

**ESTILOS DE CRIANZA DE LOS PADRES DE FAMILIA Y
DESARROLLO EMOCIONAL EN NIÑOS DE INICIAL DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

**PARENTING STYLES AND EMOTIONAL DEVELOPMENT IN
PRESCHOOL CHILDREN IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION**

**Tesis para optar por al
Título Profesional en la Especialidad de Educación Inicial**

Autor

Sunita Betsy Luna Valderrama
<https://orcid.org/0000-0002-1516-4820>

Elisa Esther Mijahuanga García
<https://orcid.org/0009-0003-9088-8508>

Asesor

Pierina Baroni Paredes
<https://orcid.org/0009-0008-5355-9998>

**Lima-Perú
2025**



Luna y Mijahuanga - V1

ID : bda75c0ec72920cffaabb5759c53e083351c00cc



Nombre del fichero : Luna y Mijahuanga - V1.txt
 Tamaño del archivo original : 96,38 kB
 Número de palabras : 12.416
 Número de caracteres : 83374

Depositante : Pierina Baroni Paredes
 Fecha de depósito : 14 de mayo de 2026
 Tipo de carga : interface
 fecha de fin de análisis : 14 de mayo de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes 12%

Sintáctica 2% Semántica 9%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA 32%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



Idiomas no reconocidos 3%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua. Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, fuente de sabiduría y fortaleza.

A mis padres, por su apoyo incondicional, sacrificio y amor constante.

A mi familia, que con su comprensión y motivación me impulsaron a culminar esta meta académica.

De manera muy especial a mi esposo Elder y a mi hija Diana Valeria, quienes son mi mayor inspiración y razón de superación.

Elisa Esther Mijahuanga García

Dedico este logro, en primer lugar, a Dios, por ser mi guía, mi fortaleza y la luz que iluminó cada paso de este camino.

A mi hija, mi motor y mayor inspiración, por darme fuerzas cuando más las necesitaba; a mi esposo, por su amor, paciencia y constante apoyo; a mis padres, por su ejemplo de esfuerzo, valores y sacrificio, y a mis hermanos, por su cariño y palabras de aliento.

Cada uno ha sido parte fundamental en este proceso, y gracias a su presencia en mi vida, hoy puedo decir con orgullo que los sueños sí se cumplen con fe, amor y perseverancia.

Sunita Betsy Luna Valderrama

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito determinar la relación entre los estilos de crianza de los padres de familia y el desarrollo emocional en niños de educación inicial de una institución educativa. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de nivel correlacional y diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 24 niños de 5 años y sus padres, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Se emplearon dos instrumentos: el test de prevalencia en estilos de crianza en padres de familia y una ficha de observación del desarrollo emocional, ambos validados y confiables para el contexto peruano. Los resultados mostraron que el 87,5 % de los padres adoptan un estilo de crianza permisivo o autoritario, mientras que solo el 12,5 % utiliza un estilo democrático/flexible. En cuanto al desarrollo emocional infantil, se encontró una distribución equitativa entre niveles regulares y altos (50 % cada uno). Se encontró que no existe una relación significativa entre los estilos de crianza y el desarrollo emocional global ($p = 0.278$); sin embargo, se identificó una relación inversa y significativa con las habilidades de vida orientadas al bienestar ($\rho = -0.422$; $p = 0.040$). Se concluye que no existe relación entre los estilos de crianza y el desarrollo emocional, pero sí en las habilidades orientadas al bienestar.

Palabras clave: estilos de crianza; desarrollo emocional; niños.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the relationship between parenting styles and emotional development in preschool children at an educational institution. The study was conducted using a quantitative, correlational approach and a non-experimental design. The sample consisted of 24 five-year-old children and their parents, selected through intentional non-probabilistic sampling. Two instruments were used: the test of prevalence of parenting styles in parents and an emotional development observation sheet, both validated and reliable for the Peruvian context. The results showed that 87.5% of parents adopt a permissive or authoritarian parenting style, while only 12.5% use a democratic/flexible style. In terms of children's emotional development, an equal distribution was found between regular and high levels (50% each). No significant relationship was found between parenting styles and overall emotional development ($p = 0.278$); however, a significant inverse relationship was identified with well-being-oriented life skills ($\rho = -0.422$; $p = 0.040$). It is concluded that there is no relationship between parenting styles and emotional development, but there is a relationship with well-being-oriented skills.

Keywords: parenting styles; emotional development; children

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	3
RESUMEN	4
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	13
1.1. Estilos de crianza	13
1.1.1. Definición de estilos de crianza	13
1.1.2. Teorías que dan soporte a los estilos de crianza.....	13
1.1.2.1. Modelo de autonomía de Emily Pikler	14
1.1.2.2. Teoría del desarrollo psicosocial de Erikson.....	14
1.1.2.3. Teoría del aprendizaje social de Bandura.....	15
1.1.2.4. Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget.....	16
1.1.3. Dimensiones de los estilos de crianza.....	16
1.1.3.1. Estilo democrático/autoritativo	16
1.1.3.2. Estilo permisivo	17
1.1.3.3. Estilo autoritario.....	17
1.1.3.4. Estilo indiferente/indulgente	18
1.2. Desarrollo emocional	18
1.2.1. Teorías que dan soporte al desarrollo emocional en niños.....	18
1.2.1.1. Tipo de apego y desarrollo emocional de Donald Winnicott	18
1.2.1.2. Teoría del apego de Bowlby.....	19
1.2.1.3. Teoría de la inteligencia emocional de Goleman	19
1.2.2. Dimensiones de desarrollo emocional	20
1.2.2.1. Conciencia emocional.....	20
1.2.2.2. Regulación emocional.....	20
1.2.2.3. Autonomía emocional	20
1.2.2.4. Habilidades socioemocionales	21
1.2.2.5. Habilidades de vida y bienestar	21
1.3. Definición del desarrollo emocional en niños.....	21
1.4. Estado del arte.....	22
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	23
2.1. Enfoque.....	23

2.2. Nivel.....	23
2.3. Método	23
2.4. Participantes.....	24
2.5. Técnicas e instrumentos	24
2.6. Análisis de la información.....	25
CAPÍTULO III: RESULTADOS	27
3.1. Resultados descriptivos.....	27
3.2. Resultados inferenciales.....	28
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	33
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	38
REFERENCIAS.....	41
ANEXOS	44

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estilos de crianza.....	27
Tabla 2. Desarrollo emocional	28
Tabla 3. Prueba de Normalidad SW	28
Tabla 4. Estilos de crianza y desarrollo emocional	29
Tabla 5. Estilos de crianza y conciencia emocional	29
Tabla 6. Estilos de crianza y regulación emocional	30
Tabla 7. Estilos de crianza y autonomía emocional	30
Tabla 8. Estilos de crianza y habilidades socioemocionales	31
Tabla 9. Estilos de crianza y habilidades de vida bienestar.....	32

INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, la crianza parental ha sido reconocida como un factor determinante en el desarrollo emocional de los niños, debido a que influye en su bienestar psicológico y en su capacidad para regular sus emociones (Baumrind, 1991). Diversos estudios han identificado que los estilos de crianza autoritario, democrático y permisivo generan impactos diferenciados en la regulación emocional infantil, influyendo en la forma en que los niños enfrentan situaciones de estrés, expresan sus sentimientos y establecen relaciones interpersonales (Eisenberg et al., 2011). Sin embargo, en muchos contextos, los padres no siempre son conscientes del efecto que sus prácticas educativas tienen sobre la salud emocional de sus hijos, lo que puede derivar en dificultades de adaptación social y académica durante la infancia (García, 2012).

En América Latina, la problemática se acentúa debido a diversos factores socioculturales y económicos que impactan en la dinámica familiar y en las prácticas de crianza. Estudios han demostrado que, en contextos de vulnerabilidad, los estilos de crianza pueden volverse más autoritarios o negligentes, limitando el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en los niños (Molina et al., 2017). Esto es preocupante, ya que una adecuada regulación emocional en la infancia es clave para el desempeño escolar, la convivencia con pares y el bienestar psicológico a largo plazo (Musitu y García, 2004). A pesar de la creciente importancia del tema, todavía existe una falta de estrategias concretas para orientar a los padres en la adopción de prácticas de crianza que favorezcan el desarrollo emocional de sus hijos.

En el contexto peruano, los desafíos en la crianza infantil se ven influenciados por múltiples factores, como el nivel educativo de los padres, las condiciones socioeconómicas y la falta de programas de formación parental. La crianza en el Perú sigue estando marcada por patrones tradicionales que, en algunos casos, priorizan la obediencia y la disciplina rígida sobre la expresión emocional y la autonomía infantil (Ramos, 2024). Esto puede derivar en dificultades en la autorregulación emocional de los niños e influir negativamente en su desempeño en el ámbito educativo y social. Aunque el Ministerio de Educación ha promovido diversas estrategias para fortalecer el desarrollo emocional en la primera infancia, aún persisten vacíos en la capacitación de los padres y en la implementación de programas efectivos de acompañamiento familiar (Ministerio de Educación, 2022).

A nivel local, en instituciones educativas de educación inicial, se observa que muchos niños presentan dificultades para gestionar sus emociones, lo que se traduce en comportamientos impulsivos, dificultades en la convivencia escolar y problemas de adaptación en el aula. Estas dificultades pueden estar relacionadas con los estilos de crianza predominantes en sus familias, los cuales no siempre fomentan el desarrollo de la autonomía emocional ni proporcionan estrategias adecuadas para afrontar el estrés o la frustración. Algunos estudios como los datos del INEI sobre estos problemas revelan que, en Lima, al menos un 98 mil son madres solteras, que enfrentan dificultades para el control de sus niños (Instituto Nacional de Estadística e informática, 2019). Por otra parte, desde una vista más cercana, algunos datos revelan que todavía existe una creciente vulnerabilidad en las familias, especialmente en aquellas con problemas económicos y sociales. Donde se encuentran problemas relacionados al cuidado de los niños, como es la soledad en tareas parentales, el estrés parental, las pocas prácticas de afecto, y la incurrancia de violencia física y psicológica con el niño. (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2025)

Este estudio permitirá comprender cómo las prácticas de crianza se relacionan con el desarrollo emocional infantil lo que permitirá contribuir a la generación de estrategias de apoyo a las familias para fortalecer la regulación emocional de los niños desde una edad temprana.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre los estilos de crianza y el desarrollo emocional en niños de inicial de una institución educativa?

