se encontró que la disciplina punitiva está relacionada con las dificultades de los niños para entender los sentimientos (Pears, & Moses, 2003). Alegre (2012), estudió las relaciones de la Crianza y la Inteligencia Emocional de los niños, sin encontrar correlación significativa entre la Crianza positiva “caracterizada por la calidez, la disciplina consistente e inductiva, la supervisión, las demandas de madurez apropiadas, y el respeto de la autonomía de los niños” (Alegre, 2012,p.12),Crianza negativa “caracterizada por el control débil, la disciplina punitiva e inconsistente” (Alegre, 2012,p.12), y las habilidades de la Inteligencia Emocional de los hijos.

Se encontraron varios estudios relacionados con la Inteligencia Emocional y los Estilos Parentales o Estilos de Crianza, todos relacionados con la influencia en la Inteligencia Emocional de los niños. Alegre (2012) estudió la relación entre los Estilos de Crianza y la Inteligencia Emocional de los niños y no encontró una correlación significativa entre estas dos variables. Otros estudios han encontrado que tanto los estilos parentales como la Inteligencia Emocional de los padres influyen en el desarrollo emocional de los niños. (Ruvalcaba, Gallegos, Robles, Morales y González, 2012; Ramirez- Lucas, Ferrando y Sainz, 2015). Según varios estudios el estilo democrático correlaciona con mejores resultados emocionales en los niños. (Steinberg, Lamborn, Darling, & Mounts, 1994; Karavasilis, Doyle, & Markiewicz, 2003; Kritzas, & Grobler, 2005; Boon, 2007; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Hastings, McShane, & Parker, 2007).

Chichizola y Quiroz (2019) encontraron que los niños educados según el estilo de crianza negligente, presentan menor inteligencia emocional, los educados de manera permisiva, se presentan bajos niveles en percepción y comprensión emocional, los educados bajo el estilo autoritario presentan dificultades en la regulación emocional y los criados según el estilo autoritativo/ democrático presentan altos niveles de Inteligencia Emocional.

Ruvalcaba, Gallegos, Robles, Morales, y González (2012), encontraron en su estudio que las madres que trabajan fuera del hogar tienen mayor claridad emocional que las que son amas de casa. Ellos establecieron correlaciones entre Inteligencia Emocional y Estilos Parentales y encontraron según algunas características sociodemográficas, que a mayor ingreso salarial de los padres, mayor comunicación y regulación positiva o disciplina inductiva; que los niños que estudian en colegio privado tienen mejor comunicación con sus padres; que a mayor escolaridad de los padres, la atención y claridad tienen una relación positiva con el afecto- comunicación y la disciplina inductiva o regulación positiva en el comportamiento de sus hijos. En conclusión, encontraron correlaciones positivas entre Inteligencia Emocional y comunicación-regulación positiva determinando una influencia recíproca entre Inteligencia Emocional y el ámbito familiar.

Finalmente, no se encontraron estudios que correlacionen las habilidades de Inteligencia Emocional de los padres con sus Prácticas de Crianza. Algunos estudios encontrados fueron de salud mental de los padres y Pautas de Crianza los cuales coinciden en que situaciones que generan estrés, depresión y agresividad en cuidadores principales, afectan los Estilos de Crianza y las relaciones con sus hijos, convirtiéndose en factores de riesgo y los cuales sugieren la atención a la salud mental de los padres como un factor protector para los hijos. (Cuervo, 2010; Pons- Salvador, Cerezo & Bernabé, 2005; Ezpeleta, 2005).

Capítulo 2. Planteamiento del problema

La Coordinación de Disciplina y Convivencia del Colegio Cumbres ha recibido en los últimos años, reportes del profesorado, relacionado con dificultades de regulación por parte de los estudiantes que actualmente cursan grado 4, según se describe a continuación:

En Preescolar los docentes reportaron según Acta de Comité de Evaluación y Promoción (2014-2015), dificultades en el manejo de emociones y resolución de conflictos, actitud retadora, faltas de respeto entre compañeras, problemas de atención, concentración y de seguimiento de instrucciones. En el Acta de Comité de Evaluación y Promoción de grado primero (2015-2016) se reportaron madres de familia que hacen difícil el trabajo del colegio, roces en las relaciones entre compañeras: envidias, celos y quejas constantes, falta de atención y seguimiento de instrucciones, actitud retadora frente a la autoridad y a la norma, dificultades entre las familias por rechazo a ciertas compañeras. En el Acta de Comité de Evaluación y Promoción de grado segundo (2016-2017) se manifestaron interrupciones constantes en las clases, dificultades en el seguimiento de instrucciones, deseo de molestar a las demás compañeras, liderazgos negativos, falta de empatía, autocontrol, autocuidado y de respeto mutuo. En el Acta de Comité de Evaluación y Promoción de grado tercero (2017-2018) se dejó constancia de que hay dificultades para conciliar la convivencia, para el manejo de emociones, falta de empatía, de asertividad y de

respeto a la diferencia, problemas en la resolución de conflictos, dificultades en el autodomínio y para seguir las normas de la clase.

Por lo anterior se detectan dificultades de dos tipos: emocional y comportamental. Con relación a la primera se evidencia falta de habilidades para reconocer sentimientos propios y ajenos, y para regular las emociones de manera correcta, reflejado en los reportes relacionados con la falta de manejo de emociones, las dificultades para resolver conflictos, faltas de respeto entre compañeras, rechazo y falta de empatía. Teniendo en cuenta que las dificultades se presentan desde temprana edad y que la primera escuela de la educación emocional es la familia, puede existir relación con la Inteligencia Emocional de sus padres o sus Prácticas de Crianza.

