Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Escuela de Psicología Educativa Terapéutica

"Influencia de los padres en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños de Primero, Segundo y Tercer Año de Educación Básica en el Centro Educativo Bell Academy"

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Psicología Educativa Terapéutica

Autor: María Paz Corral

Directora: Mst. Janneth Baculima

Cuenca, Ecuador
2013

Quiero dedicar el presente trabajo investigativo a alguien muy especialquien, aunque ya no está físicamente conmigo, guía mi camino y es la fuerza que me motiva a seguir adelante y luchar por mis sueños. Aunque su paso por este mundo fue corto, la huella que dejó en mí y en otras personas fue enorme.

Agradecimientos

La presente investigación no se hubiese podido llevar a cabo sin el apoyo y la colaboración de ciertas personas, a quienes quisiera dedicar este pequeño espacio para agradecer toda la ayuda que me supieron proporcionar.

A mis padres, por el amor y apoyo incondicional, por brindarme todos los medios y facilidades para poder estudiar y alcanzar mis metas.

A mi esposo, quien siempre confió en mí, estuvo a mi lado en buenos y malos momentos, y cuyo afecto me motivó a salir adelante y luchar por mis sueños.

A mi familia política, por todo el cariño y ayuda que me dieron a lo largo de mis años de estudio.

A mi directora de tesis, Janneth Baculima, quien con mucha paciencia y esmero me supo guiar de la mejor manera en la realización de mi proyecto investigativo.

Al Centro Educativo Bell Academy, por abrirme las puertas para desarrollar la presente investigación.

Y, en general, a todas aquellas personas que con su cariño, palabras de apoyo y sugerencias, contribuyeron de una y otra forma a la realización de mi tesis.

Índice de Contenidos

Dedicatoria……... II

Agradecimientos……. III

Índice de Ilustraciones y Cuadros……..VI

Índice de Anexos…… VIII

Resumen…….... IX

Abstract……... X

Introducción…….. 1

Capítulo 1: La Inteligencia Emocional……. 3

1.1 Antecedentes……...…….3

1.2Definición……4

1.3Componentes…….. 4

1.4Fundamento Biológico..……. 5

1.5Biología vs Ambiente……...…….. 7

1.6Importancia……...……..8

Capítulo 2: Desarrollo Psico-Social y Afectivo en la Infancia……. 9

2.1 Desarrollo psicosocial y afectivo durante la primera infancia (0-5 años)….. 9

2.1.1 Primer año de vida……... 9

2.1.2 Segundo y tercer año de vida……. 16

2.1.3 Cuarto, quinto, y sexto años de vida……..... 19

2.2 Desarrollo psicosocial y afectivo durante la segunda infancia (6-11 años).. 22

Capítulo 3: Teoría Sistémica Familiar…… 25

3.1 Concepto……... 25

3.2 Estructura familiar…… 26

3.2.1 Holones…… 26

3.2.2 Comunicación.....…….. 28

3.2.3 Reglas……...…….. 28

3.2.4 Límites o fronteras……...…….. 29

3.3 Estilos de crianza…….……. 30

3.4 Influencia de la familia en el desarrollo de la Inteligencia Emocional……. 33

Capítulo 4: Diagnóstico y Resultados:…….... 36

4.1 Instrumentos de recolección de datos…..…….... 36

4.2 Muestra……..……... 37

4.3 Resultados……...…….. 37

4.3.1 Estilo Parental de Gottman…… 37

4.3.2 Cuestionario de Estilos de Crianza o PSDQ..…… 41

Capítulo 5: Taller con Padres de Familia Para Socializar los Resultados…….. 70

5.1 Actividades realizadas en el taller…… 70

5.2 Evaluación del taller realizado……. 79

Capítulo 6: Conclusiones y Recomendaciones...……...…. 80

Bibliografía……. 85

Anexos…… 88

Índice de Ilustraciones y Cuadros

Tabla 1: Experimento de la Situación Extraña de Ainsworth……. 11

Figura 1: Puntajes obtenidos en el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman…….. 38

Figura 2: Puntaje obtenido en estilo "padres que entrenan las emociones" en comparación con el segundo estilo con mayor puntaje……...39

Figura 3. Diferencia entre el estilo "padres que entrenan las emociones" y segundo estilo con mayor puntaje……. 40

Figura 4. Predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones"……. 41

Figura 5. Predominancia del estilo "padres democráticos"…… 42

Figura 6. Comparación entre la predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" y la empatía……. 43

Figura 7. Correlación entre la predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" y la empatía……. 44

Figura 8. Comparación entre la predominancia del estilo "padres democráticos" y la empatía…… 47

Figura 9. Correlación entre predominancia del estilo "padres democráticos" y la empatía…… 48

Figura 10. Comparación entre la predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" y el autocontrol……... 50

Figura 11. Correlación entre predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" y el autocontrol……... 51

Figura 12. Comparación entre la predominancia del estilo "padres democráticos" y el autocontrol…….. 54

Figura 13. Correlación entre la predominancia del estilo “padres democráticos” y el autocontrol.…….... 55

Figura 14. Comparación entre la predominancia del estilo “padres que entrenan las emociones” y la habilidad social.……..……. 57

Figura 15. Correlación entre predominancia del estilo “padres que entrenan las emociones” y la habilidad social……..…….. 58

Figura 16. Comparación entre la predominancia del estilo “padres democráticos” y habilidad social……..……. 60

Figura 17. Correlación entre predominancia del estilo “padres democráticos” y la habilidad social……...……..…….. 61

Figura 18. Comparación entre la predominancia del estilo “padres que entrenan las emociones” y la automotivación……..…….. 63

Figura 19. Correlación entre la predominancia del estilo “padres que entrenan las emociones” y la automotivación……...…….. 64

Figura 20. Comparación entre la predominancia del estilo “padres democráticos” y la automotivación……..……. 66

Figura 21. Correlación entre la predominancia del estilo “padres democráticos” y la automotivación……..……. 67

Figura 22. Comparación entre la predominancia del estilo “padres que entrenan las emociones” y el estilo “padres democráticos”…….... 69

Índice de Anexos

Anexo 1: Cuestionario de Estilo Parental de Gottman……... 89

Anexo 2: Cuestionario de Estilo de Crianza (PSDQ)……. 93

Anexo 3: Escala de Empatía de Griffith……. 95

Anexo 4: Escala de Apreciación del Autocontrol de Kendall y Wilcox…… 97

Anexo 5: Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (Monjas)……... 100

Anexo 6: Escala de Motivación Intrínseca vs Extrínseca en el Aula……... 105

Anexo 7: Diapositivas Utilizadas en el Taller Para Padres…….. 108

Anexo 8: Estrategias para el desarrollo de la Inteligencia Emocional……. 121

Anexo 9: Tríptico con estrategias para el desarrollo de la Inteligencia Emocional…. 124

Anexo 10: Testimonios verbales por parte de los padres de familia…… 126

Anexo 11: Fotografías del Taller Para Padres…….. 128

Resumen

Con la finalidad de determinar cuán influyentes son los padres en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus hijos, se evaluó el estilo de crianza de los padres, específicamente la forma cómo manejan la disciplina y las emociones de sus hijos; a la vez, se realizaron observaciones a los niños, en base a las cuales se completaron escalas referentes a tres de los cuatro componentes de la Inteligencia Emocional a evaluar (empatía, autocontrol y habilidad social); para el cuarto componente (automotivación) se utilizó una escala de autoevaluación. Posteriormente, mediante el programa SPSS, se correlacionó el estilo de crianza de los padres con cada uno de los elementos evaluados en los niños.

Los resultados obtenidos indican que la forma cómo los padres manejan las emociones es un fuerte predictor del nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus hijos. Por otro lado, la manera cómo los padres manejan la disciplina parece ser un elemento secundario en lo que respecta al desarrollo de la ya mencionada inteligencia.

ABSTRACT

In order to determine how parents influence in the development of the children's Emotional Intelligence, the parenting style, specifically the way they handle their children's discipline and emotions, was assessed. At the same time, the children were observed; on the basis of which, scales for three of the four components that make Emotional Intelligence (empathy, self-control and social skills), were completed. For the fourth component (motivation) a self-rating scale was used. Subsequently, by means of the SPSS statistical program, the parents' upbringing style was correlated with each of the elements evaluated in the children.

The results obtained indicate that the way parents handle emotions is a strong predictor of the level of development of their children's Emotional Intelligence. On the other hand, the way parents handle discipline seems to be a secondary element in respect to the development of the mentioned intelligence.

UNIVERSIDAD DEL
AZUAY
DPTO. IDIOMAS

Translated by,
Lic. Lourdes Crespo

Introducción

Hoy en día, la cantidad de personas que sufren trastornos mentales, en mayor o menor medida, es alarmante. Esto no solo afecta a quien lo padece, sino que puede resultar perjudicial para la sociedad; un individuo cuya salud mental se ve afectada, tendrá dificultades para desempeñarse a nivel académico-laboral, así como para relacionarse con los demás.