Preguntas específicas

- ¿Cuál es la relación entre los estilos de crianza y la conciencia emocional en niños de inicial de una institución educativa?
- ¿Cuál es la relación entre los estilos de crianza y la regulación emocional en niños de inicial de una institución educativa?
- ¿Cuál es la relación entre los estilos de crianza y la autonomía emocional en niños de inicial de una institución educativa?
- ¿Cuál es la relación entre los estilos de crianza y las habilidades socioemocionales en niños de inicial de una institución educativa?

- ¿Cuál es la relación entre los estilos de crianza y las habilidades de vida y bienestar en niños de inicial de una institución educativa?

La presente investigación es de suma relevancia tanto en el ámbito social como pedagógico, ya que los estilos de crianza adoptados por los padres influyen directamente en la regulación emocional de los niños en edad preescolar, afectando su desarrollo integral y adaptación al entorno escolar. Estudios recientes han demostrado que prácticas parentales equilibradas y conscientes promueven un bienestar emocional óptimo en los infantes, fortaleciendo sus habilidades para manejar el estrés y establecer relaciones saludables (Bahamonde, 2025)

Desde una perspectiva social, comprender la relación entre los estilos de crianza y la regulación emocional es esencial para abordar problemáticas como la violencia escolar y los trastornos de conducta. Investigaciones en América Latina han evidenciado que estilos parentales democráticos, caracterizados por la comunicación abierta y el establecimiento de límites claros, se asocian con un menor nivel de conflictividad y mayor bienestar en los niños (Simaes et al., 2019)

En el ámbito pedagógico, la educación inicial es una etapa crucial para el desarrollo de competencias emocionales. Los docentes observan que niños provenientes de entornos familiares con estilos de crianza equilibrados presentan una mejor autorregulación emocional, lo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye a un clima escolar positivo (Cango y Paccha, 2024).

La viabilidad de esta investigación se sustenta en la disponibilidad de recursos metodológicos adecuados, como encuestas validadas y técnicas de observación estructuradas, que permitirán recopilar datos precisos sobre las prácticas de crianza y el desarrollo emocional de los niños. Además, la colaboración entre la comunidad educativa y las familias proporciona un contexto propicio para la implementación de programas de intervención basados en los hallazgos obtenidos, orientados a promover estilos de crianza que favorezcan el bienestar emocional infantil.

Objetivo general

Determinar la relación entre los estilos de crianza y el desarrollo emocional en niños de inicial de una institución educativa.

Objetivos específicos

- Determinar la relación entre los estilos de crianza y la conciencia emocional en niños de inicial de una institución educativa.
- Determinar la relación entre los estilos de crianza y la regulación emocional en niños de inicial de una institución educativa.
- Determinar la relación entre los estilos de crianza y la autonomía emocional en niños de inicial de una institución educativa.
- Determinar la relación entre los estilos de crianza y las habilidades socioemocionales en niños de inicial de una institución educativa.
- Determinar la relación entre los estilos de crianza y las habilidades de vida y bienestar en niños de inicial de una institución educativa

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.1. Estilos de crianza

1.1.1. Definición de estilos de crianza

Los estilos de crianza se refieren a los patrones de comportamiento y estrategias que los padres utilizan en la educación de sus hijos, influyendo en su desarrollo emocional, social y cognitivo. Estos estilos han sido estudiados ampliamente en la psicología del desarrollo, y su impacto varía según el nivel de control, afecto y comunicación que los cuidadores establecen en la dinámica familiar. Baumrind (1991) identificó tres estilos principales: autoritario, permisivo y autoritativo, a los cuales Maccoby y Martin (1983) añadieron un cuarto, denominado negligente o indiferente. Cada uno de estos estilos implica un enfoque particular en la disciplina, el establecimiento de normas y la expresión de afecto.

La importancia de los estilos de crianza radica en su influencia en la formación de la identidad infantil, la adaptación social y el bienestar emocional. Diversos estudios han demostrado que el estilo autoritativo, caracterizado por un equilibrio entre control y afecto, es el más beneficioso para el desarrollo infantil, dado que promueve la autonomía y la autoestima. En contraste, el estilo autoritario tiende a generar inseguridad y ansiedad, mientras que el permisivo puede dificultar el autocontrol y la responsabilidad. El estilo negligente, al carecer de estructura y apoyo emocional, suele estar asociado con problemas de conducta y dificultades académicas. Por lo tanto, comprender y aplicar un enfoque de crianza adecuado es fundamental para favorecer un desarrollo saludable en los niños y adolescentes.

1.1.2. Teorías que dan soporte a los estilos de crianza

Los estilos de crianza representan las formas en que madres, padres o cuidadores ejercen su rol educativo y afectivo, influyendo significativamente en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños. En las últimas décadas, la reflexión sobre la crianza ha evolucionado gracias a las contribuciones de investigadoras que han puesto el foco en la autonomía infantil y el respeto por los ritmos individuales de desarrollo.

1.1.2.1. Modelo de autonomía de Emily Pikler

Está basado en la noción de la autonomía como capacidad progresiva del niño para tomar decisiones, resolver problemas y actuar de manera independiente en función de sus posibilidades evolutivas. Plantea que el niño es un ser competente desde el nacimiento, capaz de desarrollarse activamente en un ambiente seguro y preparado. Su enfoque enfatiza la libre movilidad, el respeto por el ritmo individual y la intervención mínima del adulto, lo que favorece la autonomía y la autoconfianza. Donde se prioriza, el respeto por la actividad autónoma del niño no implica ausencia del adulto, sino una presencia atenta, disponible y no invasiva. Esta postura se traduce en prácticas como el cambio de pañal con conciencia relacional, el juego libre en el suelo y la observación sin interrupción (Godall, 2016).

Otro aporte fundamental en esta teoría viene de la autora Chokler (2010), según la cual el niño es un sujeto activo desde su nacimiento, capaz de construir conocimiento y sentido a través del movimiento libre, la exploración y la interacción con su entorno. La verdadera autonomía no se impone, sino que se acompaña, evitando la pseudoautonomía que surge cuando se exige al niño actuar sin estar aún emocional o funcionalmente preparado. Para ello, es esencial que el adulto ofrezca un vínculo afectivo seguro, un ambiente físico adecuado y una actitud empática y no invasiva, reconociendo al niño como protagonista de su desarrollo. Este enfoque dialógico y humanizante de la crianza contrasta con modelos autoritarios o sobreestimulantes, que debilitan la autoestima y refuerzan la dependencia, y se alinea con un estilo de crianza democrático, que promueve la confianza, la capacidad de elección y el fortalecimiento del yo desde los primeros años de vida.

1.1.2.2. Teoría del desarrollo psicosocial de Erikson

La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1968) establece que el desarrollo humano ocurre en ocho etapas a lo largo de la vida, cada una caracterizada por un conflicto central que influye en la formación de la identidad y la personalidad. En el contexto de los estilos de crianza, las primeras etapas del desarrollo, particularmente la confianza frente a la desconfianza (0–1 año) y la autonomía frente a la vergüenza y la duda (1–3 años), son fundamentales, ya que es en estos períodos donde los cuidadores ejercen una influencia directa sobre la seguridad emocional del niño. Los padres que adoptan un estilo autoritativo fomentan la confianza y la autonomía a través del apoyo y la guía estructurada, mientras que los padres autoritarios pueden generar sentimientos de inseguridad o miedo al castigo. Por otro lado, un estilo permisivo podría dar lugar a niños que carecen de la estructura necesaria para desarrollar la autodisciplina,

mientras que el estilo negligente puede provocar problemas de apego y dificultades emocionales que afectan el desarrollo psicosocial del niño a largo plazo (Erikson, 1968)

Además, Erikson (1968) señala que en la etapa de iniciativa frente a culpa (3-6 años) y en la etapa de laboriosidad frente a inferioridad (6-12 años) los niños comienzan a desarrollar habilidades sociales y cognitivas que dependen en gran medida de la calidad de la crianza recibida. Un estilo autoritativo facilita la exploración y el aprendizaje sin temor al fracaso, permitiendo que los niños adquieran confianza en sus capacidades, mientras que un estilo autoritario podría generar una sensación de inferioridad o una excesiva dependencia de la autoridad. En contraste, el estilo permisivo puede propiciar dificultades en la regulación del comportamiento, ya que los niños pueden no aprender a lidiar con los límites, y el estilo negligente puede traducirse en baja autoestima y dificultades académicas. De esta manera, la teoría psicosocial de Erikson sustenta la importancia de una crianza equilibrada para un desarrollo saludable en las distintas etapas de la vida (Erikson, 1968).

1.1.2.3. Teoría del aprendizaje social de Bandura

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) enfatiza el papel de la observación y la imitación en la adquisición de comportamientos, lo que resulta clave en la transmisión de los estilos de crianza. Según esta teoría, los niños aprenden a comportarse de acuerdo con los modelos que observan en su entorno, particularmente aquellos proporcionados por sus cuidadores principales. En un hogar donde predomina el estilo autoritativo, los niños aprenden a regular sus emociones y a comunicarse de manera asertiva a través del ejemplo de sus padres, quienes establecen normas claras pero flexibles. Por el contrario, un entorno autoritario puede enseñar a los niños a actuar con temor, evitando la exploración y la autonomía, ya que la obediencia rígida se impone como norma. En el caso del estilo permisivo, los niños pueden interiorizar la falta de estructura como una señal de que pueden actuar sin consecuencias, lo que podría derivar en comportamientos desafiantes o poco adaptativos.