Con relación a las dificultades de comportamiento, se evidencia falta de regulación, ya que los docentes reportan actitud retadora, dificultades de seguimiento de instrucciones, indisciplina en clase, falta de autocontrol y autodomínio; lo cual se puede relacionar con la forma como los padres ejercen el control y exigen obediencia por parte de los hijos, con el tipo de regulación que tengan, ya que si es negativa incide en la autorregulación emocional y de comportamiento; o en las Prácticas de Crianza de apoyo afectivo que inciden directamente en la autorregulación de los niños.

Es por ello que han surgido varias preguntas al respecto: ¿Cómo se relacionan las habilidades emocionales con el apoyo afectivo que dan los padres a los hijos?, ¿Cómo se relaciona la Inteligencia Emocional de los padres con la regulación del comportamiento de sus hijos?, ¿Cómo se relaciona la Inteligencia Emocional de los padres con sus Prácticas de Crianza?.

Una vez se logren establecer las causas de las dificultades de regulación en este grupo de estudiantes, relacionadas con el ámbito familiar, se realizarán sugerencias al colegio para el programa de formación a familias, de modo que la Escuela de Padres y madres esté adaptada a esta gran necesidad reportada año tras año por el profesorado, debido a que no han sido suficientes las intervenciones realizadas en aula por parte de Orientación Escolar sobre habilidades emocionales, ni las estrategias empleadas por la Coordinación de Disciplina enfocadas en disciplina positiva.

Objetivo general

Establecer relaciones entre las habilidades de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey y las Prácticas de Crianza de padres de familia de 4° grado del Colegio Cumbres a través de un estudio correlacional para brindar recomendaciones a la Institución Educativa de propuestas de intervención al Programa de Formación a familias.

Objetivos específicos

Identificar las habilidades de la Inteligencia Emocional del modelo de Mayer y Salovey, más frecuentes en los padres de familia participantes del estudio.

Identificar las Prácticas de Crianza más recurrentes en los padres de familia participantes del estudio, asociándolas con la categoría de estilo parental.

Establecer si hay correlación entre las habilidades de atención, claridad y reparación emocional con las dimensiones de apoyo afectivo y regulación del comportamiento en los comportamientos declarados por los padres de familia participantes del estudio.

Derivar algunas implicaciones educativas para la formación de padres de familia en función de las relaciones entre habilidades de Inteligencia Emocional y Prácticas de Crianza.

Capítulo 3. Marco metodológico

Caracterización de los participantes y del contexto

En el estudio participaron un total de 27 padres de familia (15 mujeres y 12 hombres), de estudiantes de cuarto grado del Colegio Cumbres ubicado en Chía, de carácter privado, confesional, trilingüe, mixto y estrato socioeconómico 5 y 6. El 74% es padre o madre de niñas y el 26% de niños. El 96, 2% tiene una familia tradicional, es decir que viven juntos padre, madre e hijos y el 3,7% viven separados. El 51, 8% tiene nivel educativo de postgrado, el 44, 4% tiene pregrado y el 3,7% tiene nivel educativo tecnológico. El 66, 6% tiene entre 37 y 45 años de edad y el 33, 3% tiene entre 45 y 56 años. El 96,2% tiene entre 2 y 5 hijos y el 3, 7% tiene hijo único en su familia. Se ha elegido cuarto grado, porque es el curso de todo el colegio que más presenta dificultades de regulación según los reportes de los docentes desde el preescolar en los Comités de Evaluación y Promoción, y se han relacionado estas dificultades de regulación emocional y de comportamiento con la Inteligencia Emocional de sus padres y sus Prácticas de Crianza.

Diseño

Se ha realizado un estudio correlacional entre variables cualitativas. Éste un método empleado en la investigación psicológica que consiste según Smith, Nolen, Fredrickson, y Loftus (2003) en manipular variables específicas mediante la selección. Este tipo de estudios se realiza en ambientes naturales y pocas veces en el laboratorio.

La correlación es “una medida del grado en que dos variables se encuentran relacionadas” (Smith, Nolen, Fredrickson, & Loftus, 2003). Los resultados pueden indicar una relación positiva o negativa. Es positiva cuando los individuos tienen una puntuación alta en la primera y segunda variable; es negativa cuando los sujetos tienen una puntuación alta en la primera variable, pero baja en la segunda, o que los resultados en la primera variable sean bajos y en la segunda sean altos.

Los estudios correlacionales se usan en casos en los que las variables no se pueden manipular físicamente, cuando los sucesos ya han ocurrido y cuando la manipulación de variables no sea ilegal o no ética. Este tipo de estudios no indican si existe una relación causa- efecto.

Una vez se obtengan los resultados del estudio correlacional, se formularán las recomendaciones para el Colegio Cumbres, relacionadas con las necesidades en la formación de Padres y Madres de familia de este curso específicamente.

Procedimiento

De 50 padres de familia invitados, 27 decidieron participar en este estudio. La aplicación de los diferentes instrumentos se realizó de manera individual. Cada familia respondió los a test con las orientaciones de la investigadora en un tiempo aproximado de 45 minutos. Iniciaron diligenciando los datos sociodemográficos, luego el test TMSM-24 y finalmente el inventario CPC-1 versión padres. Posteriormente se correlacionaron las variables de Inteligencia Emocional y Prácticas de Crianza. Una vez se analizaron los resultados y se establecieron las conclusiones, se realizaron las recomendaciones a la Institución Educativa.

Variables del estudio

Las variables elegidas fueron las de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997): Percepción, comprensión y regulación emocional (en el test TSMM-24 definidas como atención, claridad y reparación emocional) y Prácticas de Crianza de Aguirre, A. (2012): Apoyo Afectivo (expresiones de afecto, orientación positiva, involucramiento, prácticas de cuidado) y regulación del comportamiento (técnicas de sensibilización y de inducción).