Aunque se han desarrollado una variedad de terapias cuya finalidad es guiar a la persona en la resolución de sus conflictos, estas únicamente tratan con los síntomas de un problema subyacente. Por ello, la misión de un psicólogo debe ser la de encontrar la verdadera causa o causas que originan el problema en cuestión, para así poder realizar programas de prevención que permitan disminuir la incidencia de enfermedades mentales.

Una de las hipótesis que se han planteado para explicar el origen de tales padecimientos es la falta de desarrollo de la Inteligencia Emocional, la cual hace referencia a la capacidad de comprender las emociones de uno mismo y de los demás, así como la habilidad para manejar dichas emociones apropiadamente. Según los adeptos a esta teoría, quien domina sus emociones controla su sentir y actuar, disminuyendo así sus posibilidades de desarrollar una variedad de trastornos psicológicos, a la vez que facilita las relaciones con los demás.

Sin embargo, no basta con plantear que una baja Inteligencia Emocional se asocia a una serie de trastornos de salud mental, es fundamental comprender qué factores provocan dicha situación. Autores como Daniel Goleman, y John Gottman, psicólogos expertos en este tema, han estipulado que la relación que tiene el niño con sus padres, especialmente durante los primeros años de vida, tiene una enorme influencia en el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Por lo expuesto anteriormente, se vio la necesidad de realizar una investigación que permita determinar si, efectivamente, los padres influyen en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus hijos y, de ser así, cuán significativa es su influencia, y cuáles son los estilos de crianza que permiten el desarrollo de dicha inteligencia.

Capítulo I

La Inteligencia Emocional

Los seres humanos estamos constantemente experimentando una variedad de emociones; lamentablemente, a muchos les resulta difícil identificar y manejar dichas emociones, lo que se traduce en una serie de problemas que van desde trastornos del estado de ánimo hasta malas relaciones con los demás e incluso conductas perjudiciales para la sociedad. Para evitar esto es necesario desarrollar lo que se conoce como Inteligencia Emocional.

Con la finalidad de tener una mejor comprensión acerca de la Inteligencia Emocional, en el presente capitulo se proporcionará una definición de dicha inteligencia, sus componentes, su origen (genético vs ambiental), así como la importancia de la misma.

1.1 Antecedentes

Hasta el siglo pasado, el concepto de inteligencia se limitaba exclusivamente a funciones cognitivas tales como memoria, aprendizaje, y capacidad de resolver problemas. Sin embargo, a partir de 1900, los científicos empiezan a comprender que la inteligencia también está comprendida por factores no cognitivos.

Por ejemplo, Thorndike describió un tipo de inteligencia social asociada a la capacidad de comprender a las otras personas y establecer buenas relaciones con ellas. Weschler afirmaba que la definición de inteligencia no podía estar completa hasta que no incluyera aquellos aspectos no relacionados con habilidades cognitivas. Y Howard Gardner afirmaba que existen múltiples inteligencias, entre esas la Inteligencia Intrapersonal y la

Inteligencia Interpersonal, las cuales hacen referencia a la habilidad de comprender los sentimientos y motivaciones de uno mismo y de los demás, respectivamente.

Este creciente interés por ampliar el concepto de inteligencia para que incluyera factores referentes al área emocional, fue lo que llevó a desarrollar el concepto de Inteligencia Emocional

1.2 Definición

En 1990, los psicólogos Peter Salovey y John Mayer acuñaron el término "Inteligencia Emocional"; Mayer la define como la habilidad de comprender cómo funcionan las emociones de otros, así como controlar las propias emociones (MacKay, 2007). Sin embargo, fue Daniel Goleman quien desarrolló y popularizó esta teoría. Dicho autor, define esta inteligencia como "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos".

1.3 Componentes

Según Goleman (1998), la Inteligencia Emocional se compone por cinco elementos, los cuales se describen a continuación:

- **Autoconciencia.** Se refiere a la capacidad de reconocer las propias emociones y el efecto que estas tienen sobre uno mismo. De la autoconciencia depende el desarrollo de los demás componentes de la Inteligencia Emocional; quien no es capaz de reconocer sus propias emociones, no es capaz de controlarlas, ni de reconocer las emociones de los demás (y por ende, de relacionarse efectivamente con ellos).

- **Autocontrol.** Es la habilidad para manejar o regular nuestras emociones y no dejarse dominar por ellas, sobre todo en situaciones de alta carga emocional. Quien puede controlarse a sí mismo, actúa de forma consciente y no llevado por sus impulsos, lo que evita que, una vez que se han disipado las emociones, se arrepienta por su comportamiento o por las decisiones que tomó cuando estaba alterado.
- **Empatía.** Significa ponerse en el lugar del otro, es decir, no únicamente comprender cómo se siente la otra persona, sino sentir lo que siente el otro. Una persona que es capaz de "ponerse en los zapatos del otro", no actúa de forma egoísta, pues comprende las repercusiones que sus actos pueden tener sobre los demás.
- **Automotivación.** Hace referencia a la habilidad para dirigir nuestras emociones de forma que se puedan alcanzar los objetivos planteados; es la capacidad de persistir en una tarea, a pesar de las dificultades. De nada sirve que una persona sea talentosa en un área, sino es capaz de superar los obstáculos que se le presentan en el camino y luchar por alcanzar una meta.
- **Habilidad Social.** Se refiere a la capacidad de interactuar y relacionarse con las demás personas de forma mutuamente satisfactoria. Puesto que el ser humano es un ser social, la capacidad de poder relacionarse efectivamente brinda satisfacción personal, así como éxito en la vida cotidiana.

1.4 Fundamento Biológico

Goleman (1995) señala que la Inteligencia Emocional tiene una base biológica, la forma cómo se procesan las experiencias, y el significado emocional que se les atribuye, depende de la forma cómo está estructurado el cerebro:

La parte más antigua y primitiva del cerebro es el tronco cerebral, el cual se encarga de regular funciones vitales básicas como la respiración, el metabolismo de los órganos del cuerpo, así como las reacciones y movimientos automáticos; asegurando así la supervivencia del individuo. Posteriormente, a partir del tronco cerebral, surgió el sistema límbico, un conjunto de órganos que se encargan de proporcionar al animal una amplia gama de emociones y, además, son responsables de los procesos de aprendizaje y memoria. Finalmente, millones de años después, surgió la neocorteza o cerebro pensante, cuya función es comparar y comprender lo que perciben los sentidos, así como tener sentimientos con respecto a nuestras emociones o ideas.

El hipocampo y la amígdala son los elementos más importantes del cerebro emocional; el primero se encarga de recordar los datos puros, y el otro de dar significado emocional a dichos datos. Adicionalmente, la amígdala determina posibles amenazas basándose en los recuerdos de situaciones que produjeron temor o daño en el individuo, y alerta al hipotálamo para que este desencadene los mecanismos de ataque o huída en situaciones de alta carga emocional.

Como demostró Ledoux (citado por Goleman, 1995), durante una emergencia emocional, la amígdala tiene la capacidad de dirigir gran parte del resto del cerebro, incluida la mente racional. Las señales sensoriales del ojo y el oído viajan primero al tálamo y luego, mediante una única sinapsis a la amígdala; una segunda señal del tálamo se dirige a la neocorteza. Puesto que una parte de la información ya llegó a la amígdala, esta puede desencadenar una reacción incluso antes de que la neocorteza pueda analizar plenamente la situación, es por eso que muchas veces una persona “actúa sin pensar”.

Esto no quiere decir que estamos a merced de la amígdala, pues la corteza prefrontal (parte de la neocorteza), específicamente una región conocida como corteza orbitofrontal, se encarga de regular los impulsos emocionales (excepto aquellos demasiado intensos), al amortiguar las señales que envía la amígdala para desencadenar una respuesta en el individuo. Además del autocontrol, la corteza orbitofrontal se encarga, junto con otras regiones de la corteza prefrontal y el cíngulo anterior, de codificar los sentimientos propios (autoconciencia) y de los demás (empatía), y de relacionarse adecuadamente con otras personas (habilidad social) (Gerhardt, 2004); esto es posible únicamente si es que se ha establecido una correcta conexión entre la corteza orbitofrontal y la amígdala. Como veremos en el próximo capítulo, la forma en que los padres tratan a su hijo, especialmente durante el primer año de vida, repercutirá en el desarrollo de dicha conexión.

1.5 Biología vs ambiente

Una persona es el resultado de la interacción entre biología y ambiente. La herencia y/o las experiencias vividas durante el período intrauterino, moldean el desarrollo cerebral, predisponiendo al individuo a presentar ciertos rasgos de personalidad; sin embargo, son las experiencias vividas, sobre todo durante los primeros tres años de vida, las que potencian o inhiben la expresión de dichos rasgos.