Además, Bandura (1977) plantea el concepto de autoeficacia, que se desarrolla cuando los niños experimentan éxito en sus interacciones y tareas diarias. Un estilo de crianza autoritativo fomenta la autoeficacia al permitir que los niños enfrenten desafíos con apoyo y retroalimentación positiva, mientras que un estilo autoritario puede minar la confianza en sí mismos al imponer estándares inflexibles sin permitir la experimentación. En el caso de un estilo negligente, la falta de guía y atención puede impedir el desarrollo de habilidades sociales y académicas, afectando la percepción que los niños tienen de sus propias capacidades. De esta

forma, la teoría del aprendizaje social respalda la idea de que el comportamiento parental no solo moldea la conducta infantil de manera directa, sino que también influye en la forma en que los niños interpretan y responden a su entorno.

1.1.2.4. Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget

Piaget (1952) propuso que el desarrollo cognitivo ocurre en una serie de etapas en las que los niños construyen su conocimiento a través de la interacción con su entorno. Desde la perspectiva de los estilos de crianza, esta teoría resalta la importancia del tipo de interacción que los padres establecen con sus hijos en la formación de sus habilidades cognitivas y sociales. Un estilo autoritativo promueve el aprendizaje activo, ya que los padres estimulan la curiosidad y la resolución de problemas al brindar apoyo sin imponer soluciones rígidas. En cambio, un estilo autoritario puede restringir el desarrollo cognitivo al limitar la autonomía del niño y su capacidad de tomar decisiones, lo que puede afectar su pensamiento crítico y su independencia.

Por otro lado, el estilo permisivo puede derivar en una falta de regulación en la adquisición del conocimiento, ya que los niños pueden no recibir la orientación necesaria para estructurar su aprendizaje. Finalmente, el estilo negligente puede resultar en un déficit significativo en el desarrollo cognitivo, ya que la falta de estimulación y apoyo puede impedir que los niños alcancen su potencial intelectual. Piaget (1952) argumenta que el aprendizaje efectivo ocurre cuando los niños son desafiados de manera apropiada para su nivel de desarrollo, lo que resalta la importancia de un enfoque equilibrado en la crianza para garantizar un óptimo desarrollo cognitivo y social.

1.1.3. Dimensiones de los estilos de crianza

1.1.3.1. Estilo democrático/autoritativo

El estilo autoritativo se caracteriza por un equilibrio entre alta exigencia y alta receptividad, lo que implica que los padres establecen normas claras y expectativas elevadas, pero al mismo tiempo fomentan la comunicación abierta y el afecto. Este enfoque de crianza promueve la independencia, la autorregulación y el desarrollo de habilidades sociales, ya que los niños se sienten apoyados en su proceso de aprendizaje y crecimiento. Según Baumrind (1991), los padres autoritativos utilizan estrategias de disciplina basadas en la orientación y el razonamiento, evitando el castigo severo y favoreciendo la comprensión de las normas.

Los niños criados bajo este estilo suelen desarrollar una autoestima sólida, una mayor competencia social y un mejor desempeño académico, ya que aprenden a tomar decisiones de

manera autónoma dentro de un marco de respeto y responsabilidad. Además, la crianza autoritativa fortalece el vínculo entre padres e hijos, promoviendo una relación basada en la confianza y el diálogo. Diversos estudios han demostrado que este estilo es el más beneficioso para el bienestar infantil y adolescente, ya que fomenta un desarrollo equilibrado tanto a nivel emocional como cognitivo (Steinberg, 2001).

1.1.3.2. Estilo permisivo

El estilo permisivo se distingue por una baja exigencia y una alta receptividad, lo que significa que los padres son afectuosos y comprensivos, pero establecen pocas reglas o límites para el comportamiento de sus hijos. Estos cuidadores tienden a evitar la confrontación y permiten que los niños tomen sus propias decisiones sin establecer una estructura clara. Aunque este enfoque puede parecer positivo en términos de libertad y autonomía, en muchas ocasiones genera dificultades en el autocontrol y la responsabilidad infantil.

Los niños que crecen en un ambiente permisivo pueden desarrollar dificultades en la regulación emocional y la toma de decisiones, ya que no han aprendido a manejar las consecuencias de sus acciones. Además, pueden presentar problemas de conducta, baja tolerancia a la frustración y dificultades para seguir normas en entornos escolares o sociales. Maccoby y Martin (1983) sugieren que, aunque los niños criados bajo este estilo pueden mostrar altos niveles de autoestima y creatividad, también pueden carecer de habilidades de autorregulación, lo que los hace más propensos a conductas de riesgo en la adolescencia, como el abuso de sustancias o la falta de compromiso con sus responsabilidades.

1.1.3.3. Estilo autoritario

El estilo autoritario se basa en una alta exigencia y una baja receptividad, lo que implica que los padres imponen normas estrictas y esperan obediencia sin cuestionamientos, utilizando la disciplina como un medio de control en lugar de una herramienta de enseñanza. En este tipo de crianza, los padres suelen ejercer un poder unilateral sin fomentar la comunicación abierta, lo que puede generar un ambiente rígido y poco afectuoso dentro del hogar.

Los niños criados en un ambiente autoritario pueden desarrollar altos niveles de ansiedad, inseguridad y baja autoestima, ya que el énfasis en la obediencia y el castigo puede hacer que sientan miedo de cometer errores. Además, estos niños pueden presentar dificultades en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos, pues no han desarrollado plenamente sus habilidades de autonomía y pensamiento crítico. De acuerdo con estudios de Grolnick

(2022), este estilo de crianza puede producir hijos con un alto sentido de disciplina y rendimiento académico, pero también con menor capacidad de adaptación y un riesgo elevado de desarrollar problemas emocionales, como depresión o agresividad en la adolescencia.

1.1.3.4. Estilo indiferente/indulgente

El estilo indiferente o negligente se caracteriza por una baja exigencia y una baja receptividad, lo que significa que los padres muestran un desinterés general en la educación y el bienestar de sus hijos. Estos cuidadores no establecen reglas claras ni proporcionan apoyo emocional, lo que puede generar en los niños una sensación de abandono y desprotección. Este tipo de crianza puede ser resultado de diversos factores, como problemas personales de los padres, estrés laboral, dificultades económicas o falta de conocimientos sobre la importancia del vínculo parental.

Los niños criados bajo este estilo suelen presentar los peores resultados en términos de desarrollo emocional y social, ya que la ausencia de estructura y afecto puede derivar en problemas de conducta, dificultades académicas y falta de habilidades de regulación emocional. Según investigaciones de Steinberg (2001), estos niños tienen un mayor riesgo de desarrollar conductas antisociales, baja autoestima y dificultades para establecer relaciones saludables en la adolescencia y la adultez. Además, la falta de supervisión y apoyo parental puede hacerlos más vulnerables a influencias negativas externas, como el consumo de sustancias o la delincuencia.

1.2. Desarrollo emocional

1.2.1. Teorías que dan soporte al desarrollo emocional en niños

1.2.1.1. Tipo de apego y desarrollo emocional de Donald Winnicott

Desde la perspectiva de Donald Winnicott (1961), el desarrollo del apego en la infancia está íntimamente ligado a la calidad de los cuidados maternos, que él conceptualiza como el holding o sostén. Este término abarca no solo el sostén físico del bebé, sino toda la provisión ambiental que la madre ofrece desde la empatía, adaptándose sensiblemente a las necesidades físicas y emocionales del niño. Winnicott afirma que, en los primeros estadios, el infante y la madre forman una unidad indivisible: no hay bebé sin cuidado materno. En este estado de dependencia absoluta, el bebé necesita una contención confiable y empática que le permita vivir una experiencia de continuidad del ser. Cuando esta provisión es suficientemente buena, el niño desarrolla un verdadero self, experimentando confianza, seguridad y la base para un

apego seguro. Por el contrario, ante fallas en el ambiente cuidador, el niño se ve obligado a reaccionar ante las exigencias del entorno, lo cual puede interrumpir esa continuidad y dar lugar a un falso self, una forma defensiva y adaptativa de ser en el mundo que se asocia con apegos inseguros.

Esta visión relacional, que integra el cuidado emocional y la progresiva individuación del niño, permite entender los tipos de apego no como categorías cerradas, sino como el resultado del modo en que el infante ha sido sostenido e internaliza una experiencia de inestabilidad y desconfianza, desarrollando mecanismos de defensa que afectan su capacidad para establecer relaciones sanas.

1.2.1.2. Teoría del apego de Bowlby

John Bowlby (1982) desarrolló la teoría del apego, la cual sostiene que el vínculo entre el niño y su cuidador principal influye de manera significativa en el desarrollo emocional y en la capacidad de establecer relaciones interpersonales a lo largo de la vida. Según esta teoría, los niños con un apego seguro, es decir, aquellos que reciben cuidado constante y afectuoso desarrollan una mayor capacidad para regular sus emociones, expresar sus sentimientos de manera saludable y confiar en los demás.

Por otro lado, los niños con apego inseguro (evitativo, ansioso o desorganizado) pueden presentar dificultades en la regulación emocional, ansiedad en las relaciones interpersonales o problemas de conducta. Bowlby (1982) señala que las experiencias tempranas con los cuidadores forman un modelo interno de trabajo que influye en la forma en que los niños interpretan y responden a las emociones propias y ajenas. De esta manera, un ambiente familiar estable y afectuoso es clave para el desarrollo emocional saludable en la infancia.