Instrumentos

Para recoger los datos se usaron dos test para los padres de familia. El TMMS-24 y el CPC1- Versión padres. Con relación a la evaluación de la Inteligencia Emocional, en torno al Modelo de Mayer y Salovey se han desarrollado dos instrumentos: las medidas de autoinforme y las medidas de ejecución. Las medidas de autoinforme como el TTMS (Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional) es de fácil administración y consiste en preguntar el acuerdo o desacuerdo de frases referente a las habilidades para percibir, atender, comprender y regular las emociones. Evalúa comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socioemocionales como optimismo y autoestima. La escala original evalúa los estados emocionales a través de 48 ítems. Las medidas de ejecución como el “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” MSCET evalúa cada habilidad a través de dos tareas: percepción: rostros faciales y fotografías, asimilación: sensación y facilitación, comprensión: combinación de emociones y transformaciones emocionales, y regulación: manejo emocional y relaciones.

Según Fernández Berrocal, Extremera, y Ramos (2004) los dos tipos de evaluación son complementarios. Las medidas de autoinforme, más cortas y sencillas, evalúan procesos emocionales conscientes (habilidades intrapersonales) y las de ejecución los procesos afectivos automáticos (habilidades de comprensión y regulación). En este estudio se utilizará la prueba TMMS-24.

TMMS- 24. la escala de autoinforme denominada Trait Meta Mood Scale-24, se trata, por tanto, de una medida de autoinforme en la que el sujeto evaluado muestra la percepción que tiene sobre sus propias capacidades emocionales, contiene 24 ítems (8 para cada habilidad) y cada uno se responde según una escala Likert de 5 puntos, según Fernández Berrocal, Extremera, y Ramos (2004) y evalúa la atención, claridad y reparación de las emociones. Según Taramuel y Zapata (2017), la atención emocional tiene que ver con la conciencia sobre las emociones, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y su significado, es decir, leer las propias emociones; la Claridad emocional es la capacidad de conocer, comprender y distinguir las emociones, sus causas y consecuencias, y su evolución para integrarlas al propio pensamiento; y la Reparación emocional es la habilidad para controlar emociones positivas y negativas, poner en marcha estrategias de regulación emocional. Para este estudio se ha elegido la prueba TMMS- 24 debido a que se relacionan las habilidades que evalúan con las habilidades de Inteligencia Emocional, expuestas por Mayer y Salovey (1997).

Tabla 1. Relación de habilidades emocionales entre el TMMS-24 y las de Mayer y Salovey (1997).

Habilidad en el test	Descripción	Relación Habilidades IE Mayer y Salovey (1997)
Atención	Capacidad de sentir y expresar sentimientos de manera adecuada.	Percepción emocional
Claridad	Comprensión de los propios estados emocionales.	Comprensión emocional.

Reparación	Capacidad para regular los estados emocionales correctamente.	Regulación emocional.
------------	---	-----------------------

De acuerdo a la prueba, los resultados deben ser leídos dependiendo si son hombres o mujeres y cada puntaje obtenido representa un nivel en cada habilidad emocional de la siguiente manera:

Tabla 2. Lectura de resultados del Test TMMS-24 de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004).

Habilidad	Hombres	Mujeres
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención <21	Debe mejorar su atención: presta poca atención <24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 22 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36
Claridad	Debe mejorar su claridad <25	Debe mejorar su claridad <23
	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
	Excelente claridad >36	Excelente claridad >35
Reparación	Debe mejorar su reparación <23	Debe mejorar su reparación <23
	Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
	Excelente reparación >36	Excelente reparación >35

Según Fernández Berrocal, Montañés, Latorre y Sánchez (2008), a pesar de que las mujeres tienen un mayor índice de Inteligencia Emocional, su autopercepción es más baja que la de los hombres y por lo tanto en las medidas de autoinforme tienen calificaciones más bajas; los autores lo relacionan con el estereotipo cultural de que las mujeres son el sexo más sensible, y que, aunque perciban, comprendan mejor las emociones y sean más empáticas, tienen la imagen de ser más inestables e irascibles por lo mismo.

Para Taramuel y Zapata (2017) en un estudio realizado en adultos aplicando el test TMMS-24, con relación a la percepción de las emociones: hombres y mujeres prestan poca atención a las emociones, las mujeres perciben mejor las emociones y los hombres prestan

demasiada atención a las emociones; con respecto a la comprensión emocional hombres y mujeres adultos tienen una adecuada y/o excelente comprensión de los sentimientos y en la habilidad de regulación emocional los hombres superan a las mujeres. Cabe aclarar que el test TMMS-24 no arroja una puntuación general de Inteligencia Emocional y se lee diferenciado para hombres y mujeres.

Este test no evalúa la habilidad de facilitación o asimilación emocional debido a que califica la Inteligencia intrapersonal, ya que para los autores Extremera, Fernández y Ramos (2004) el mundo emocional es interior y la aplicación de este tipo de cuestionarios es muy útil porque permiten evaluar las habilidades emocionales desde la propia introspección de la persona, por tal motivo en los estudios realizados con este test o el TMMS 48 , que es la versión extensa desarrollada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), no existen datos con respecto a la inteligencia Interpersonal, ni la habilidad de facilitación de las emociones.

Debido a que el presente estudio se realiza con padres de familia de distintas edades, se ha decidido revisar si tiene alguna influencia ser padre joven o más maduro. Caruso, Mayer y Salovey (2000) encontraron que, a mayor edad, mayor desarrollo cognitivo y mayores experiencias sociales, por lo tanto, afirman que existe mayor Inteligencia Emocional con el incremento de la edad. Cabe aclarar que Clore y Gohm (2002) encontraron en un estudio que la Inteligencia Emocional se desarrolla en la infancia y se estabiliza en la adultez temprana, lo que quiere decir existen avances de la infancia, a la adolescencia, y de ésta a la adultez, pero una vez se llega a la vida adulta, no hay cambios significativos. Por otro lado, Extremera, Fernández y Ramos (2004) no han encontrado diferencias en la Inteligencia Emocional según la edad.

Inventario de Prácticas de crianza CPC 1- Versión padres. Según Aguirre A.