Según Acredolo y Goodwyn (2005), Gerhardt (2004), y Goleman (1995) el temperamento, el conjunto de características de personalidad con una fuerte carga biológica, se hace evidente desde el nacimiento, pero no necesariamente predice el comportamiento que tendrá el individuo una vez que alcance la edad adulta. Algunas personas nacen con una tendencia a ser más irritables, otras a ser más retraídos, y otras a ser más alegres y sociables; sin embargo, esta tendencia se inhibe o se mantiene dependiendo

del ambiente en el que se encuentra inmersa la persona, sobre todo durante los primeros años de vida.

Genética y ambiente no pueden ser separados, ni se puede atribuir una mayor importancia al uno que al otro; la interacción entre estos dos componentes son los que hacen que una persona sea quien es. Y puesto que la relación entre estos dos componentes no puede ser descrita en unos pocos párrafos, se ha dedicado un capítulo entero para ello, el cual se encuentra a continuación del presente capítulo.

1.6 Importancia

Diversas investigaciones han encontrado que aquellos niños con una alta Inteligencia Emocional tienen una mejor salud física, un desempeño académico más alto, se llevan mejor con sus pares, tienen menos problemas conductuales, son menos propensos a actos de violencia, tienen menos probabilidades de sufrir de trastornos del estado de ánimo, son más altruistas y desarrollan más la moralidad que aquellos niños cuya Inteligencia Emocional no está desarrollada (Gerhardt, 2004; Goleman, 1995; Gottman, 1997).

En resumen, la Inteligencia Emocional se compone de cinco elementos que se asocian a una mejor compresión de las emociones, así como a un adecuado manejo de las mismas: autoconciencia, autocontrol, empatía, automotivación, y habilidad social; aunque estos elementos tienen un componente genético, es el ambiente, específicamente la relación con los padres, lo que potencia o inhibe su desarrollo. Por ello, debido a los beneficios a nivel personal y social que conlleva el desarrollo de la Inteligencia Emocional, resulta fundamental concienciar a los padres sobre la importancia del papel que desempeñan en la vida de sus hijos, y proveerles de estrategias para potenciar el desarrollo de la antes mencionada inteligencia.

Capítulo 2

Desarrollo Psico-Social y Afectivo en la Infancia

La infancia es una etapa fundamental en la vida de una persona. Las experiencias vividas durante este período marcan al individuo y, de forma consciente o inconsciente, dirigen su sentir, pensar y actuar a lo largo de su vida. Los padres o cuidadores son el elemento más influyente que tiene un niño, especialmente durante los tres primeros años de vida; estos moldearán la forma en el niño se percibe a sí mismo y al mundo que lo rodea y, dependiendo si esta percepción es positiva o negativa, se alcanzará o se inhibirá el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

En el presente capítulo se analizará desde un punto de vista antropológico, biológico y psicológico, qué conductas de los padres repercuten, y de qué manera lo hacen, en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus hijos.

2.1 Desarrollo psicosocial y afectivo durante la primera infancia (0-5 años)

2.1.1 Primer año de vida. El ser humano es un animal social, desde que nace se relaciona con otros miembros de su especie; sin embargo, ninguna relación es tan importante como la primera, aquella que establece con su principal cuidador que, por lo general, es la madre. A este primer vínculo se lo conoce como "apego", término acuñado por el psicólogo John Bowlby en la década de 1950. La calidad del apego se establece durante los tres primeros años de vida, pero sobre todo durante el primero.

Bowlby desarrolló su teoría después de notar que huérfanos de la Segunda Guerra Mundial y niños con conductas criminales presentaban similares problemas emocionales, y que los dos grupos habían experimentado una separación física o emocional de sus padres

durante los primeros años de vida (Acredolo & Goodwyn, 2005). Aunque sus estudios ponían de manifiesto los efectos negativos de la separación, no tenían un fundamento teórico que explicase a que se debían y cómo se producían; esto lo llevó a indagar en el campo de la etología.

Bowlby notó que los infantes que eran alejados de sus padres adoptaban conductas extraordinarias (llorar, aferrarse, buscar frenéticamente al cuidador) con la finalidad de evitar la separación. Notó, además, que dichas expresiones eran típicas de una amplia gama de mamíferos, y especuló que estas podrían tener una función evolutiva. Posteriormente, postuló que estas conductas eran respuestas adaptativas ante la separación de la figura de apego –aquella persona que proporciona apoyo, protección y cariño. Dado que los bebés humanos, al igual que otros bebés mamíferos, no pueden alimentarse o protegerse a sí mismos, dependen del cuidado de los adultos. Bowlby argumentó que, a lo largo de la historia evolutiva, los infantes que mantenían la cercanía a una figura de apego tenían más probabilidades de sobrevivir hasta una edad reproductiva (John, Robins, Pervin, 2008), así sus genes se transmitían, manteniendo las conductas de apego a través de las generaciones.

Aunque las conductas innatas de apego, tanto por parte del bebé como del cuidador, son las que inician la vinculación, los sucesos placenteros de la relación (cercanía física, satisfacción de necesidades, y sensación de bienestar) son los que la mantienen. Como señala Craig (1997), para el final del primer año, el niño "asume el apego a su principal responsable como un *modelo internalizado de operación*, que emplea para predecir e interpretar la conducta materna y plantear sus propias respuestas. Una vez que el modelo está formado, el pequeño tiende a aferrarse a él incluso si la conducta de ella cambia" (p. 217). Según Bowlby, la relación que se establece entre madre e hijo es el modelo para todas

las relaciones afectivas que el individuo establecerá durante el resto de su vida. La relación con la madre se extiende luego al padre, a los hermanos y a otros familiares; a los amigos, compañeros y profesores; a la propia pareja y a los hijos (González, 2004).

Mary Ainsworth, psicóloga y colaboradora de John Bowlby, diseñó un famoso experimento conocido como la "situación extraña", con la finalidad de evaluar el tipo de apego entre el niño y su madre. La Tabla 1 resume los ocho actos de la prueba y las variaciones observadas.

Tabla 1

Experimento de la Situación Extraña de Ainsworth

Episodio	Acontecimientos	Variables Observadas
1	El experimentador introduce a la madre y al niño en la sala de juegos y se retira.	
2	La madre permanece sentada mientras el niño se ocupa de los juguetes.	La madre como base segura.
3	Entra un extraño, se sienta y habla con la madre.	Reacción al adulto desconocido.
4	La madre se va; el extraño responde al bebé y lo consuela si está afligido.	Ansiedad por la separación.
5	La madre regresa, saluda al niño y lo conforta si es necesario; el extraño se va.	Reacción al encuentro.
6	La madre deja la habitación; el bebé está sólo.	Ansiedad por la separación.
7	El extraño entra y ofrece consuelo.	Capacidad de ser tranquilizado por un desconocido.
8	La madre regresa, saluda al bebé y lo reanima si es preciso; trata de que el bebé se interese de nuevo en los juguetes.	Reacción al encuentro.

Fuente: Craig, Grace. (1997). Desarrollo Psicológico. México: Prentice-Hall Hispanoamericana

Ainsworth (citada por Acredolo & Goodwyn, 2005) encontró dos clases básicas de apego: seguro e inseguro, este último a su vez se clasifica en ambivalente y evitativo.

Los infantes con un apego seguro exploran su medio siempre y cuando su mamá esté presente; se angustian si esta se ausenta, y se muestran genuinamente aliviados cuando regresa.

Los niños con un apego inseguro ambivalente no exploran su entorno aunque la madre esté presente; se muestran extremadamente enojados cuando se va, y cuando regresa, se acercan a ella o se dejan cargar, pero al mismo tiempo la apartan y se niegan a hacer contacto visual.

Los infantes con un apego inseguro evitativo exploran su ambiente, esté o no presente su madre; cuando ella se va, no muestran ningún tipo de reacción ante su ausencia (aunque medidas fisiológicas indican que en realidad están ansiosos y molestos), y cuando regresa, no expresan alivio ni alegría, además, rechazan el contacto.

Los investigadores notaron que las madres que tenían un apego seguro con sus hijos respondían de manera oportuna al llanto del bebé. Es importante tomar en cuenta esta información, pues, actualmente, es muy común entre pediatras, psicólogos, y la gente en general, recomendar que al dormir a un bebé, no se debe acudir a él en caso de que llore, de lo contario, el bebé empezará a llorar con más frecuencia, "manipulando" a sus padres para así ser atendido y cargado por ellos. Según el Dr. Richard Ferber, creador de este método, la finalidad es enseñarle al niño a retrasar la satisfacción de sus deseos y a calmarse a sí mismo, lo que permitirá que, en caso de despertarse por la noche, vuelva a dormirse sin tener que llamar a sus padres para que lo reconforten.