1.2.1.3. Teoría de la inteligencia emocional de Goleman

Daniel Goleman (1995) propuso la teoría de la inteligencia emocional, la cual sostiene que el éxito en la vida no depende exclusivamente de la inteligencia cognitiva, sino también de la capacidad para percibir, comprender, manejar y expresar emociones de manera adecuada. Esta teoría resalta la importancia de la autoconciencia emocional, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales como pilares fundamentales en el desarrollo emocional infantil.

En la infancia, la inteligencia emocional se desarrolla progresivamente a través de la interacción con los cuidadores y el entorno. Cuando los niños aprenden a identificar y manejar sus emociones desde edades tempranas, pueden enfrentar mejor los desafíos, tomar decisiones más acertadas y establecer relaciones interpersonales saludables. Goleman enfatiza que el aprendizaje socioemocional debe ser fomentado en el hogar y en la escuela, ya que una educación basada en el reconocimiento y la regulación emocional contribuye al bienestar psicológico y al éxito personal a lo largo de la vida.

1.2.2. Dimensiones de desarrollo emocional

1.2.2.1. Conciencia emocional

Se entiende como la capacidad de reconocer, diferenciar y describir las propias emociones y las de otras personas, integrando señales corporales, pensamientos y contexto social. Esta dimensión no se limita a “sentir”, sino a representar mentalmente lo que se siente con suficiente claridad como para nombrarlo, describirlo y comprenderlo. Entendiéndose como un proceso que progresa desde percepciones somáticas generales hasta emociones diferenciadas y combinaciones complejas.

Desde el desarrollo, la conciencia emocional se construye en interacción con el entorno: el lenguaje emocional disponible en la familia y la escuela, la validación o invalidación de emociones, y las oportunidades de reflexión sobre experiencias afectivas (Lane & Schwartz, 1987).

1.2.2.2. Regulación emocional

La regulación emocional comprende los procesos por los cuales las personas modulan la intensidad, duración y expresión de sus emociones para responder a demandas internas (metas personales) y externas (normas sociales, tareas académicas, convivencia). No se trata de “eliminar” emociones, sino de manejar la experiencia emocional de modo que sea compatible con objetivos relevantes. La regulación ocurre antes de que la emoción se consolide (estrategias centradas en antecedentes, como la reevaluación cognitiva) o después de que aparece (estrategias centradas en la respuesta, como la supresión expresiva. (Mestre & Guil, 2012)

1.2.2.3. Autonomía emocional

La autonomía emocional alude a la capacidad de sostener un sentido de sí mismo afectivamente diferenciado, tomando decisiones y autorregulándose sin depender de manera excesiva de la aprobación o guía emocional de otros, especialmente de figuras parentales durante la

adolescencia. No significa aislamiento emocional, sino una reorganización del vínculo: el adolescente o joven puede mantener cercanía y apoyo, pero a la vez construir criterios propios y manejar emociones sin necesitar constantemente regulación externa (Mestre & Guil, 2012)

1.2.2.4. Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de competencias para comprenderse a sí mismo, relacionarse con otros y tomar decisiones responsables. En educación, el marco más difundido organiza estas competencias en cinco áreas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable, lo que permite comprenderlas como aprendizajes desarrollables a lo largo del ciclo vital. En el plano interpersonal, estas habilidades incluyen empatía, comunicación asertiva, escucha activa, cooperación y negociación. Su desarrollo implica aprender a interpretar señales sociales (expresiones faciales, tono de voz, reglas implícitas), regular respuestas impulsivas y construir relaciones basadas en respeto y reciprocidad (Mestre y Guil, 2012)

1.2.2.5. Habilidades de vida y bienestar

Las habilidades de vida se definen como destrezas psicosociales que permiten afrontar demandas diarias de manera efectiva, tales como resolver problemas, tomar decisiones, comunicarse, mantener relaciones saludables y manejar estrés y emociones. Se plantea que estas habilidades fortalecen la competencia psicosocial, entendida como la capacidad de responder a retos cotidianos con conductas adaptativas, disminuyendo vulnerabilidades y favoreciendo salud mental y social (Mestre y Guil, 2012)

1.3. Definición del desarrollo emocional en niños

El desarrollo emocional en niños se refiere al proceso mediante el cual los infantes aprenden a reconocer, comprender, expresar y regular sus emociones, lo que les permite interactuar de manera adecuada con su entorno. se entiende como la capacidad de reconocer, diferenciar y describir las propias emociones y las de otras personas, integrando señales corporales, pensamientos y contexto social.

Un desarrollo emocional adecuado permite a los niños identificar sus sentimientos, responder a situaciones de manera apropiada y establecer relaciones interpersonales saludables. Para lograr esto, es fundamental que los cuidadores fomenten la expresión emocional, proporcionen apoyo ante experiencias difíciles y modelen estrategias de afrontamiento efectivas. Cuando los niños desarrollan una inteligencia emocional sólida, son más capaces de

manejar la frustración, resolver problemas y adaptarse a diferentes contextos sociales, lo que impacta positivamente en su bienestar general y su rendimiento académico (Denham, 1998).

1.4. Estado del arte

Entre los últimos estudios sobre cómo se puede entender la relación entre las dos variables, se puede describir a Pucuji y Cañizares (2023) con el propósito de entender porque es importante conocer los estilos de crianza en niños, describe que los estilos de crianza más frecuentes eran de crianza autoritativo y permisivo, destacando que es necesario no solo trabajar con los niños sino también con los padres. En talleres efectivos de escuela de padres, para concientizar a los padres de sus interacciones con sus niños.

En el Perú, estudios como los de Sosa y Quispe (2024), describen que el estilo de crianza percibido es en un 48 % malo, y 28 % regular, caracterizado por un ambiente donde el niño se siente desamparado, con una falta de comunicación y siente miedo por su desempeño académico frente a sus padres, sin embargo, este estudio encontró que esto no se asocia con su autoestima. Bajo la misma línea, Zegarra (2023) destacan que para que un niño tenga un desarrollo de autonomía óptimo debe existir una participación activa por parte de los padres, donde describen que si existe una relación entre estas variables.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1. Enfoque

El presente estudio se enmarca dentro del enfoque cuantitativo, dado que su metodología se basa en la recopilación, análisis e interpretación de datos numéricos con el objetivo de identificar patrones, tendencias y relaciones entre variables específicas (Hernandez y Mendoza, 2018).

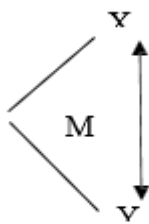
2.2. Nivel

Correlacional, debido a que se pretende analizar el grado de interacción entre dos variables sin manipularlas (Hernandez y Mendoza, 2018).

2.3. Método

Científico, ya que todo el proceso será sistemático y estructurado garantizando su fiabilidad, pues se puede replicar y trazar hipótesis conclusivas en torno al estudio. Su uso facilita el avance científico y el conocimiento en la disciplina de la educación (Hernandez y Mendoza, 2018).

Además, tendrá el siguiente diseño no experimental. Donde se observarán las variables en su ambiente:



Donde:

- M: Muestra de los docentes
- X: Variable 1. Estilos de crianza
- Y: Variable 2. Desarrollo emocional
- r: Relación entre las variables

2.4. Participantes

Se trabajará con estudiantes de 5 años y uno de sus padres; la familia será la unidad de estudio. En suma, se trabajará con 24 niños y sus padres de la institución educativa X.

Sobre el muestreo, se optó por un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Este muestreo se caracteriza por priorizar la viabilidad y la práctica. Con base en los criterios de la investigación, se selecciona la muestra que esté al alcance de los investigadores. En este caso, se trabajó con 24 niños y sus padres, que cumplen los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

- Niños y padres que deseen participar de manera voluntaria y consciente.
 - Niños y padres que tengan el consentimiento informado y asentimiento informado.
 - Niños varones y mujeres entre los 4 y 5 años de edad con padres mayores de edad.
 - Padres que se presenten a los días de evaluación y realicen los formularios completos
- ### **Criterios de exclusión**
- Niños de asistencia irregular al centro educativo o padres/tutores no interesados.
 - Niños no matriculados en la institución educativa.
 - Niños o padres que presenten información incompleta.

2.5. Técnicas e instrumentos

Entre las técnicas, se emplea la encuesta. Esta consiste en la aplicación de un cuestionario estructurado de forma simple para obtener opiniones o percepciones sobre un tema. La otra técnica será la observación, realizada a través de una ficha para tener un registro sistemático de comportamiento, eventos y características propias del fenómeno observado.

Otra de las técnicas consideradas fueron la observación, sin embargo, su recopilación estuvo limitada debido a la gestiones temporales y personales de cada niño. Por lo que la observación se empleó solo durante los momentos de evaluación y referida a través de los docentes de la institución educativa.

Para la medición de los estilos de crianza en padres de familia se hará uso de un test de prevalencia en estilos de crianza en padres de familia. Este instrumento fue adaptado y validado para el Perú por Magallanes (2021) y permite la medición de la variable en 24 ítems en una escala Likert. Su aplicación puede ser individual o colectiva.

La validez del instrumento fue establecida mediante un proceso de evaluación por expertos, que alcanzó una validez de contenido de 0.98 y una validez de constructo de 0.924. Se realizó un análisis factorial confirmatorio para verificar su estructura y se obtuvo índices de ajuste adecuados como RMSEA (<0.05), CFI (>0.972), GFI (>0.959) y AGFI (>0.961). Estos valores evidencian una estructura interna sólida y alineada con el modelo teórico de los estilos de crianza, lo que garantiza su aplicabilidad en contextos educativos y familiares.

Para evaluar la confiabilidad del instrumento, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach y se obtuvo un valor de 0.960, mientras que el coeficiente omega de McDonald arrojó un resultado de 0.974, lo que indica una alta consistencia interna.