(2012) este cuestionario es un instrumento de evaluación psicométrica para comprender las dinámicas familiares. Su propósito principal es revisar si los padres, madres o cuidadores ejercen prácticas de crianza básicas y adecuadas. Fue creado por Aguirre Forero, A. (2010). Tiene una estructura de respuesta tipo escala Likert con tres opciones de respuesta: siempre, algunas veces, nunca. Consta de 120 preguntas: 80 evalúan la dimensión de apoyo afectivo o práctica responsiva (expresiones de afecto, orientación positiva, involucramiento y prácticas de cuidado). Los otros 40 evalúan la dimensión de la regulación del comportamiento o control (técnicas de sensibilización e inducción).

Tabla 3. Evaluación de las Dimensiones de la Crianza en el Inventario CPC-1 Versión Padres Aguirre Forero, A. (2010).

Dimensión	Categoría	Ítems	Acciones de los padres con los hijos
Apoyo afectivo o práctica responsiva	Expresiones de afecto	1-20	Respuestas explícitas de carácter emocional.
	Orientación positiva	21-40	Orientan y fortalecen potencialidades.
	Involucramiento	41-60	Participación e interés frente a su comportamiento.
	Prácticas de cuidado	61-80	Aseguran sus necesidades primarias.
Regulación del comportamiento o control conductual de los hijos	Técnicas de inducción	81-100	Explicación de las consecuencias de sus comportamientos.
	Técnicas de sensibilización	101-120	Castigos corporales o psicológicos para controlarlos.

En cuanto a la evaluación y calificación Aguirre Forero, A. (2012) expone que se dispone de unos rangos de porcentaje directo para hacer la lectura y también unos puntajes para el análisis cualitativo como se expone a continuación. En el análisis de los resultados de esta propuesta se utiliza el rango de porcentaje directo.

Tabla 4. Categorías de evaluación de las escalas de inventario según Aguirre Forero, A. (2012).

Rango de porcentaje directo			Puntaje para análisis cualitativo		
Bajo	Medio	Alto	Muy bajo	Medio	Alto
0-19	20-31	32-40	0-13	20-31	32-36
			Bajo		Muy alto
			14-19		37-40

Método de sistematización y análisis de los resultados

Prueba de Chi cuadrado. Según Ruiz, Pardo y San Martín (2010), esta prueba hace parte de la estadística descriptiva, en ella se usa la probabilidad y se utiliza para estudiar dos variables cualitativas a partir de los resultados de la muestra. Si las variables son independientes no tienen relación alguna. Para saber si las variables son o no independientes se calculan las frecuencias esperadas con las frecuencias de muestra, a través de una tabla de frecuencias que permite calcular dichas relaciones y los valores esperados deben ser mayores a 5. Una vez está la hipótesis se realiza el contraste a partir de una tabla de frecuencias para proceder a la interpretación.

Capítulo 4. Resultados

Inteligencia emocional en familias de cuarto grado del Colegio Cumbres

El Test TMMS-24 se lee de manera diferenciada para hombres y mujeres. A continuación, se exponen los resultados teniendo en cuenta que participaron en el estudio 12 hombres y 15 mujeres.

De los doce padres de familia que respondieron el TMMS-24, el 91,6 % tiene adecuada atención emocional, el 8,3% tiene demasiada atención emocional. En cuanto a la claridad el 100% tienen un nivel adecuado. En reparación, el 8,3% tiene un bajo nivel, el

83,3% tiene un nivel adecuado y el 8,3% tiene excelente nivel. Lo anterior indica que los padres de familia del estudio son capaces de sentir, expresar sus emociones de manera adecuada y comprenden sus estados emocionales. Solo un padre de la muestra debe mejorar su reparación emocional y otro debe mejorar la atención porque excede el puntaje.

De las quince madres de familia que respondieron el TMMS-24, el 20 % presta poca atención emocional, el 73,3% tiene adecuada atención emocional y el 6,6% demuestra demasiada atención emocional. En cuanto a la claridad el 80% tienen un nivel adecuado, el 13,3% debe mejorar y el 6,6% tiene excelente claridad. En reparación, el 86,6 % tiene un nivel adecuado y el 13,3% tiene excelente nivel. Lo anterior indica que todas las madres de familia son capaces de sentir, expresar sus emociones de manera adecuada y sólo el 13,3% debe trabajar en la comprensión y regulación de sus emociones.

Tabla 5. Diferencias IE en padres y madres según resultados del TMMS-24 en familias de grado 4° Colegio Cumbres.

Sexo/Habilidad	Atención/Percepción	Claridad/Comprensión	Reparación/Regulación
Hombres	91,6 % Adecuada	100% Adecuada	8,3% Debe mejorar
	8,3 % Demasiada		83,3% Adecuada
			8,3% Excelente
Mujeres	20% Poca	13,3 % Debe mejorar	86,6 % Adecuada
	73,3 % Adecuada	80% Adecuada	13,3 % Excelente
	6,6 % Demasiada	6,6 % Excelente	

Dimensiones de la crianza en familias de cuarto grado del Colegio Cumbres. De un total de 27 padres de familia que participaron en el estudio ninguna familia demostró nivel bajo en la Dimensión de Apoyo Afectivo o Práctica responsiva. En expresiones de afecto el 88,8% tuvo nivel alto, en orientación positiva el 70,3% tuvo nivel alto, en involucramiento el 48,1% tuvo nivel alto y el 51,8% nivel medio y en prácticas de cuidado el 88,8% tuvo nivel alto.

En cuanto a la Dimensión de Regulación del comportamiento o control conductual de sus hijos en el uso de técnicas de sensibilización el 92,5% arrojó un alto nivel en el uso de estas estrategias, lo que indica que las familias explican a sus hijos las consecuencias de su comportamiento para orientarlos.

En cuanto a las técnicas de inducción el 100% tiene un nivel bajo, quiere decir que son familias que poco recurren al castigo físico o psicológico para regular el comportamiento de sus hijos. No hay evidencias de que apliquen correctivos o incentiven a que sus hijos hagan estrategias reparadoras por su mal comportamiento.