Es normal que los infantes se despierten periódicamente y lloren al percatarse de que su cuidador no está cerca; contrario a lo que dice Ferber, esto no es un capricho, sino una conducta natural, innata, que se desarrolló en el curso de la evolución (González,

2004). Hace miles de años, los seres humanos estaban expuestos a una serie de peligros que amenazaban su vida, y la hora de dormir era el momento más vulnerable de su jornada, por ello los bebés desarrollaron un mecanismo que aseguraba su supervivencia: despertarse cada cierto tiempo para cerciorarse de que su madre no se ha ido y, en caso de no encontrarla, llorar hasta que la madre regrese. Esta conducta permitía la conservación de la especie, pues aquellos niños que se quedaban solos por mucho tiempo, casi con seguridad morían

Por supuesto, el ambiente en el que se crían los niños hoy en día es muy distinto de aquel en el que evolucionó la especie humana. Cuando un padre deja a su hijo en la cuna, sabe que el niño estará a salvo de cualquier peligro; pero el pequeño no lo sabe. El llanto del infante no responde a un peligro real, sino a una situación, la separación, que durante milenios ha significado peligro.

Cuando un niño llora, se produce cortisol, la hormona del estrés, que en cantidades normales no causa ningún problema; pero, si el niño está expuesto muy frecuentemente y por mucho tiempo a esta hormona, el desarrollo cerebral se ve alterado, afectando aquellas áreas relacionadas con la interacción social, las emociones y el manejo del estrés. Dejar a un bebé llorando con la intención de que aprenda a calmarse a sí mismo no solo afecta el lazo afectivo y el desarrollo del cerebro, sino que es exigirle algo para lo que no está preparado, puesto que el área cerebral que permite controlar nuestra conducta no madura sino hasta los 18 meses (si los niños dejan de llorar no se debe a que han aprendido a calmarse a sí mismos, sino a que han desarrollado sentimientos de desamparo pues saben que sus cuidadores no responderán a sus llamados de atención) (Gerhardt, 2004).Esta área, conocida como corteza orbitofrontal, establece conexiones neuronales que la enlazan con la

amígdala, lo que permite analizar una situación de alta carga emocional y responder a esta de forma apropiada, en vez de reaccionar impulsivamente; quienes no han establecido una correcta conexión entre estas dos regiones cerebrales tienden a reaccionar de forma agresiva o con mucha ansiedad, esto se debe a que la amígdala se encarga de las respuestas de supervivencia (ataque o huida) por lo que es la primera en responder cuando la persona se siente amenazada, y sin una adecuada comunicación con la corteza orbitofrontal, el individuo no tiene la capacidad de inhibir estas respuestas y analizar la situación antes de responder.

Como se expuso en el capítulo anterior, la corteza orbitofrontal no solo se encarga del autocontrol, también es responsable, junto con otras regiones de la corteza prefrontal y el cíngulo anterior, del desarrollo de la autoconciencia, empatía y habilidad social. El cortisol puede afectar de gran manera el desarrollo de esta región cerebral, por lo que dejar a un niño llorar puede repercutir de gran manera en su vida emocional.

Otra parte del cerebro que se ve afectada por la hormona del estrés es el hipocampo, ya que disminuye en este los receptores de cortisol, lo que provoca que el estrés no tenga a dónde ir, y permanezca en el cuerpo causando daños a nivel físico y emocional.

Es necesario mencionar que dejar a un niño llorar, en un intento de enseñarle a dormir, no es la única forma de causarle estrés. Los niños son muy perceptivos con respecto a lo que pasa en su ambiente, por lo que constantes conflictos familiares también pueden repercutir en sus niveles de estrés, causando que las áreas cerebrales antes mencionadas se vean afectadas.

Otra característica típica de aquellas madres que gozaban de un apego seguro con sus hijos es la interacción sincrónica, es decir, la capacidad de la madre de responder,

especialmente imitando las expresiones del bebé, cuando este intenta comunicarse, y de suspender la estimulación cuando el pequeño necesita un descanso (Acredolo & Goodwyn, 2005).

Como descubrió el Dr. Edward Tronick en un estudio de laboratorio conocido como "el experimento del rostro inexpresivo", puede ser muy inquietante para el bebé cuando la comunicación entre él y su cuidador es interrumpida (Craig, 1997). En este experimento, se pedía a la madre (o al padre) que jugara con su bebé de tres meses de forma habitual; luego, el experimentador pedía al cuidador que dejara de interactuar con el bebé y que lo observara con el rostro impávido. Los niños respondían con sorpresa y trataban de recuperar la comunicación utilizando sonrisas, arrullos, y actividad general, pero el padre mantenía la misma cara. Al cabo de uno minutos, la conducta del pequeño comenzaba a descomponerse, parecía sufrir.

Esto no significa que debamos responder a cada llamado de atención del bebé. Curiosamente, los bebés entienden cuando su mamá no puede responder porque está hablando con alguien más; cuando no parece haber ninguna buena razón para la interrupción del contacto, el bebé se siente desanimado pues percibe el comportamiento de su madre como rechazo.

Estimular al bebé cuando este necesita un descanso de la interacción también le provoca malestar. Los bebés necesitan sentir que sus padres comprenden sus señales y responden a estas de manera adecuada.

Otros elementos que promueven el apego seguro son el contacto y las muestras de afecto.

Aquellos niños que han establecido un apego seguro con sus padres desarrollan características típicas de una inteligencia emocional alta (Acredolo & Goodwyn, 2005; Craig, 1997).Estos niños muestran más empatía hacia los demás, establecen amistades con mayor facilidad, son más cooperativos, más generosos y menos agresivos, les va mejor en la escuela, y tienen menos probabilidades de experimentar ansiedad o depresión.

Por otro lado, los niños con un apego inseguro son aquellos que fueron criados por padres que no supieron responder apropiadamente a sus necesidades. Esto provoca que los niños pierdan confianza en sus cuidadores y en sí mismos, que tengan dificultades para reconocer sus propias emociones y las de los demás, así como para controlar su comportamiento; lo que se traduce en problemas para socializar, alteraciones del estado de ánimo y de la conducta, y bajo rendimiento académico (Gerhardt, 2004).

Todo esto nos indica que la necesidad de afecto es igual de importante para el infante como lo es la alimentación o el abrigo. Es por ello que es necesario concienciar a los padres acerca de la importancia de establecer un apego seguro con sus hijos.

2.1.2 Segundo y tercer año de vida. Aunque desde los nueve meses los niños ya empiezan a fijarse en las expresiones de sus padres para poder evaluar si una persona o situación es segura, lo que se denomina referenciación social, no es hasta que el niño empieza a caminar, y a explorar de forma más amplia el mundo que le rodea, que esta se vuelve especialmente significativa. Aquellos padres que limitan demasiado la exploración del niño por temor a exponerlo a riesgos, desarrollan niños temerosos, inseguros de sí mismos, incapaces de desenvolverse de forma apropiada en su medio; la sobreprotección puede ser tan dañina como el abandono. Los niños necesitan conocer el medio en el que están inmersos, y es natural que en el camino se encuentren con ciertas adversidades o

peligros, pero a menos de que estos sean realmente serios o atenten contra la integridad del niño, los padres no deben interferir en este proceso, de lo contrario, afectarán negativamente el desarrollo emocional de su hijo.

Entre los dieciocho y veinticuatro meses de edad se da otro avance en el desarrollo que influye en gran medida en la vida emocional: el niño empieza a percibirse a sí mismo como un ser separado de los demás; esto provoca que el pequeño empiece a tratar de ejercer su independencia, intentando hacer las cosas por sí mismo y oponiéndose a los pedidos de los adultos, algo que es comúnmente interpretado como "rebeldía". Según Acredolo y Goodwyn (2005), la manera en que los padres manejen los intentos de autonomía de su hijo influenciará las tendencias de este hacia la agresividad y oposición. La forma más adecuada de tratar con esta nueva conducta del niño es evitar la agresión física y verbal; cuando sea posible, permitir que el niño elija entre alternativas proporcionadas por el cuidador; los padres deben ser explícitos en sus peticiones (ej. en vez de decir "arregla este desorden", decir "guarda tus juguetes en el baúl") y proporcionar motivos para dichas peticiones; y, sobre todo, guiar al niño para que identifique sus emociones y ayudarlo a encontrar soluciones para el problema en cuestión, ya que, como veremos más adelante, esto es un elemento clave para el desarrollo de una vida emocional saludable.

El desarrollo del sentido de sí mismo también juega un papel muy importante en el desarrollo de la empatía, otro elemento clave de la Inteligencia Emocional. Desde los 12 meses los niños son capaces de consolar a quienes se sienten mal, sin embargo, lo hacen porque han aprendido qué conductas se usan en determinadas situaciones; no es hasta que el niño se percibe a sí mismo como un ser separado de los demás que empieza a darse cuenta de los estados emocionales propios y de los demás, lo que lo motiva a confortar a

quien lo necesita, en un auténtico deseo de ayudar al prójimo. Para consolar a los demás el niño se basa en su propia experiencia, toma en cuenta lo que las personas importantes de su vida hacen para aliviar su malestar. Los niños que son abrazados y besados cuando están tristes o enojados utilizan estas mismas muestras de afecto cuando otras personas están mal anímicamente; en cambio, los niños que son ignorados, menospreciados, o castigados cuando están disgustados repiten estas actitudes cuando otros se sienten mal.