En torno al segundo instrumento, se hará uso de la ficha de observación, desarrollada y adaptada para el Perú por Maquera (2019). Este investigador desarrolló una ficha de observación con 57 ítems que miden en distintas dimensiones el desarrollo emocional, a través de un marcador de puntajes.

El instrumento tiene un alfa de Cronbach .800 y fue validado por el juicio de expertos. Los baremos indican cómo se debe clasificar el desarrollo emocional según la siguiente valoración: 0–19 está en inicio; 20–39, en proceso, y 40–57, en logrado.

2.6. Análisis de la información

En una etapa inicial, se llevaron a cabo los procedimientos administrativos necesarios para obtener la autorización que permitiera el desarrollo de la investigación. Esto implicó la gestión de los permisos institucionales, la coordinación de los tiempos de aplicación y la organización de los instrumentos de recolección de datos, asegurando un proceso estructurado y eficiente.

Una vez obtenidas las autorizaciones y establecidas las fechas para la recolección de datos con los participantes, se dio inicio a la siguiente fase. Durante esta etapa, los instrumentos fueron aplicados de manera presencial en un período previamente planificado, garantizando que los padres de familia pudieran completarlos sin interrupciones ni compromisos adicionales que afectaran su participación.

Para el análisis de la información, una vez conseguido todos los datos, se tabularon en una base de datos en Excel; luego, se exportó la información a SPSS. El análisis de hipótesis se efectuará a través del chi cuadrado, debido a que una de las variables es de tipo nominal y que el uso de este estadístico es más adecuado para las pruebas inferenciales.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1. Resultados descriptivos

Como se puede observar en la tabla, la mayoría de los participantes se agrupan dentro de la categoría permisivo u autoritario, con un 87,5 % del total. En contraste, únicamente un 12,5 % presenta un estilo de crianza democrático/flexible. Este resultado sugiere que, en esta muestra, predominan estilos de crianza que se caracterizan por un desequilibrio entre afecto y control, ya sea por una excesiva rigidez (autoritarismo) o por la falta de límites claros (permisividad). La baja representación del estilo democrático podría indicar que las prácticas educativas basadas en la comunicación asertiva, el establecimiento de normas coherentes y el apoyo emocional no son las más frecuentes entre los cuidadores evaluados. Esto podría explicarse por la influencia de factores socioculturales, como el modelo autoritario del docente o padre orientado a la sumisión y la disciplina vertical y estricta, y otros que aún mantienen modelos educativos tradicionales, o bien por la creciente tendencia hacia estilos más indulgentes como respuesta a la presión social o la falta de tiempo, cuando el rol parental es dejado de lado y, en familias numerosas, el hermano mayor toma mayores responsabilidades.

Tabla 1.
Estilos de crianza

Estilos de crianza		
	N	%
Permisivo u autoritario	21	87,5 %
Democrático/flexible	3	12,5 %

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla, los resultados se distribuyen de manera equilibrada entre los niveles evaluados de desarrollo emocional: un 50 % de los participantes presenta un desarrollo regular, mientras que el otro 50 % se ubica en el nivel alto.

Este hallazgo pone de manifiesto que en la muestra coincidentemente la mitad de los participantes alcanza niveles altos de adaptación y regulación emocional; esto probablemente debido al pequeño tamaño muestral. La presencia de un porcentaje igualmente elevado en el nivel regular puede indicar que una parte importante todavía se encuentra en proceso de consolidación de sus habilidades emocionales, por lo que podría manifestar dificultades para

identificar, expresar o regular sus emociones en determinadas situaciones. Esto también se debe a que los instrumentos se aplicaron a medio año, cuando el desarrollo emocional estaba en pleno proceso.

Tabla 2.
Desarrollo emocional

	Desarrollo emocional	
	N	%
Regular	12	50,0 %
Alto	12	50,0 %

Fuente: Elaboración propia

3.2. Resultados inferenciales

Tal como se puede observar en la tabla, los datos no cumplen los valores normales para la estadística paramétrica, por lo tanto, se optará por trabajar con la no paramétrica y esto implica trabajar con la correlación de Spearman.

Tabla 3.
Prueba de Normalidad SW

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Estilos de Crianza	,985	24	,963
Desarrollo emocional	,916	24	,047
Conciencia Emocional	,508	24	,000
Regulación Emocional	,922	24	,064
Autonomía Emocional	,813	24	,000
Habilidades socioemocionales	,904	24	,026
Habilidades de vida bienestar	,792	24	,000

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla de correlaciones, el coeficiente de Spearman obtenido entre el estilo de crianza y el desarrollo emocional es de $\rho = -0.231$, con un valor de $p = 0.278$, el cual es mayor a 0.05. Este resultado indica que no existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Esto podría explicarse por la presencia de otros factores que intervienen en el desarrollo emocional de los participantes, tales como experiencias personales, contextos escolares, redes sociales de apoyo o características individuales que

pueden actuar como factores protectores o de compensación frente a estilos de crianza menos favorables.

Tabla 4.
Estilos de crianza y desarrollo emocional

		Estilos de crianza	Desarrollo emocional	
Rho de Spearman	Estilo de crianza	Coefficiente de correlación	1,000	
		Sig. (bilateral)	.	
		N	24	
	Desarrollo emocional	Coefficiente de correlación	-,231	1,000
		Sig. (bilateral)	,278	.
		N	24	24

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla de correlaciones, el coeficiente de Spearman entre el estilo de crianza y la conciencia emocional es de $\rho = -0.176$, con un valor de $p = 0.410$, superior al nivel de significancia establecido ($p > 0.05$). Este resultado indica que no existe una relación significativa entre las dos variables analizadas. Además, el coeficiente presenta un signo negativo, lo cual sugiere que la conciencia emocional tiende a ser ligeramente menor a medida que los estilos de crianza se alejan del estilo democrático. No obstante, dicha tendencia no es lo suficientemente consistente como para considerarse estadísticamente relevante.

Tabla 5.
Estilos de crianza y conciencia emocional

		Estilos de crianza	Conciencia emocional	
Rho de Spearman	Estilo de crianza	Coefficiente de correlación	1,000	
		Sig. (bilateral)	.	
		N	24	
	Conciencia emocional	Coefficiente de correlación	-,176	1,000
		Sig. (bilateral)	,410	.
		N	24	24

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla de correlaciones, el coeficiente de Spearman entre el estilo de crianza y la regulación emocional es de $\rho = -0.095$, con un valor de $p = 0.659$, el cual resulta muy superior al nivel convencional de significancia ($p > 0.05$). Estos datos muestran que no existe una relación estadísticamente significativa entre el tipo de estilo de crianza predominante y la capacidad de regulación emocional de los participantes. Así, incluso cuando los estilos de crianza no son los más favorables, los individuos pueden desarrollar estrategias de regulación a partir de otras fuentes de aprendizaje y apoyo.

Tabla 6.
Estilos de crianza y regulación emocional

		Estilos de crianza	Regulación emocional
Rho de Spearman	Estilo de crianza	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	24
	Regulación emocional	Coeficiente de correlación	-,095
		Sig. (bilateral)	,659
		N	24

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla de correlaciones, el coeficiente de Spearman entre el estilo de crianza y la autonomía emocional es de $\rho = -0.241$, con un valor de $p = 0.256$, superior al nivel de significancia establecido ($p > 0.05$). Esto indica que no existe una relación significativa entre ambas variables en la muestra analizada. Este resultado podría estar indicando que la autonomía emocional es una capacidad que, si bien puede estar influida parcialmente por el ambiente familiar, también se desarrolla a través de experiencias personales, interacción con diferentes contextos (escolar, social o recreativo) y procesos de maduración propios de cada individuo.

Tabla 7.
Estilos de crianza y autonomía emocional

		Estilos de crianza	Autonomía emocional
Rho de Spearman	Estilo de crianza	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	24

Autonomía emocional	Coefficiente de correlación	-,241	1,000
	Sig. (bilateral)	,256	.
	N	24	24

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la tabla de correlaciones, el coeficiente de Spearman entre el estilo de crianza y las habilidades socioemocionales es de $\rho = -0.183$, con un valor de $p = 0.391$, el cual es mayor que el nivel de significancia convencional ($p > 0.05$). Este resultado indica que no existe una relación estadísticamente significativa. Este hallazgo podría explicarse por el hecho de que las habilidades socioemocionales se desarrollan a partir de una combinación de factores, entre los que se incluyen las experiencias escolares, el grupo de pares y la participación en actividades sociales, que pueden contribuir a compensar posibles efectos negativos derivados de estilos de crianza menos favorecedores.

Tabla 8.
Estilos de crianza y habilidades socioemocionales

		Estilos de crianza	Habilidades socioemocionales
Rho de Spearman	Estilo de crianza	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	24
	Habilidades socioemocionales	Coefficiente de correlación	-,183
		Sig. (bilateral)	,391
		N	24

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla de correlaciones, el coeficiente de Spearman entre el estilo de crianza y las habilidades de vida orientadas al bienestar es de $\rho = -0.422$, con un valor de $p = 0.040$, el cual es menor que 0.05, por lo que la correlación resulta estadísticamente significativa. Esto indica la existencia de una relación inversa significativa entre ambas variables. En otras palabras, a medida que el estilo de crianza se aleja del estilo democrático/flexible y se acerca a estilos menos positivos (por ejemplo, autoritario, permisivo o negligente), las habilidades de vida asociadas al bienestar tienden a disminuir.