Tabla 6. Resultados Inventario de Prácticas de Crianza CPC-1 Versión padres en familias de grado 4° Colegio Cumbres

Dimensión de la crianza	Categoría	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Apoyo afectivo	Expresiones de afecto	0%	11,1%	88,8%
	Orientación positiva	0%	29,6%	70,3%
	Involucramiento	0%	51,8%	48,1%
	Prácticas de cuidado	0%	11,1%	88,8%
Regulación del comportamiento	Técnicas de sensibilización	0%	7,4%	92,5%
	Técnicas de inducción	100%	0%	0%

En la dimensión de Apoyo Afectivo los niveles más altos están en expresiones de afecto y prácticas de cuidado, seguido por orientación positiva y en último lugar involucramiento. En ningún padre de familia se encontraron niveles bajos. En cuanto a la dimensión de la regulación del comportamiento de sus hijos, la mayoría utiliza técnicas de sensibilización, siendo esta categoría en la que tienen mayor puntaje de todo el Inventario.

Correlación entre Inteligencia Emocional y Prácticas de Crianza

A continuación, se exponen las correlaciones que tienen validez después de verificar su significancia a través de la prueba de Chi cuadrado. Las correlaciones entre inteligencia emocional- categorías de la regulación del comportamiento, madres-padres, nivel educativo pregrado- posgrado y sexo del hijo no se pudieron establecer debido a que el número de casos son muy pocos para predicar al respecto.

Tabla 7. Correlación entre Inteligencia Emocional y Dimensiones de la Crianza.

	ATENCIÓN	CLARIDAD	REPARACIÓN
APOYO	11	17	22
REGULACIÓN	8	13	15

La relación más alta está entre reparación, claridad- apoyo, quiere decir que los padres que más comprenden y regulan sus emociones son los que más brindan afecto, cariño y soporte a sus hijos. También existe una relación entre reparación-regulación del comportamiento, por lo tanto, los padres que controlan sus emociones suelen usar la regulación positiva para controlar el comportamiento de los hijos. No parece existir una fuerte relación entre atención- apoyo, regulación del comportamiento, quiere decir que el hecho de que los padres perciban sus propias emociones tiene que ver más con el apoyo afectivo que les brindan que con los métodos que usan para la regulación de su comportamiento.

Tabla 8. Correlación entre Inteligencia Emocional y categorías del Apoyo Afectivo.

	ATENCIÓN	CLARIDAD	REPARACIÓN
AFECTO	11	25	25
O POSITIVA	11	23	23
INVOLUCRAMIENTO	10	19	19
P CUIDADO	0	27	27

Las relaciones más fuertes están entre claridad, reparación- prácticas de cuidado, afecto, orientación positiva, quiere decir que los padres que más comprenden y regulan sus emociones están muy atentos a las necesidades primarias de sus hijos como la alimentación, el sueño, el baño, el manejo de enfermedades y la socialización; tienen respuestas explícitas positivas de afecto para con sus hijos como caricias, contacto físico y palabras, y suelen fortalecer sus potencialidades. Lo anterior implica que es más fuerte la relación entre Inteligencia Emocional y la dimensión de apoyo afectivo que con la de regulación del comportamiento.

Tabla 9. Correlación entre Inteligencia Emocional y Prácticas de Crianza de padres menores y mayores de 45 años.

	MAYORES	MENORES
	45	45
ATENCIÓN/APOYO	3	8
CLARIDAD/APOYO	7	10
REPARACIÓN/APOYO	10	12
ATENCIÓN/REGULACIÓN	1	7
CLARIDAD/REGULACIÓN	6	7
REPARACIÓN/REGULACIÓN	7	8

En todas las variables hay mayor relación entre Inteligencia Emocional y Prácticas de Crianza en los padres menores de 45 años, por lo tanto, en este estudio a mayor edad menor relación, esto quiere decir que padres más jóvenes de este tipo de población percibe, comprenden regulan más las emociones y por lo tanto dan mayor apoyo afectivo a sus hijos.

Tabla 10. Correlación entre Inteligencia Emocional y Prácticas de Crianza de padres que trabajan dentro o fuera del hogar.

	FUERA	DENTRO
--	-------	--------

ATENCIÓN/APOYO	8	3
CLARIDAD/APOYO	13	4
REPARACIÓN/APOYO	17	5
ATENCIÓN/REGULACIÓN	6	2
CLARIDAD/REGULACIÓN	12	1
REPARACIÓN/REGULACIÓN	14	1

Existe una mayor relación entre Habilidades Emocionales y Prácticas de Crianza en los padres que trabajan fuera del hogar. Los resultados muestran que los padres que están más tiempo fuera son quienes perciben, comprenden, regulan sus emociones y por lo tanto dan más apoyo y regulan mejor en comportamiento de sus hijos que quienes permanecen en el hogar.

Discusión de resultados

De acuerdo con los resultados los padres de familia de grado 4° del Colegio Cumbres realizan una regulación positiva del comportamiento de sus hijos y en cuanto a la regulación emocional los niños tienen modelos positivos de regulación en el hogar. No existe regulación negativa para que sea la causa de la falta de autorregulación comportamental y emocional de este grupo de niñas y niños.

Muchos de los estudios no establecen relaciones entre Inteligencia Emocional y Prácticas de Crianza, sino entre Inteligencia Emocional y Estilos de Crianza o Parentales, lo cual puede denotar ciertas relaciones, ya que los Estilos Parentales dan cuenta del grado de responsividad y la demanda, relacionados con el afecto (práctica responsiva) y la regulación del comportamiento de los hijos (control conductual).

Las recomendaciones al Colegio Cumbres están relacionadas con indagar si en la regulación positiva existe un control firme a sus hijos para profundizar en el control

conductual. También determinar los Estilos parentales, para ver si existe alguna oportunidad de formación al respecto.