Otra forma de moldear la empatía es hacerle comprender al niño el porqué de su mal comportamiento, explicarle las consecuencias de sus malas acciones en términos de cómo perjudica al bienestar físico y/o emocional de la víctima, y ayudarle a encontrar formas para solucionar el daño causado. Es fundamental que no se le haga sentir al niño que se lo quiere menos por su mal comportamiento ni se lo castigue física o verbalmente. Rechazar al niño cuando presenta una conducta inadecuada puede provocar en él una tendencia a la vergüenza, la cual se relaciona con sentimientos negativos como la ira, la hostilidad y la venganza. Quien posee esta tendencia no siente que hizo algo malo, sino siente que *es* malo. Una persona que siente que su self es atacado teme perder el afecto de quienes le rodean, lo que provoca que culpe a los demás, incluso a la propia víctima, por sus propias faltas; aquellos niños con poco autocontrol pueden, además, reaccionar con agresión ante la percepción de un ataque contra su persona. Por otro lado, rechazar la conducta (en vez de al niño), guiarlo para que se dé cuenta de cómo sus actos afectan a los demás, y ayudarlo a buscar soluciones para remediar lo que hizo, desarrolla en el pequeño una tendencia a la culpa, la cual se asocia a sentimientos positivos como la empatía, la compasión, y el altruismo. Puesto que la culpa genera malestar dirigido hacia la acción, y no hacia la propia persona, es más fácil buscar una solución y remediar el problema.

La adquisición del lenguaje hablado es otro elemento que contribuye de gran manera a la vida emocional del niño, ya que le permite nombrar y, por lo tanto, diferenciar las distintas emociones. Poner los sentimientos en palabras permite que se establezcan conexiones entre el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho, un proceso fundamental para una óptima salud emocional; no verbalizar los sentimientos provoca que estos no puedan manejarse de manera consciente. Una persona que no puede verbalizar sus emociones, es decir, que padece de alexitimia, puede desarrollar trastornos somatomorfos o enfermedad psicosomática (Gerhardt, 2004); en el primer caso, el individuo manifiesta su malestar emocional a través de síntomas físicos, para los cuales no existe evidencia de alguna enfermedad orgánica que pudiese causarlos; en el segundo caso, los problemas emocionales originan una verdadera enfermedad, la cual puede demostrarse a través de exámenes médicos. Quienes no pueden poner en palabras lo que sienten también tienen tendencia a la ansiedad y a la depresión.

Los padres son los responsables de desarrollar en su hijo la habilidad de reconocer y manejar apropiadamente las emociones; este es un proceso que se da durante el segundo y tercer año de vida del niño. Según Gottman (1997), cuando el pequeño experimenta una emoción fuerte, sobre todo aquella que es percibida como negativa (ira, tristeza, vergüenza), necesita que sus padres le ayuden a restablecer el equilibrio; esto se logra cuando el padre valida –en vez de criticar o trivializar– lo que siente el niño, le ayuda a verbalizar la emoción que está experimentando, y le guía para expresar sus sentimientos de forma adecuada y encontrar soluciones para aquello que le está causando malestar. Según este autor, cuando los padres manejan adecuadamente las emociones negativas de sus hijos, estos exhiben una Inteligencia Emocional más alta que aquello niños cuyos padres no saben

lidiar apropiadamente con las emociones de sus niños. Este es un tema en el que profundizaremos en el próximo capítulo.

2.1.3 Cuarto, quinto y sexto año de vida. A los tres años se da un avance en la forma en que el niño se ve a sí mismo, ya no sólo se percibe como un ser independiente, ahora empieza pensar sobre sí mismo en comparación con los demás, lo que le permite atribuirse determinadas características; excepto por unas pocas dimensiones psicológicas básicas como "bueno" o "malo", la mayoría de los rasgos que utiliza para describirse a sí mismo se basan en características fácilmente observables como edad, género, tamaño, atributos físicos, entre otros. A medida que el niño crece empieza a atribuirse características relacionadas con la personalidad (generoso, colaborador, sincero) y con las habilidades (bueno para el deporte, buen estudiante). Es muy importante la forma en que el niño se percibe a sí mismo, ya que el autoconcepto influye de gran manera en la conducta; el pequeño se comporta de acuerdo a las características que se ha atribuido, sean estas positivas o negativas. El autoconcepto, además, repercute directamente en la autoestima; el niño empieza a evaluar cómo se siente respecto a aquellos rasgos que le caracterizan y, dependiendo de su valoración, desarrollará una autoestima positiva o negativa.

Cómo el niño se ve y se siente con respecto a sí mismo depende de la información que recibe de su ambiente, especialmente de sus padres. La forma en los padres describen al niño, y la manera en que los padres reaccionan ante los éxitos y los fracasos de su hijo son factores que influyen en la autovaloración del niño (Acredolo & Goodwyn, 2005; Bronson, Merryman, 2009); este último elemento está, además, íntimamente relacionado con la capacidad de persistir en una tarea y no dejarse vencer por las dificultades, una característica propia de la automotivación, uno de los componentes de la Inteligencia

Emocional. Según las investigaciones de Carol Dweck, los niños con una autoestima positiva eran aquellos que atribuían sus logros a una destreza propia de ellos y sus fracasos a elementos que pueden modificarse mediante el trabajo duro; sus padres se caracterizaban por alabar la habilidad *y* el esfuerzo de sus hijos cuando estos triunfaban en una tarea, y por ser afectuosos cuando los niños fallaban, asegurándoles que volver a intentar de una manera diferente podría cambiar el resultado. Por otro lado, los niños con una baja autoestima tenían padres que atribuían el éxito de sus hijos a factores temporales (suerte, intervención externa, facilidad de la tarea) y se irritaban ante el fracaso del niño, acusándolo de tener poca aptitud, lo que causaba que el pequeño tenga altas expectativas de fallar, y si lograba algún cometido lo interpretaba como una eventualidad relacionada con fuerzas externas a él. De igual manera, aquellos niños a los que se les felicitaba por su inteligencia o capacidad y no por su esfuerzo, desarrollaban una baja autoestima. Enfatizar el esfuerzo hace sentir al niño que tiene el control de su éxito, que depende de él, de su empeño y trabajo duro, el logro o fracaso de una tarea. Por otro lado, enfatizar la inteligencia o la habilidad deja al niño con un elemento que no puede controlar, si no triunfa en una tarea lo atribuye a una falta de capacidad y prefiere abandonarla; estos niños tienen mucho miedo a fracasar pues consideran que esto es prueba de que no son realmente inteligentes, lo que provoca que se limiten únicamente a aquello en lo que están seguros saldrán airosos y eviten aquello en lo que podrían fallar.

En este período se da un avance en las relaciones sociales con los pares (Craig 1997), la calidad de estas relaciones es fundamental pues la habilidad social es uno de los factores que componen la Inteligencia Emocional. Antes de los tres años los niños se limitan a lo que se conoce como “juego paralelo”, en el cual juegan uno junto al otro pero

no interactúan entre sí. Después de esta edad, los niños comienzan el "juego de asociación" y posteriormente el "juego cooperativo"; en el primero comparten materiales y se relacionan de algún modo, pero no coordinan sus actividades en un mismo tema ni para dirigirlas a una meta; en el segundo, se concentran todos en una actividad en común con la finalidad de alcanzar un objetivo. El juego entre pares es fundamental para el desarrollo de las habilidades sociales en el niño pues, además de proporcionar un momento de diversión, permite al pequeño aprender a negociar, a seguir reglas, a respetar turnos y a lidiar con las emociones de sus compañeros; aquellos niños que tienen dificultades para relacionarse son más propensos a sufrir de baja autoestima y depresión.

Los investigadores han encontrado que aquellos niños que son populares entre sus pares tienen ciertas características en común, entre estas están: una compresión avanzada de las emociones (tanto acerca de sí mismo como de los demás), altos niveles de empatía, alta capacidad de autoregulación emocional (pensar antes de actuar), buen nivel de lenguaje, habilidad para resolver conflictos, y cooperar en vez de controlar. Como vimos anteriormente, todas estas destrezas se desarrollan durante los tres primeros años de vida, y los padres son los principales responsables de la adquisición de estas habilidades.

Es importante tener en cuenta que cómo los padres tratan a sus hijos no es la única forma mediante la cual moldean su conducta; el comportamiento de los cuidadores es muy importante, puesto que desde los tres años en adelante, el niño empieza a observar cómo los adultos significativos en su vida actúan en diferentes situaciones, e imita los comportamientos de estos. Por ello, características como la empatía, el autocontrol, relacionarse positivamente con los demás, y persistir en una tarea hasta finalizarla, también se moldean mediante el ejemplo.