La correlación inversa ($\rho = -0.422$) es coherente con la idea de que el estilo de crianza democrático/autoritativo (alta calidez y alta exigencia con diálogo) crea un contexto donde hijos e hijas practican habilidades clave para el bienestar: toma de decisiones, solución de problemas, autocuidado, comunicación y manejo del estrés. En este estilo, la disciplina se apoya en la guía y el razonamiento, lo que favorece la internalización de normas y el aprendizaje de estrategias de afrontamiento más autónomas; por el contrario, cuando la crianza se desplaza hacia estilos autoritarios (control rígido y baja receptividad), permisivos (alta receptividad sin límites consistentes) o negligentes (baja receptividad y baja exigencia), se reducen oportunidades para entrenar autorregulación, responsabilidad y habilidades sociales, lo que suele asociarse con menor ajuste y mayor riesgo de dificultades conductuales y emocionales.

Tabla 9.
Estilos de crianza y habilidades de vida bienestar

		Estilos de crianza	Habilidades de vida bienestar
Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,422*
	Estilo de crianza	N	24
		Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,040
	Habilidades de vida bienestar	N	24

Fuente: Elaboración propia. * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permitieron cumplir con el objetivo general, ya que se analizó la existencia de una posible relación entre los estilos de crianza y el desarrollo emocional de los niños de educación inicial. Según el análisis inferencial, el coeficiente de Spearman mostró un valor p superior a 0.05 ($p = 0.278$), por lo cual no se encontraron evidencias de una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Este resultado es coherente con lo planteado en la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1968), quien señala que la maduración socioemocional no depende exclusivamente del estilo parental, sino de la interacción progresiva que el niño establece con diferentes contextos (familiar, escolar y social). Igualmente, desde la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), se reconoce que los estilos de crianza representan modelos de comportamiento, pero el niño puede adoptar o transformar esos comportamientos a partir de otras experiencias de interacción, lo que explicaría por qué algunos niños, aún en contextos con estilos autoritario o permisivo, logran niveles altos de desarrollo emocional.

En el presente estudio se evidenció que los estilos predominantes fueron el permisivo y el autoritario (87,5 %), mientras que el estilo democrático estuvo poco representado (12,5 %). Este hallazgo se vincula con lo señalado por Grolnick (2022), quien indica que, si bien los estilos autoritarios pueden favorecer la disciplina, también pueden limitar la seguridad emocional del niño, afectando su capacidad para expresar y regular sus emociones. Por su parte Lyons y Spielman (2004) identifican perfiles parentales hostiles o temerosos/impotentes asociados al apego desorganizado. Dichos perfiles se caracterizan por errores en la comunicación afectiva, conductas intrusivas, confusas o de retraimiento, que dificultan el establecimiento de una base segura para el niño, implicando que existe efectos cualitativos sobre la crianza en la manera en la que los niños construyen sus habilidades emocionales. El apego desorganizado de los padres y su entorno puede afectar el desarrollo del infante y su capacidad para “mentalizar”, un atributo con el cual la persona puede interpretar su propio comportamiento o el de otros a través de un estado mental, explicando lo que sucede en su mente y en la mente de otros. Esto es crítico en un aspecto donde la regulación emocional inicial viene de los padres y su independización emocional también construirá su resiliencia futura (Luyten et al., 2020).

Esta idea del acompañamiento parental es respaldada por la teoría del apego, donde ya se plantea que la experiencia temprana del menor no determinaba su desarrollo posterior de manera lineal, pues los procesos emocionales son dinámicos y transaccionales. En este marco, la calidad de la infancia influye tanto como el apoyo posterior de la familia, la escuela y la sociedad. También, se evidencia que la psicopatología futura no surge directamente del apego fallido o inseguro, sino que es cúmulo de la trayectoria de desadaptaciones (Sroufe et al., 1999). En esa medida, se alinea con la idea reconocida de que los estilos de crianza no son suficientes por sí solos para precisar el desarrollo emocional.

Teóricamente, el apego guarda estrecho vínculo con el desarrollo emocional y el cuidado parental. Así, las ideas de Bowlby y Ainsworth implican que el desarrollo emocional se forja con la interacción de los cuidadores, y estas interacciones son diferentes en tanto los apegos evitativos, resistentes y desorganizados varían según la sensibilidad. Este modelo también explica por qué a pesar de que los datos indican ausencia de relación existen casos en los que un individuo tiene un alto desarrollo emocional incluso en un contexto de crianza extremadamente rígido o de abandono, en el que fue moldeado por experiencias extrafamiliares y relaciones de apoyo externas. Esto va alineado con la idea de que no todos los niños responden de la misma manera ante los mismos estilos parentales, porque los determinantes son múltiples e interactivos entre sí (Fearon et al., 2016).

Una limitación en los resultados generales fue que la observación fue en el ambiente escolar y no en el espacio familiar, esto podría explicar desde la mirada ecológica, Bronfenbrenner (1979) sostiene que el desarrollo se expresa de manera contextualizada en distintos microsistemas (familia, escuela), y que lo que se observa en un entorno no siempre generaliza automáticamente a otro. En esa línea, cuando el “estilo de crianza” se mide o infiere fuera del espacio familiar (por ejemplo, en la escuela), se incrementa el riesgo de desajuste de medición: el comportamiento del estudiante en el aula puede reflejar más las normas escolares, el rol docente y las dinámicas con pares que los patrones cotidianos de socialización en casa. Además, la investigación sobre “especificidad situacional” muestra que los reportes u observaciones de distintos informantes (padres, docentes, estudiantes) suelen correlacionar solo moderadamente, porque captan facetas diferentes de la conducta y la emoción según el contexto; esto puede atenuar (debilitar) las correlaciones entre crianza y variables socioemocionales cuando el escenario de evaluación no coincide con el escenario de influencia principal (Achenbach, 1987).

Los resultados obtenidos para este objetivo específico uno muestra que el coeficiente de Spearman presenta un valor $\rho = -0.176$ con un valor de $p = 0.410$, lo que indica una relación no significativa entre los estilos de crianza y la conciencia emocional de los niños. Este hallazgo concuerda con lo expuesto por Goleman (1995), quien señala que la conciencia emocional se desarrolla progresivamente a partir de experiencias diversas, incluyendo el contexto escolar y las interacciones con pares, y no depende únicamente de las prácticas de crianza dentro del hogar. Asimismo, desde el enfoque psicosocial de Erikson (1968), se sostiene que el desarrollo de la autoconciencia emocional emerge cuando el niño tiene oportunidades de experimentar, explorar e interpretar sus emociones en entornos seguros y contenedores, lo que puede darse tanto en el ámbito familiar como en otros espacios educativos.

En cuanto al segundo objetivo, los análisis muestran un coeficiente de Spearman de $\rho = -0.095$ y un valor de $p = 0.659$, lo que evidencia que no existe una relación estadísticamente significativa entre los estilos de crianza y la regulación emocional de los niños. Este resultado puede interpretarse a la luz de lo expuesto por Bandura (1977) en su teoría del aprendizaje social, en la que se afirma que el comportamiento y las estrategias emocionales de los niños se adquieren no solo a partir del modelamiento parental, sino también a través de la imitación y el aprendizaje de actores externos, como docentes o compañeros. Por tanto, aun en contextos de crianza con estilos menos favorecedores, los niños pueden desarrollar estrategias adecuadas de regulación emocional si reciben modelos positivos en otros espacios significativos. Del mismo modo, las teorías del desarrollo emocional propuestas por Winnicott (1961) y Bowlby (1982) coinciden en que la regulación emocional requiere un sostén afectivo estable basado en la empatía y la contención, lo cual puede ser ofrecido por distintas figuras significativas más allá de los padres.

Respecto al tercer objetivo, los resultados evidenciaron un coeficiente de Spearman de $\rho = -0.241$ con un valor de $p = 0.256$, lo cual indica que no existe una relación estadísticamente significativa entre los estilos de crianza y la autonomía emocional en los niños evaluados. Aunque desde el modelo de autonomía propuesto por Pikler (Godall, 2016; Chokler, 2010) plantea que la presencia de un estilo de crianza basado en el respeto y la libre exploración favorece directamente la construcción de autonomía emocional, los datos obtenidos permiten inferir que en el contexto de estudio dicha autonomía puede estar desarrollándose también a partir de oportunidades externas de decisión y exploración, tales como actividades pedagógicas

orientadas al juego libre, la selección de materiales o el reconocimiento de emociones realizado en el aula.

Respecto al cuarto objetivo, el coeficiente de Spearman fue de $\rho = -0.183$ con un valor de $p = 0.391$, lo cual indica que no existe una relación estadísticamente significativa entre los estilos de crianza y las habilidades socioemocionales de los niños. Este resultado puede interpretarse desde la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1952), que plantea que las habilidades socioemocionales se construyen a partir de la interacción activa con el entorno y las experiencias concretas que los niños viven en su medio social, las cuales pueden provenir tanto del contexto familiar como del escolar. En ese sentido, la ausencia de una asociación estadística sugiere que los niños pueden estar desarrollando habilidades como la cooperación, la empatía o la resolución de conflictos principalmente a través de experiencias vividas en el aula, por ejemplo, en actividades grupales o juegos simbólicos, incluso cuando los estilos parentales no son plenamente democráticos.

Respecto al quinto objetivo específico, los resultados mostraron un coeficiente de Spearman de $\rho = -0.422$ con un valor $p = 0.040$, lo que indica la existencia de una relación inversa estadísticamente significativa entre los estilos de crianza y las habilidades de vida orientadas al bienestar. Es decir, conforme los estilos de crianza se alejan del modelo democrático (predominan estilos como el autoritario, permisivo o negligente), disminuye el desarrollo de habilidades vinculadas al bienestar infantil, tales como la toma de decisiones adaptativas, el afrontamiento positivo o la planificación personal. Este resultado se corresponde con lo señalado por Grolnick (2022), quien advierte que los estilos marcadamente autoritarios pueden debilitar la percepción de autoeficacia al limitar la participación del niño en procesos de decisión, afectando así su bienestar emocional.