Conclusiones

El estudio en general muestra que hay mayor relación entre la Inteligencia Emocional y las Prácticas de Crianza relacionadas con el Apoyo Afectivo que con la Regulación del Comportamiento.

La comprensión y regulación emocional se relacionan de manera positiva con las Prácticas de Crianza de apoyo afectivo, especialmente las prácticas relacionadas con el afecto, la orientación positiva y el cuidado.

También existe una relación positiva entre Regulación Emocional y Regulación del Comportamiento de los hijos, pero no se pudo profundizar en estas relaciones por la cantidad de participantes de la muestra.

La Percepción Emocional se muestra como la habilidad emocional que menos incide en las prácticas de crianza de Apoyo Afectivo y Regulación del Comportamiento.

El estudio arroja que padres entre los 37 y 45 años tienen mejor comprensión emocional y por lo tanto dan mayor apoyo afectivo a sus hijos.

También se concluyó que quienes trabajan fuera del hogar, tienen mayor Inteligencia Emocional y por lo tanto recurren a Prácticas de Crianza relacionadas con el Apoyo Afectivo y la Regulación del Comportamiento.

Referencias

Aguirre, E. (2002). Prácticas de Crianza y Pobreza. En E. Aguirre, *Diálogos 2: Discusiones en la Psicología Contemporánea* (pág. 11-25). Bogotá: Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia.

Aguirre, E. (2013). Relación entre prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de niños de 5° y 6° grado de la educación básica, pertenecientes a seis estrato socioeconómico de Bogotá. Manizales: Universidad de Manizales.

Aguirre Forero, A. M. (2010). Prácticas de crianza y su relación con rasgos resilientes de niños y niñas/Practices of parenting and the relationship resilient traits of the children (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).

Aguirre Forero, A. M. (2012). Validez del inventario de prácticas de crianza (CPC-1 versión padres) en un padres madres y cuidadores de la ciudad de Bogotá.

Alegre, A. (2012). ¿Hay relación entre los estilos educativos de las madres y la inteligencia emocional de los hijos? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 5-33.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 887-907.

Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion*, 19(3), 375- 396.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R. y Pérez, N.(2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación XXL*, 10.

Boon, H. J. (2007). Low- and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist*, 42(3), 212- 225.

Bravo, Y., Eraso, J & Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo. *Revista de pediatría*, 41(13).

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723.

Caruso, D.R, Mayer, J.D., y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales.

Chichizola Roberts, S., & Quiroz Núñez del Arco, C. M. (2019). Estilos de crianza percibidos e inteligencia emocional en estudiantes escolares. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Lima, Perú. doi: <https://doi.org/10.19083/tesis/625492>

Clore, G.L. Gohm, C.L. (2002). Affect as information: An individual differences approach. *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence*, 89-113.

Coll, C. (1998). *Psicología de la educación*. Libro & web.

Córdoba, J. (2014). Estilos de crianza vinculados a comportamientos problemáticos de niñas, niños y adolescentes. *Trabajo de investigación para el título de Maestría en Salud Mental. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.*

Cuervo, M., A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 111-121.

Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. ERIC Digest.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487.

Darwin, C., & Rodríguez, T. R. F. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.

Diez, I. Mestre, M., Samper, P. & Tur, A., I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 691-703.

Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinard, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.

Ezpeleta, L. (Ed.). (2005). Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo. Elsevier España.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.

Fernandez-Berrocal, P., Montañes, J., Latorre, J. & Sánchez, M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 6(2), 455-474.

Flaquer, L. (1998). Fámulos y ciudadanos. A: El destino de la familia. Barcelona. Ariel. Pàg, 177, 207.

Gardner, H. (1983). The theory of multiple intelligences. Heinemann.

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós

Gervilla, A. (2008). Familia y educación familiar, Madrid, España. Narcea, SA de ediciones.

Goig, D. L., & Goig, D. L. (1998). Estilos educativos parentales y relaciones sociales en adolescentes. *La educación*, 205.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion. How families communicate emotionally*, 3-8.

Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 153-164.

Kritzas, N., & Grobler, A. A. (2005). The relationship between perceived parenting styles and resilience during adolescence. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 1- 12.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., & Steinberg, L., & Dornsbuch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.

Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., & Liau, M. T. L. (2003). The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51- 66.

Luna, M. (1999). *Prácticas de crianza en Antioquia. Un estudio en Familias Campesinas*. Medellín: CINDE.

Macoby, E., & Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*, 1-101.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Myers, R. (1994). *Prácticas de Crianza*. Bogotá: CELAM-UNICEF.

Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12(1), 1-20.

Pons-Salvador, G., Cerezo, M. & Bernabé, G. (2005). Cambio y estabilidad en los factores que afectan negativamente a la parentalidad. *Psicothema*, 17 (1), 31-36.

Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M. & Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres influyen en el desarrollo emocional de

sus hijos escolarizados en 2º Ciclo de Educación Infantil? *Acción Psicológica*, 12 (1), 65-78.

Ruiz, M. A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 34-45.

Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Robles, G., Morales, A., & González, N. (2012). Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar. *Salud y Sociedad*, 3(3), 283-291.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale.

Shapiro, L. E. (1997). Qué es la inteligencia emocional. *Buenos Aires: Javier Vergara Editores*.

Shapiro, L. E., & Tiscornia, A. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Javier Vergara.

Smith, E., Nolen, S., Fredrickson, B., & Loftus, G. (2003). Tema 5: Los estudios correlacionales. En *Introducción a la Psicología* (págs. 1-24). Madrid: Thomson.

Steele, H., Steele, M., Croft, C., & Fonagy, P. (1999). Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years. *Social Development*, 8, 161-178.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., & Mounts, N. S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754-770.

Taramuel, J., & Zapata, V. (2017). Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la Inteligencia emocional considerando la influencia de sexo. *Revista Publicando*, 4(11(1)), 162-181.