2.2 Desarrollo psicosocial y afectivo durante la segunda infancia (6-11 años)

Según Craig (1997), durante esta etapa se empieza a refinar la cognición social, es decir, el conocimiento de reglas y principios que gobiernan el mundo social.

El primer componente de la cognición social es la inferencia social, es decir la capacidad de realizar conjeturas acerca de lo que alguien más siente, piensa o intenta. Este es un avance muy importante puesto que antes de los seis años el niño tiene una posición más centralista, en dónde considera que los demás tienen una visión del mundo igual a la de él. La compresión de los sentimientos, pensamientos e intenciones del otro es fundamental para las buenas relaciones sociales, ya que nos permite responder de forma precisa en el momento de la interacción; gracias a ella podemos percatarnos de que las emociones de una persona no son, necesariamente, lo que esta expresa de manera verbal (notar que alguien está triste aunque diga que se encuentra bien); somos capaces de entender cómo nuestras acciones o palabras pueden repercutir en alguien más; y podemos comprender que nuestros propios sentimientos y pensamientos son el objeto de meditación del otro.

El segundo componente de la cognición social es el entendimiento de las relaciones sociales. Poco a poco, a lo largo de su vida, el niño ya ha ido adquiriendo una gran cantidad de información acerca de cómo funciona su entorno social. Desde los seis años, las relaciones con los pares adquieren una especial importancia, la aceptación del grupo de amigos se vuelve muy importante para el niño, por ello es elemental que este sepa cómo relacionarse apropiadamente. Según Gottman (1997), la Inteligencia Emocional juega un papel fundamental durante esta etapa, puesto que quienes la han desarrollado son populares entre su grupo de amigos, pero a la vez no son fácilmente influenciables por lo que tienen menor probabilidad de caer en conductas inapropiadas por presión de sus compañeros.

El tercer componente es el entendimiento de las regulaciones sociales, es decir las reglas y convenciones que rigen las interacciones sociales. Este componente permite al niño comprender qué conductas son aceptables dentro de su medio.

Aproximadamente a los ocho años, ya están prácticamente consolidados los diferentes componentes de la Inteligencia Emocional; aunque con apoyo se pueden modificar ciertos elementos que no se han desarrollado apropiadamente, a medida que pasan los años, estos se vuelven cada vez más resistentes al cambio, haciendo más largo y más difícil el proceso de modificación.

Lo expuesto en el presente capítulo nos demuestra la importancia que ejercen los padres en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, sobre todo durante los primeros años de vida. Los cuidadores tienen la responsabilidad de proporcionar un ambiente apropiado para que el niño pueda adquirir seguridad en sí mismo y en el mundo que le rodea, lo que le permitirá desarrollarse de forma íntegra y mantener una vida emocional saludable.

Capítulo 3

Teoría Sistémica Familiar

La familia es el primer y más importante medio en el que se desarrolla una persona; las relaciones familiares, especialmente las relaciones con los padres o cuidadores, influirán directamente en la percepción que tendrá el sujeto de sí mismo y del mundo que lo rodea, así como en el tipo y la calidad de relaciones que establecerá con otras personas. Por ello, en el presente capítulo se expondrá la influencia que representan los padres en la vida de sus hijos; cómo su conducta dentro del grupo familia repercute en el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Para ello, se utilizarán los fundamentos de la Teoría Sistema Familiar, una corriente que nos ayuda a comprender el papel que desempeña la familia en el desarrollo de la personalidad del individuo, incluyendo el desarrollo de una variedad de rasgos de tipo emocional.

3.1 Concepto

Para poder comprender en qué consiste la Teoría Sistémica Familiar, primero es necesario establecer qué es un sistema; este se puede definir como un conjunto de elementos en interacción que funcionan como un todo. Los sistemas pueden ser tan reducidos como la familia nuclear, o tan amplios como la sociedad o cultura en el que un sujeto está inmerso.

Esta teoría considera que la forma de pensar, sentir y actuar de una persona no se da aisladamente, sino que resulta de su interacción con otros sistemas (tanto dentro del grupo familiar como fuera de él), a los que influye y por los cuales se ve influido.

Aunque esta corriente se enfoca en la familia, reconoce la importancia de otros contextos, y la influencia que estos ejercen en los diferentes miembros de este sistema y, por ende, en la dinámica familiar; sin embargo, puesto que la familia es el primer y más influyente ambiente en el que se desenvuelve un individuo, esta teoría centra sus esfuerzos en el estudio de las interacciones dentro de este sistema.

3.2 Estructura familiar

La estructura familiar hace referencia a las pautas de interacción que rigen el funcionamiento de la familia, en donde cada miembro desempeña un rol, y con sus acciones regulan las de los demás y, a la vez, se ve afectado por estas (Ortiz, 2008). Entre los elementos que formar parte de la estructura familiar se pueden mencionar los siguientes:

3.2.1 Holones. El sistema familiar está compuesto por holones, término que se refiere a aquello que es un todo (pues funciona de manera individual) y una parte al mismo tiempo (pues es parte de un sistema mayor al que influye y por el cual es influido).

Según Minuchín (1981), los holones que podemos encontrar dentro de la familia son:

- *Holón individual.* Se refiere a cada individuo en particular. Contiene los determinantes personales e históricos de la persona; también incluye el concepto de sí mismo en contexto, es decir, las interacciones específicas con los demás, traen a la luz aspectos de la personalidad individual que son apropiados al contexto, los cuales, además, influyen en las respuestas de los otros.
- *Holón Conyugal.* Hace referencia a la pareja que se ha unido con el propósito de formar una familia. Los nuevos compañeros, individualmente, traen un conjunto de

valores y expectativas, los cuales deben ser conciliados para que la vida en común sea posible.

La calidad de la interacción de la pareja determinará el nivel de satisfacción de cada uno y, por ende, el éxito de la relación. El subsistema de los cónyuges también ejerce una gran influencia sobre los hijos, puesto que constituye un modelo de relaciones íntimas; el niño aprende modos de expresar afecto, de acercarse a un compañero abrumado por dificultades y de afrontar conflictos entre iguales. Lo que el niño presencia se convertirá en parte de los valores y expectativas que guiarán su forma de relacionarse con los demás.

- *HolónParental*. Está conformado por los principales cuidadores de la familia que, por lo general, son la madre y/o el padre, aunque en ciertas instancias pueden ser otros familiares (por ejemplo, abuelos); su principal función es la crianza de los hijos. Mediante las interacciones con este subsistema, el niño aprende qué puede esperar de las figuras de autoridad; llega a conocer si sus necesidades serán satisfechas, así como los modos más eficaces de comunicar lo que desea; conoce las conductas recompensadas y las desalentadas; y aprende cómo manejar los conflictos y negociaciones.
- *Holón de los Hermanos.* Constituye el primer grupo de iguales en el que participa un niño. Los hermanos elaboran pautas de interacción para negociar, cooperar, y competir, de esta forma se entrenan para hacer amigos y lidiar con enemigos.

Las diferentes pautas de interacción (comunicación, límites, reglas), tanto dentro de cada subsistema, como entre los diferentes subsistemas, definen la funcionalidad de la familia (Eguiluz, 2004).

3.2.2 Comunicación. Los seres humanos estamos constantemente comunicándonos, ya sea de forma digital (verbal) o analógica (no verbal – lenguaje corporal, aspectos vocales no lingüísticos y proximidad); toda conducta, incluso la inactividad, es comunicación. La comunicación es circular, es decir, la conducta de "A" genera una respuesta en "B", quien a su vez provoca una nueva conducta en "A", la cual influirá en "B", y así sucesivamente. Adicionalmente, la comunicación no se limita únicamente a transmitir información; la forma en la que se transmite el mensaje definirá la relación entre quienes están interactuando. El siguiente caso muestra una situación en la que se pueden evidenciar las diferentes características de la comunicación, descritas anteriormente: una mujer le pregunta a otra "¿son auténticas las perlas del tu collar?; dicha pregunta no es solo un pedido de información acerca del objeto, sino que la forma de preguntar (tono de la voz, expresión facial) podrá indicar una actitud amistosa, competitiva, maliciosa, etc. , lo que a su vez provocará una determinada respuesta en la otra mujer, definiendo así el tipo de relación entre las dos. Por lo tanto, lo comunicado, así como la forma de comunicar, determina la calidad del vínculo afectivo en una relación.

3.2.3 Reglas. Según Watzlawick (citado por Bouché; Hidalgo, 2005), las reglas se definen como "acuerdos relacionales que prescriben o limitan los comportamientos individuales en una amplia gama de áreas comportamentales, organizando su interacción en un sistema razonablemente estable". Rivas (2008), señala que en una familia podemos encontrar tres tipos de reglas:

- *Reglas conocidas.* Son aquellas que se han establecido explícitamente. Ejemplo: "debes hacer tus tareas antes de salir a jugar".