Entre las principales limitaciones metodológicas del estudio se encuentra el espacio de observación, debido a que evaluar variables vinculadas a estilos de crianza fuera del hogar dificulta captar la dinámica real de interacción parento-filial; sin embargo, ingresar al contexto familiar para observarlo directamente tampoco es plenamente viable, porque la presencia del investigador tiende a generar reactividad (cambios conductuales derivados de saberse observado), lo que amenaza la validez ecológica y puede producir registros “artificialmente positivos” o poco representativos de la rutina cotidiana.

Este fenómeno se ha descrito de manera amplia como efecto Hawthorne, donde la participación en el estudio y la conciencia de ser evaluado pueden modificar la conducta, no por cambios genuinos sino por la situación de observación misma. Lo que podría haber alterado la dinámica entre las variables al ser estudiadas desde el contexto escolar (Siderlis, 1998).

A ello se suma otra limitación relevante: el tamaño reducido de la muestra, que disminuye la potencia estadística y eleva el riesgo de error Tipo II (no detectar asociaciones reales), especialmente cuando se espera que los efectos sean pequeños o moderados y cuando existen diferencias individuales importantes (temperamento, apoyo docente, estrés familiar, etc.) que incrementan la variabilidad y “diluyen” la relación entre variables. (Cohen, 1992).

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Se determina que no existe una relación significativa entre los estilos de crianza y el desarrollo emocional en los niños de educación inicial de una institución educativa. De acuerdo con el coeficiente de Spearman ($p = 0.278 > 0.05$), no se evidencia una asociación estadísticamente significativa entre el estilo de crianza predominante en el hogar y el nivel global de desarrollo emocional alcanzado por los niños evaluados.
2. No se encontró una relación significativa entre los estilos de crianza y la conciencia emocional de los niños. El valor de significancia obtenido ($p = 0.410$) es mayor a 0.05, lo que indica que las prácticas de crianza observadas no se relacionan de manera directa con la capacidad de los niños para reconocer e identificar sus emociones.
3. Tampoco se evidenció una relación significativa entre los estilos de crianza y la regulación emocional. Con un valor de $p = 0.659$, superior al umbral convencional, se concluye que el estilo de crianza no influye significativamente en la habilidad de los niños para controlar o manejar sus emociones.
4. No se encontró una asociación significativa entre los estilos de crianza y la autonomía emocional. El análisis arrojó un valor de $p = 0.256$, lo que confirma que no existe una correlación estadísticamente significativa entre el estilo parental y la capacidad de los niños para tomar decisiones emocionales de forma independiente.
5. No se encontró una relación significativa entre los estilos de crianza y las habilidades socioemocionales. El valor de $p = 0.391$, mayor a 0.05, indica que las habilidades sociales y de interacción con los demás no están vinculadas directamente al estilo de crianza que predomina en el hogar.
6. Finalmente, se establece que sí existe una relación inversa y significativa entre los estilos de crianza y las habilidades de vida orientadas al bienestar. El coeficiente de Spearman mostró un valor $p = 0.040 (< 0.05)$, evidenciando que, cuando el estilo de crianza se aleja de características democráticas y afectivas, las habilidades relacionadas con el bienestar infantil tienden a disminuir.

RECOMENDACIONES

1. A los padres de familia: Debido a que se encontró relación entre el estilo de crianza y las habilidades de vida orientadas al bienestar. Se recomienda promover un estilo de crianza democrático, basado en el respeto, el afecto y la comunicación asertiva, ya que este estilo favorece el desarrollo emocional global de los niños. En la práctica, esto implica: (a) establecer límites claros con explicaciones breves y consistentes; (b) promover pequeñas responsabilidades (ordenar materiales, elegir entre dos opciones saludables); y (c) acompañar la resolución de problemas cotidianos (¿qué hacer cuando algo no sale?, ¿cómo pedir ayuda?), ya que estas situaciones son oportunidades directas para entrenar recursos de bienestar. Esta recomendación se sustenta en que, en la muestra, al alejarse de estilos más democráticos/flexibles, disminuyen las habilidades vinculadas al bienestar infantil.
2. A los docentes: Como no se encontró relación entre el desarrollo emocional y los estilos de crianza, se recomienda incorporar dinámicas universales y estrategias de desarrollo emocional orientadas a las necesidades de los niños- Se recomienda implementar actividades pedagógicas orientadas a la identificación y expresión de emociones (como dramatizaciones, lectura de cuentos o el uso de tarjetas emocionales) con el fin de fortalecer la conciencia emocional de los niños, especialmente en aquellos que provienen de hogares con estilos de crianza rígidos o poco expresivos
3. A los padres: Se recomienda brindar oportunidades para que los niños puedan tomar decisiones acordes a su edad, como elegir materiales, resolver pequeñas situaciones cotidianas o expresar su opinión a fin de fortalecer su autonomía emocional y su autoconfianza tanto en el hogar como en la escuela.
4. A los directivos de la institución educativa: Se recomienda que la planificación institucional priorice talleres y acciones de “escuela de familias” centradas en habilidades de vida y bienestar, ya que esta fue la única dimensión con relación significativa respecto a estilos de crianza. Es decir, más que programas generales sobre “desarrollo emocional”, la intervención debería concentrarse en competencias concretas y entrenables: establecimiento de rutinas saludables, acompañamiento de frustración, fomento de autonomía gradual y toma de decisiones en casa. Además, para que las recomendaciones

no queden solo en el plano teórico, se sugiere que la institución evalúe la implementación con indicadores simples (asistencia a talleres, participación, evidencias de rutinas/hábitos, seguimiento docente) y, si es posible, mediciones pre-post de habilidades de bienestar en el aula.

5. A los miembros del grupo de familia: Se les recomienda mantener una presencia y comunicación activa para favorecer los vínculos emocionales estables y profundos, que construyan relaciones de apego seguras posibilitando recursos internos sólidos como pilar para la solución de problemas en la vida relacional de sus hijas e hijos.
6. A los futuros investigadores: Dado que el estudio reconoce limitaciones asociadas a que la observación se realizó en el contexto escolar y no en el familiar, se recomienda replicar la investigación con muestras mayores y, si es posible, incorporar mediciones complementarias que capten con mayor precisión la dinámica familiar (p. ej., reportes multi-informante, entrevistas estructuradas o estrategias que reduzcan reactividad). Esto permitirá verificar si la ausencia de relación con el desarrollo emocional global se mantiene o si varía al mejorar la correspondencia entre el contexto de crianza y el contexto de medición.

REFERENCIAS

- Bahamonde, J. (2025, 13 de enero). *El impacto de los estilos de crianza en el desarrollo infantil: qué dicen los expertos*. Infobae. <https://www.infobae.com/estados-unidos/2025/01/13/el-impacto-de-los-estilos-de-crianza-en-el-desarrollo-infantil-que-dicen-los-expertos/>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. <https://psycnet.apa.org/record/1979-05015-000>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95. <https://psycnet.apa.org/record/1991-18089-001>
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678. <https://psycnet.apa.org/record/2013-42256-012>
- Cango, G. y Paccha, J. (2024). *Estilos de crianza y desarrollo emocional en los niños de educación inicial II de la Unidad Educativa Eugenio Espejo. Periodo Lectivo 2024* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Loja]. https://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/31143?utm_source=chatgpt.com
- Chokler, M. (2010). *El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano*. Rede Pikler Brasil. https://pikler.com.br/wp-content/uploads/2018/08/MYRTHA_CHOKLER_El_concepto_de_autonomia_en_el_des_infantil-ARGENTINA.pdf
- Denham, S. (1998). Emotional Development in Young Children. Guildford. <https://psycnet.apa.org/record/1998-08043-000>
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Eggum, N. (2011). Emotion related self regulation and its relation to children's maladjustment. *Ann Rev Clin Psychol*, 6, 495-525. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3018741/>
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. <https://psycnet.apa.org/record/1968-35041-000>
- Fearon, P., Groh, A., Bakermans, M. y Van, M. (2016). Attachment and development psychopathology. *Developmental Psychopathology*, 63(1), 75-84. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10855762>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Godall, T. (2016). Reflexiones a partir de un estudio con bebés. *Reladei*, 5(3). https://anabel-hernandez.com/wp-content/uploads/2020/06/teresa_godall_movimiento_libre_y_entornos_optimos_reflexiones_a_partir_de_un_estudio_con_bebes.pdf
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Editorial

Bantam.

Grolnick, W. (2022). *The psychology of parental control*. Psychology Press.

Hernandez, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>

Luyten, P., Campbell, C. y Allison, E. (2020). The mentalizing approach to psychopathology: state of the Arte future directions. *Annual Reviews*, 16(9), 297-325.