Anexos

Consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
PRÁCTICAS DE CRIANZA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Dada la edad en la que se encuentra su hijo o hija del grado cuarto de primaria, usted ha sido - seleccionado para participar en una investigación con fines educativos sobre inteligencia emocional y prácticas de crianza.

Su participación consiste en contestar dos pruebas: la primera es un test de Inteligencia emocional que toma un tiempo de 10 min aprox. y la segunda uno de prácticas de crianza de 40 min aprox. La decisión de participar es completamente voluntaria y los resultados arrojados no tendrán ningún valor diagnóstico, ni serán tratados de forma individual, divulgados de manera personal o informados al colegio, sino que serán empleados únicamente para fines académicos y acumulados dentro de una base de datos.

A través de su firma declara:

1. Haber recibido información sobre los objetivos y tareas que implica la participación en esta actividad práctica.
2. Estar satisfecho sobre la información recibida y haber obtenido aclaración de todas las dudas planteadas.
3. Prestar consentimiento para participar en la actividad de investigación.

Cualquier inquietud sobre la información que suministrará si acepta su participación, puede resolverla poniéndose en contacto al correo jeimyleib@unisabana.edu.co

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo:

Nivel educativo: _____ No de hijos: _____
Ocupación: _____

Fecha: _____ Firma: _____

TMMS-24

Antes de iniciar diligencia la siguiente información:

Edad: __. Sexo: M __ F__. Número de hijos con los que convive: ____.

Último nivel educativo alcanzado: _____.

¿Actualmente conviven juntos padre y madre de su hijo de cuarto grado? Si __ No __

El estudiante de cuarto grado es niño ____ niña ____.

TMMS- 24 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Instrucciones: A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1. Nada de acuerdo-- 2. Algo de acuerdo.-- 3. Bastante de acuerdo. --4. Muy de acuerdo. --5. Totalmente de acuerdo.--

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5

22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Muchas gracias por sus respuestas.

CPC-1 Versión Padres

Antes de iniciar diligencia la siguiente información:

Edad: ___. Sexo: M ___ F ___. Número de hijos con los que convive: _____.

Último nivel educativo alcanzado: _____.

¿Actualmente conviven juntos padre y madre de su hijo de cuarto grado?

Si ___ No ___ El estudiante de cuarto grado es niño ___ niña ___.

INVENTARIO DE PRÁCTICAS DE CRIANZA-VERSIÓN PADRES

Instrucciones: A continuación encontrará unas frases que describen la forma que usted como padre o madre actúa con su hijo (a). Para cada afirmación hay tres posibles opciones de respuesta. Lea atentamente cada una de estas alternativas y piense en la que mejor describe su comportamiento. Así por ejemplo: Si cree que la afirmación es siempre cierta en la forma de describir su comportamiento como padre o madre, marque con una X en la casilla que dice SIEMPRE. Si es solamente cierta algunas veces, marque con una X la casilla que dice ALGUNAS VECES. Si piensa que la afirmación es falsa o nunca sucedió, indique su respuesta marcando la casilla donde dice NUNCA. Recuerde que para estas afirmaciones no hay respuestas correctas o incorrectas, por favor responda sinceramente cada afirmación. Y no olvide marcar solo una opción en cada afirmación.

A mi hija o hijo de cuarto grado yo...		Nunca	Algunas Veces	Siempre
1	Le demuestro que cosas no me gustan que me enojan			
2	Le demuestro que es importante para mi			
3	Le digo lo muy orgulloso(a) estoy de él o ella.			
4	Le digo que lo quiero			
5	Lo o la acaricio, beso y/o abrazo.			
6	Le ayudo a reconozca y maneje sus emociones			
7	Lo o la Elogio.			
8	Le Expreso afecto con caricias, abrazos y besos			
9	Le expreso afecto con palabras			

	A mi hija o hijo de cuarto grado yo...	Nunca	Algunas Veces	Siempre
10	Se que cosas lo hacen sentir alegre			
11	Le demuestro que me interesa lo que hace			
12	Cuando se levanta le doy los buenos días con afecto			
13	Cuando esta enojado busco calmarlo y escucharlo			
14	Le digo cuanto lo quiero			
15	Lo abrazo y beso antes de dormir			
16	Le digo que soy feliz con él en la casa			
17	Le cuento historias que le agradan antes de dormir			
16	Me doy cuenta que necesita algo			
19	Se que cosas lo enojan			
20	Conozco cuando esta triste, enojado o melancólico			
21	Lo ayudo a que reconozca las consecuencias de sus actos			
22	Cuando tiene algún fracaso busco darle mi apoyo			
23	Hablo con el o ella acerca de los errores que ha cometido			
24	Lo estimulo para tomar sus propias decisiones			
25	Cuando se porta bien lo elogio delante de otros			
26	Lo ayudo y apoyo cuando tiene problemas			
27	Repito las palabras, frases u oraciones cuando no me entiende			
28	Permito que resuelva problemas cotidianos			
29	Le ayudo a resolver sus dudas			
30	Trato de que se sienta escuchado cuando lo necesita			
31	Busco palabras adecuadas para que entienda lo que digo			
32	Le pido que me diga o me exprese lo que quiera			
33	Cuando se que quiere algo lo ayudo a lograrlo			
34	Cuando demuestra interés por algo o alguien busco saber de que se trata			
35	Para que aprenda, le hablo y comparto con él			
36	Trato que entienda como piensan y sienten los otros			