- *Reglas implícitas.* Son acuerdos sobreentendidos que surgen de la dinámica familiar, y que no se han fijado de forma verbal. Ejemplo: cada vez que el niño tiene un problema es la madre quien acude a ayudarlo.
- *Reglas secretas.* Son modos de actuar con los que un miembro busca manipular a otro; son difíciles de descubrir. Ejemplo: cada vez que el hijo intenta independizarse, la madre se enferma.

3.2.4 Límites o fronteras. La familia tiene tanto límites internos como externos. Como señalan Soria, Montalvo, y González (2004), los límites internos hacen referencia al "conjunto de reglas o normas que designan quiénes participan y de qué manera lo hacen en un subsistema determinado; es decir, definen los roles que tendrá cada uno de los miembros en relación con los otros". Por otro lado, los límites externos se refieren a las reglas de interacción entre la familia y el ambiente externo. Los límites pueden ser clasificados en tres categorías:

- *Difusos.* Las reglas no están bien definidas, los roles que debe desempeñar cada miembro no son claros.
- *Rígidos.* Existe poco contacto entre los sistemas/subsistemas.
- *Claros.* Existe contacto entre los sistemas/subsistemas, pero a la vez las reglas son claras por lo que los miembros pueden desempeñar adecuadamente sus funciones sin interferencia de los demás.

Aquellas familias con límites difusos o rígidos se consideran disfuncionales, y se clasifican en dos grupos: a) Familias aglutinadas, las cuales tienen límites internos difusos y límites externos rígidos; se caracterizan por la poca diferenciación entre sus miembros y el abandono de la autonomía por parte de estos, la conducta de un miembro repercute

intensamente sobre los otros; existe poco contacto con el exterior; y b)Familias desligadas, las cuales poseen límites internos rígidos y límites externos difusos; se caracterizan por un desproporcionado sentido de independencia, pocos sentimientos de lealtad y pertenencia, la conducta de un miembro no repercute de manera notable sobre los demás, y existe un bajo nivel de ayuda y apoyo mutuo; existe excesivo contacto con el exterior.

3.3 Estilos de Crianza

La forma en que el holón parental desempeña su papel, es decir, el estilo de crianza empleado para educar a los hijos, es directamente relacionado con el desarrollo de distintos rasgos de personalidad y patrones de conducta relacionados con la Inteligencia Emocional.

Diana Baumrind (citada por Berger, 2006) identificó tres estilos de crianza:

- **Padres autoritarios.** Se caracterizan por ser controladores y estrictos, no toman en cuenta los deseos de sus hijos, simplemente dictan órdenes y esperan que estas se cumplan; tienden a utilizar la coerción verbal o física. Por lo general, suelen ser poco cariñosos. Se caracterizan por sus límites internos rígidos.

  En su niñez, los hijos de padres autoritarios tienden a ser obedientes, pero no son especialmente felices; tienden a sentirse culpables, deprimidos, e internalizan sus frustraciones. En la adolescencia, se rebelen y tienden a abandonar el hogar de manera temprana.
- **Padres permisivos.** Son cariñosos, sin embargo ponen poco o ningún control a la conducta de su hijo. Los límites internos difusos son propios de este tipo de padres.

  Los hijos de padres permisivos carecen de autocontrol, poseen una regulación emocional insuficiente, y tienen malas habilidades sociales

- **Padres democráticos.** Toman en cuenta las opiniones de sus hijos pero sin dejarse dominar por ellas, explican las razones de las normas que establecen y utilizan la negociación para llegar a acuerdos; también son afectuosos. Los límites claros son característicos de estos padres.

  Los hijos de padres democráticos tienden a tener éxito en la vida, pues están felices consigo mismo y establecen buenas relaciones con los demás.

Aunque esta clasificación resulta útil al momento de evaluar la manera en que interactúan padres e hijos, queda de lado un aspecto importante: cómo se manejan las emociones del niño, elemento clave para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Aunque los padres tengan un estilo de crianza democrático, no necesariamente significa que traten las emociones de la manera más apropiada, pues, como veremos a continuación, muchas veces utilizan estrategias que aparentemente son beneficiosas para la vida emocional del niño, pero que resultan ser todo lo contrario. Las investigaciones de John Gotttman (1998) permitieron conocer qué técnicas utilizan los padres para tratar con las emociones de sus hijos, y así agrupar a los padres en cuatro categorías:

- **Padres que descartan las emociones.** Cuando su hijo está enojado, triste o temeroso, emociones consideras negativas, este tipo de padres intentan cambiar el humor del niño por uno más positivo; para hacerlo, le demuestran al niño que el motivo por el cual está disgustado o afligido no es realmente importante, o intentan distraer al pequeño (con alguna golosina, una broma, una caricia) para que se olvide del problema.

  Existen tres principales motivos por los cuales los padres actúan de esta manera: consideran que las preocupaciones de los niños son triviales, por lo tanto, no tiene

sentido lidiar con estas; consideran que las emociones negativas pueden resultar perjudiciales y no quieren que sus hijos se vean expuestos a ellas; y finalmente porque temen que si uno se enfoca mucho en las emociones estas pueden salirse de control; por ejemplo, si uno explora la tristeza esta puede convertirse en depresión.

Los niños criados de esta forma aprenden que sus emociones son incorrectas, inapropiadas, y no válidas; tienen dificultad para reconocer, regular, y expresar sus emociones.

Padres que desaprueban las emociones. Reprimen o castigan a sus hijos cuando expresan ira, tristeza o miedo, en situaciones que el padre considera que no son suficientemente importantes como para desencadenar tales emociones, o cuando estas duran mucho tiempo.

Los padres actúan de esta manera porque temen que si no ponen un alto a las emociones, estas pueden salirse de control; o, en algunos casos, lo hacen con la intención de "endurecer" a sus hijos, para que estos estén preparados para enfrentar las dificultades de la vida.

Los niños criados de esta manera desarrollan las mismas características que los niños de padres descartan las emociones.

- **Padres permisivos con las emociones.** Consideran que es fundamental permitir que el niño exprese sus emociones; el problema reside en que estos padres no ponen límites a la conducta del niño, y no saben cómo orientan a su hijo para que este pueda solucionar lo que lo aqueja.

  Los niños cuyos padres los han tratado de esta forma, tienen dificultad para controlar sus emociones y para hacer amigos.

- **Padres entrenadores emocionales.** Reconocen y validan lo que sienten sus hijos, pero a la vez ponen límites a la conducta, consideran que aunque las emociones por sí no son malas, estas se deben expresar de formas apropiadas; enseñan cómo regular las emociones y solucionar problemas; consideran que no hay motivo para temer a los sentimientos, y que incluso los considerados "negativos" tienen propósitos útiles en la vida.

  Los niños que han sido criados de esta manera pueden regular sus emociones y resolver problemas, tienen una alta autoestima, se llevan bien con los demás, y rinden mejor en la escuela.

3.4 Influencia de la familia en el desarrollo de la Inteligencia Emocional

El papel que desempeña el holón parental es crucial para el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los niños:

Los límites y reglas que se establecen en la familia están directamente relacionados con el desarrollo de rasgos de carácter emocional en los niños; la presencia de límites rígidos puede provocar desde poco contacto físico hasta abandono, lo que repercute en el establecimiento de un apego seguro y, por ende, en un buen desarrollo de aquellas áreas cerebrales asociadas a ciertos componentes de la Inteligencia Emocional (autocontrol, empatía, autoconciencia y habilidad social); además, este tipo de límites se relacionan con un estilo de crianza autoritario, caracterizado por una disciplina muy estricta, lo que provoca que los niños desarrollen actitudes que podrían resultar perjudiciales para su vida emocional. Por otro lado, la presencia de límites difusos puede provocar un exceso de contacto, lo que podría dar paso a la sobreprotección, un elemento que genera un impacto negativo en el desarrollo emocional del niño; de igual manera, los límites difusos están

asociados a un estilo de crianza permisivo, en donde los padres no desempeñan su rol, estableciendo reglas, sino que es el niño quien tiene el control y el poder de comportare como le plazca. En cambio, los límites claros permiten un contacto que desarrolla un vínculo saludable, pues los padres no son ni distantes ni intrusivos; a la vez, se asocia a un estilo de crianza democrático, que permite un bueno manejo de la disciplina, pues las reglas han sido bien delimitadas, y cada miembro tiene claro el comportamiento que se espera de él, sin que esto signifique que las reglas no puedan ser cambiadas y adaptadas según las necesidades familiares.