Lyons, K. y Spielman, E. (2004). Disorganized infant attachment strategies and helpless fearful profiles of parenting: Integrating attachment research with clinical intervention. *Infant Mental Health Journal*, 25(4), 318-335. <https://doi.org/10.1002/imhj.20008>

Maccoby, E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family. In P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101). Wiley.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1468894>

Magallanes, C. (2021). *Inteligencia emocional y estilos de crianza en padres de familia en la I.E Inicial 154 Ate*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/68523/Magallanes_MC M-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Maquera, Y. y Velasquez, L. (2019). *Programa juegos cooperativos para estimular las competencias emocionales en niños de 5 años* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/7a8d4f5b-1835-48f8-b475-d51c0d3ec8c7/content>

Ministerio de Educación. (2022, 16 de septiembre). *Inteligencia emocional para el aprendizaje*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/3483220-inteligencia-emocional-para-el-aprendizaje>

Molina, M., Raimundi, M. y Bugallo, L. (2017). La percepción de los estilos de crianza y su relación con la autopercepciones de los niños de Buenos Aires: Diferencias en función del género. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-12.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672017000100263

Musitu, G. y García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-193. <https://www.psicothema.com/pi?pii=1196>

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. <https://psycnet.apa.org/record/2007-10742-000>

Ramos, J. (2024). *Los estilos de crianza en infantes del Perú durante la década del 2014 al 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia].
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/15627/Estilos_RamosOchoa_Jheraldin.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Simaes, A., Galvagno, L., Jaume, L. y Elgier, A. (2019). La influencia de la vulnerabilidad social en los estilos parentales. Generando una agenda de investigación. *Apuntes de Psicología*, 37(3), 219-231.
<https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/825>
- Sroufe, A., Carlson, E. y Levy, A. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11, 1-13.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
<https://psycnet.apa.org/record/2001-06237-001>
- Winnicott, D. (1961). *The theory of parent infant relationship*. International Psycho Analytical Congress.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>General</p> <p>¿Cuál es la relación entre los estilos de crianza y el desarrollo emocional en niños de inicial de una institución educativa?</p>	<p>General</p> <p>Determinar la relación entre los estilos de crianza y el desarrollo emocional en niños de inicial de una institución educativa</p>	<p>General</p> <p>Ha: Existe relación significativa entre los estilos de crianza y el desarrollo emocional en niños de inicial de una institución educativa.</p>	<p>Estilos de crianza:</p> <p>Democrática o flexible</p> <p>Crianza autoritaria</p> <p>Crianza permisiva</p> <p>Permisiva o indulgente</p>	
<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la relación entre los estilos de crianza y la autonomía emocional en niños de inicial de una institución educativa? - ¿Cuál es la relación entre los estilos de crianza y las habilidades socioemocionales en niños de inicial de una institución educativa? - ¿Cuál es la relación entre los estilos de crianza y las habilidades de vida y bienestar en niños de inicial de una institución educativa? 	<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar la relación entre los estilos de crianza y la autonomía emocional en niños de inicial de una institución educativa. - Determinar la relación entre los estilos de crianza y las habilidades socioemocionales en niños de inicial de una institución educativa. - Determinar la relación entre los estilos de crianza y las habilidades de vida y bienestar en niños de inicial de una institución educativa. 	<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe relación significativa entre los estilos de crianza y la conciencia emocional en niños de inicial de una institución educativa. - Existe relación significativa entre los estilos de crianza y la regulación emocional en niños de inicial de una institución educativa. - Existe relación significativa entre los estilos de crianza y la autonomía emocional en niños de inicial de una institución educativa. - Existe relación significativa entre los estilos de crianza y las habilidades socioemocionales en niños de inicial de una institución educativa. - Existe relación significativa entre la relación de los estilos de crianza y las habilidades de vida y bienestar en niños de una institución educativa. 	<p>Desarrollo emocional</p> <p>Conciencia emocional</p> <p>Regulación emocional</p> <p>Autonomía educativa</p> <p>Habilidades socioemocionales</p> <p>Habilidades de vida</p>	<p>Enfoque cuantitativo</p> <p>Diseño No experimental</p> <p>Nivel correlacional</p> <p>Población: 30 niños</p>

Anexo 2. Matriz operacional

Variables	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Estilos de crianza	Los estilos de crianza se refieren a los patrones de comportamiento y estrategias que los padres utilizan en la educación de sus hijos, que influyen en su desarrollo emocional, social y cognitivo. Estos estilos han sido estudiados ampliamente en la psicología del desarrollo, y su impacto varía según el nivel de control, afecto y comunicación que los cuidadores establecen en la dinámica familiar.	Democrática o flexible	Apoyo incondicional y comunicación asertiva	1, 2, 3, 13, 14, 15	Escala Likert ordinal
		Crianza autoritaria	Exigente y normas rígidas	4, 5, 6, 16, 17, 18	
		Crianza permisiva	Ausencia de límites	7, 8, 9, 19, 20, 21	
		Permisivo o indulgente	Negligente o desinterés	10, 11, 12, 22, 23, 24	
Desarrollo emocional	El desarrollo emocional en niños se refiere al proceso mediante el cual los infantes aprenden a reconocer, comprender, expresar y regular sus emociones, lo que les permite interactuar de manera adecuada con su entorno. Este desarrollo está influenciado por factores biológicos, psicológicos y sociales, y se ve moldeado por las experiencias tempranas con cuidadores, la educación y el ambiente cultural en el que crecen.	Conciencia emocional	Identificación de situaciones y emociones básicas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	
		Regulación emocional	Capacidad de autorregulación propia sobre diversas emociones	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	
		Autonomía emocional	Capacidad de expresión autónoma y expresión de emociones sin condicionantes	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34	
		Habilidades socioemocionales	Cooperación social y manejo de actividades grupales	35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47	
		Habilidades de vida bienestar	Capacidad de motivación y proyección al futuro	48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57	

Anexo 3. Instrumentos

Test de prevalencia en estilos de crianza en padres de familia

Marca con una X la casilla según las siguientes indicaciones:

1: Nunca

2: Casi nunca

3: A veces

4: Casi siempre

5: Siempre

N.º	Ítem	1	2	3	4	5
1	Le demuestro a mi hijo/a diariamente que lo quiero y que mi amor es incondicional					
2	Aunque yo soy responsable por mi hijo, para mi es importante permitirle participar en la toma de decisiones					
3	Respeto los gustos y diferencias de mis hijos					
4	Tengo expectativas claras sobre cómo mi hijo debe comportarse					
5	Es importante que mi hijo me obedezca, más aún si hemos salido o estamos en una reunión social					
6	Cuando le ordeno a mi hijo hacer algo le explico el motivo					
7	Soy capaz de ponerle límites a mi hijo					
8	Hago con frecuencia las tareas de mi hijo, para que no se canse					
9	Cuando salimos, suelo complacerlo en todo lo que me pida					
10	Suelo tener tiempo para compartir con mi hijo/a					
11	Compenso mi ausencia comprando juguetes y cosas que le agradan a mi hijo/a					
12	Estoy presente en sus actividades escolares y presentaciones importantes de mi hijo/a					
13	Me preocupo en incentivar la autonomía de mi hijo para que se sienta seguro de sí mismo					
14	Mi hijo me considera un amigo, alguien con quien pueda conversar de cualquier cosa					
15	Soy capaz de equilibrar la firmeza con el cariño					
16	Para mí es importante que mi hijo se comporte bien y sea obediente					
17	Quiero que mi hijo/a haga las cosas a mi manera					
18	No importa lo duro que tenga que ser, mi deber es hacer que se cumplan las reglas y que se respeten los límites					
19	Trato que mi hijo no ayude en las tareas del hogar por temor a que se lastime					
20	Me cuesta decirle que "NO" a mis hijos					

21	Me gusta que mi hijo siempre me pida ayuda					
22	Tengo relación cercana con mi hijo/a					
23	Le he prometido a mi hijo alguna recompensa y no la he cumplido					
24	Delego el cuidado de mi hijo a otras personas					

Ficha de observación

A continuación, marque con una X en la casilla si el niño observado cumple con los criterios observados.

Niño observado: _____

Fecha: _____

Items	SI	NO
1. Identifica sus emociones		
2. Pone nombre a sus emociones: alegría, tristeza, enfado, miedo.		
3. Expresa sus emociones libremente		
4. Dice por qué tiene determinada emoción		
5. Reproduce emociones gestualmente		
6. Identifica situaciones que lo entristecen		
7. Identifica situaciones que lo alegran		
8. Identifica situaciones que lo enojan		
9. Identifica situaciones que le dan miedo		
10. Identifica las emociones de otros.		
11. Es autónomo al realizar hábitos diarios		
12. Nombra diferentes emociones en figuras		
13. Controla su impulsividad ante un conflicto		
14. Acepta cuando pierde un juego (tolerancia a la frustración)		
15. Controla su ira		
16. Controla su euforia		
17. Regula su comportamiento de acuerdo a la actividad realizada		
18. Dice a qué tiene miedo		
19. Acepta críticas a sus trabajos		
20. Persevera en el logro de objetivos		
21. Sabe esperar su turno		
22. Da ideas para solucionar un conflicto		
23. Se pone nervioso fácilmente		
24. Tiene una imagen positiva de sí mismo		
25. Tiene capacidad de atención		
26. Menciona sus cualidades		
27. Manifiesta las actividades que le gustan		
28. Opina libremente		
29. Habla sin temor delante de varias personas		
30. Es responsable al realizar sus actividades		

31. Demuestra entusiasmo al realizar actividades individuales		
32. Demuestra entusiasmo al realizar actividades grupales		
33. Se automotiva constantemente		
34. Sigue adelante a pesar de los obstáculos		
35. Realiza juegos en grupo		
36. Consuela a sus amigos cuando están tristes		
37. Se alegra cuando sus amigos están felices		
38. Colabora en actividades del aula		
39. Comparte juguetes y materiales		
40. Respeta a sus compañeros		
41. Cumple las normas del aula (aguarda turnos, levanta la mano)		
42. Cooperera con sus compañeros y maestra		
43. Se conmueve con situaciones tristes		
44. Se alegra con situaciones alegres		
45. Hace amigos fácilmente		
46. Tiene buenas relaciones con compañeros		
47. Tiene buena relación con las docentes		
48. Elige materiales para jugar		
49. Escoge a qué grupo pertenecer		
50. De varias actividades escoge la que más le gusta		
51. Dice lo que quiere ser “de grande”		
52. Se esfuerza para conseguir algo		
53. Establece lo que quiere lograr con su grupo		
54. Solicita ayuda cuando lo necesita		
55. Ofrece ayuda a sus compañeros		
56. Asume responsabilidades en el grupo		
57. Disfruta de las actividades de juego		

Interpretación:

En función a los puntajes obtenidos se trabajará bajo esta baremación

Niveles:

- Inicio: 0–19
- En proceso: 20–39
- Logrado: 40–57