	A mi hija o hijo de cuarto grado yo...	Nunca	Algunas Veces	Siempre
37	Cuando él o ella lo necesita le digo que cuenta conmigo			
38	Le digo muchas cosas que lo animen			
39	Lo felicito cuando tiene buenas notas académicas:			
40	Modelo el comportamiento apropiado para que lo comprenda			
41	Le Ayudo en la realización de sus deberes escolares			
42	Me mantengo informado(a) de lo que realiza en la escuela			
43	Cuando tengo tiempo libre se lo dedico a mi hijo(a)			
44	Mi hijo (a) reclama mi tiempo y atención			
45	Le acompaño y oriento en los quehaceres académicos			
46	Cumplo lo que le prometo			
47	Estoy en los momentos que el o ella quiere que este allí.			
48	Permito que realice una actividad recreativa que sea segura aunque no me agrade			
49	El tiempo que pasamos juntos realizo actividades que lo o la involucran			
50	Me interesa conocer sobre sus amistades en el colegio y fuera de él			
51	Juego con él (ella)			
52	Cuando la cosas le salen bien estoy ahí para celebrarlo			
53	He dejado de hacer cosas mías por prestarle atención cuando lo requiere			
54	Le escucho sobre las cosas que le han pasado en el colegio o con sus amigos			
55	Respondo inmediatamente cuando me pide atención			
56	Escucho y respondo cuando me dice alguna cosa			
57	Si me pide atención y estoy ocupado(a) se la presto cuando termino mi actividad			
58	Busco comprenderlo (a) cuando requiere ayuda en asuntos personales			
59	Me intereso por las actividades que realiza con sus amigos			
60	Busco que desarrolle tareas que estimulen su creatividad			
61	Le proporciono los alimentos adecuados a horas para su edad			
62	Le proporciono el vestido adecuado y necesario			
63	Conozco cuáles son los juegos o actividades que mas le gustan			

	A mi hija o hijo de cuarto grado yo...	Nunca	Algunas Veces	Siempre
64	Estoy en sus actividades que requieren supervisión de un adulto.			
65	Me encargo de que realice actividades que yo considero como adecuadas			
66	Superviso las actividades de higiene y cuidado que debe realizar			
67	Hago lo posible por satisfacerle sus necesidades básicas			
68	No le dejo realizar actividades no adecuadas para su edad			
69	Elijo las actividades que debe realizar en su tiempo libre			
70	Le atiendo cuando se encuentra enfermo o lastimado.			
71	Cuando no estoy me aseguro de que este protegido o cuidado por alguien			
72	Me encargo que realice las actividades relacionadas con su educación			
73	Superviso las actividades que realiza con su grupo de amigos			
74	Conozco sus amigos para saber si son adecuados para él o ella.			
75	Le ayudo y lo superviso en su aseo personal			
76	Le proporciono las herramientas necesarias para su estudio			
77	Acudo a reuniones de su colegio cuando se requiere			
78	Estoy informado de donde se encuentra cuando no estoy con el o ella			
79	No dejo que realice cosas que son peligrosas para su bienestar			
80	Se que actividades hace cuando no esta en el colegio			
81	Frente a una falta de mi hijo(a) lo corrijo hablando al respecto			
82	Cuando lo castigo reflexiono con él acerca de las consecuencias de esos actos			
83	Procuro que sea independiente en sus hábitos de alimentación			
84	Permito que mi hijo (a) duerma solo			
85	Le enseño a cuidarse del asedio de los extraños			
86	Le muestro a mi hijo(a) la manera de saludar, despedirse...			
87	Procuro que sea independiente en hábitos de higiene y vestido			
88	Enseño a mi hijo (a) como respetar las normas y límites			
89	Le explico a mi hijo(a) porque no debe interrumpir las conversaciones de otros			
90	Le he enseñado a mi hijo (a) a reconocer y respetar figuras de autoridad			

	A mi hija o hijo de cuarto grado yo...	Nunca	Algunas Veces	Siempre
91	Procuro que comprenda los cuidados que debe tener con su cuerpo			
92	Muestro a mi hijo/a como debe comportarse en la calle, en reuniones y ceremonias			
93	Busco ejemplos cotidianos para explicar las consecuencias de malos comportamientos			
94	Permito que el o ella tome decisiones cotidianas que lo involucran			
95	Procuro que comprenda la importancia del respeto por los demás			
96	Le muestro como compartir sus cosas propias con lo demás			
97	Dejo que mi hijo(a) hable por si mismo cuando un adulto le pregunta algo			
98	Busco no comparar mis hijos con los demás niños			
99	Escucho a mi hijo o hija cuando tiene algo importante que decirme o preguntarme			
100	Busco valorar sus sentimientos y buscar soluciones cuando lo necesita			
101	Uso el castigo físico para corregir o controlar al niño (a)			
102	Consigo que mi hijo (a) se porte bien pegándole			
103	Como castigo, lo/la he puesto a realizar oficios domésticos			
104	Uso el castigo físico para lograr que me haga caso			
105	Cuando debo castigarlo (a) le pego con el cinturón			
106	Cuando lo castigo lo hago con una correa			
107	Me he valido de cachetadas para castigar a mi hijo/a			
108	Baño a mi hijo o hija con agua fría para que obedezca			
109	Me he valido de palos, cables u otros elementos para castigar a mi hijo/a			
110	Amarro o encierro a mi hijo o hija hasta que me haga caso			
111	Alguna vez ha utilizado palabras como: bobo, estúpido, bueno para nada			
112	Utilizo frases tales como: "Yo me he sacrificado mucho por ti y mire como me paga"			
113	Utilizo palabras fuertes y agresivas para corregirlos			
114	Le castigo quitándole algo que le gusta			

	A mi hija o hijo de cuarto grado yo...	Nunca	Algunas Veces	Siempre
115	He dejado de hablarle o prestarla atención a mi hijo/a por alguna falta cometida			
116	Envié a mi hijo/a a dormir sin comer como castigo por alguna falta			
117	En las comidas le he quitado alimentos que le gusten a mi hijo/a como castigo			
118	Le ignoré cuando se porta mal			
119	He prohibido a mi hijo/a a jugar con ciertos juguetes como castigo por sus faltas			
120	He prohibido a mi hijo/a salir con otros niños/as como castigo por sus faltas			

Muchas gracias por sus respuestas.