La comunicación es otro elemento que juega un papel clave en el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Cuando el niño es aún un bebé, es importante que los padres respondan a los llamados de su hijo, es decir, que lo atiendan cuando este llore, interactúen con él cuando el pequeño lo requiera, y satisfagan sus necesidades de alimentación, higiene y protección; esto le confirma al niño que sus padres están sincronizados con él y posibilita el desarrollo de un apego seguro. A medida que el niño crece, la forma como los padres expresan su aprobación o desaprobación influye en el desarrollo de elementos como la empatía y la automotivación. También, la forma como los padres enseñan a sus hijos a expresar o comunicar sus emociones tendrá un importante efecto en el desarrollo de la autoconsciencia, la empatía y el autocontrol.

El holón conyugal también influye en el desarrollo de la Inteligencia Emocional del niño; el pequeño observa y aprende la forma como los padres interactúan entre sí, como se expresan afecto, y cómo manejan sus conflictos; esto repercute en el desarrollo de rasgos de carácter emocional, especialmente empatía y habilidad social.

Finalmente, como indica Gerhardt (2004) la forma como los padres tratan a sus hijos es muy similar a como ellos fueron tratados por sus propios padres. A quien no se le enseñó a lidiar con sus propias emociones, difícilmente podrá lidiar con las de los demás. Por ello, es necesario que, en primer lugar, los padres trabajen en aquellas áreas relacionadas a las emociones que no han sido adecuadamente desarrolladas; y, además, se percaten, que sus conductas no solo tendrán repercusiones en sus hijos, sino que podría afectar a muchas generaciones más.

Capítulo 4

Diagnóstico y Resultados

Con la finalidad de comprobar la teoría expuesta anteriormente (la influencia de los padres en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus hijos) se diseñó un pequeño estudio el cual se describe a continuación:

4.1 Instrumentos de recolección de datos

Para evaluar la influencia que tienen los padres sobre el desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus hijos, se solicitó al padre o representante, que pase más tiempo con el niño, que complete el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, destinado a evaluar las estrategias que utilizan los padres para manejar las emociones de sus hijos; y también el Cuestionario de Estilos de Crianza o PSDQ (por sus siglas en inglés), que valorael tipo de disciplina que emplean los padres para educar a sus hijos.

Al no contar con un test que valore la Inteligencia Emocional en niños de cinco a ocho años, la metodología utilizada para evaluar esta área consistió en observaciones por un período de un mes en cada grado, en base a las cuales se completó la Escala de Empatía de Griffith, la Escala de Apreciación del Autocontrol de Kendall y Wilcox, y el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas.

Tanto los cuestionarios aplicados por los padres, como las escalas de empatía y autocontrol, fueron traducidas del inglés y certificadas por un profesional. Puesto que estos instrumentos de evaluación no contienen baremos, ni preguntas que hagan referencia a aspectos propios de una cultura, se consideró que una validación lingüística era suficiente, y no se requería aplicar la versión traducida a una muestra poblacional.

Para valorar la automotivación se utilizó la Escala de Motivación Intrínseca vs Extrínseca Dentro del Aula de Harter, adaptada por María Estela Jiménez y Silvia Macotela.

No se evaluó la autoconciencia pues no existe una escala o cuestionario para valorar esta área en niños de las edades señaladas anteriormente; puesto que las otras áreas de la Inteligencia Emocional dependen de la autoconciencia, la valoración de estas indirectamente indicará el nivel de esta última.

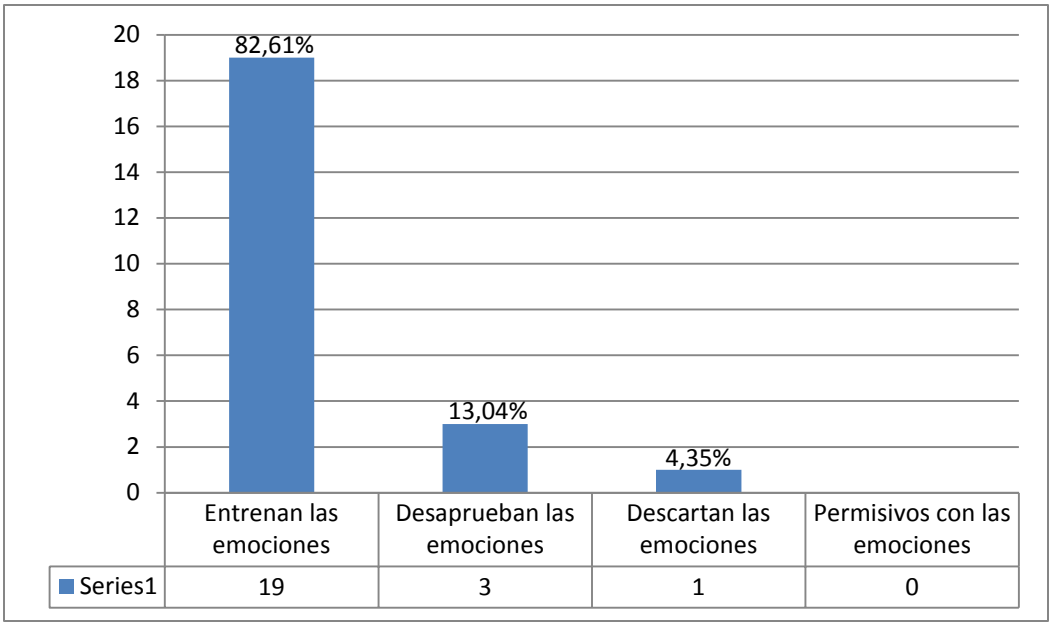
4.2 Muestra

Se comenzó con una muestra de 31 estudiantes, sin embargo, en el transcurso de la investigación, se retiraron dos; adicionalmente,lospadresde cuatro niños no respondieron los cuestionarios solicitados, por lo que la muestra se redujo a 25 estudiantes. Posteriormente se eliminó a dos estudiantes, pues se comprobó que los padres habían mentido en los cuestionarios, por lo que la muestra final está compuesta por 23 niños.

4.3 Resultados

4.3.1 Estilo Parental de Gottman. Se encontró que 19 de los 23 padres de familia obtuvieron el puntaje más alto en el estilo “padres que entrenan las emociones” (Figura 1), el cual está relacionado con un mayor desarrollo de la Inteligencia Emocional en los hijos.

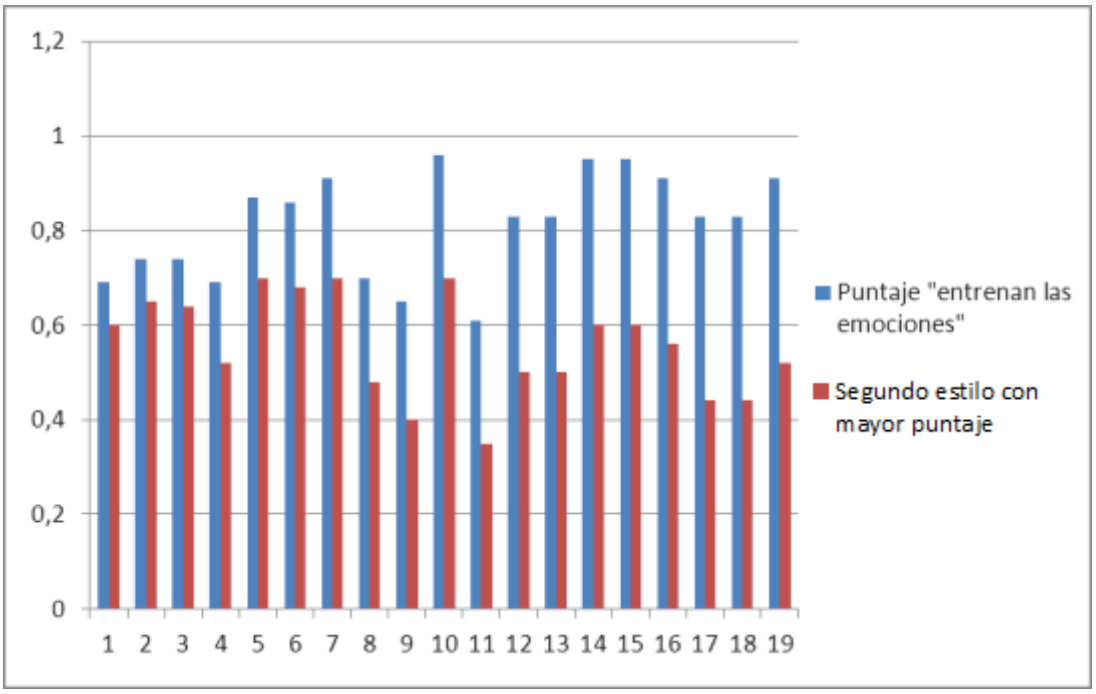
Figura 1. Puntajes obtenidos en el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy.

Sin embargo, al examinar más detalladamente los cuestionarios, se notó que, en muchos casos, uno o más de los otros estilos parentales no relacionados con el desarrollo de la Inteligencia Emocional (padres que descartan las emociones, padres que desaprueban las emociones y padres permisivos con las emociones) tenían puntajes muy próximos al estilo "padres que entrenan las emociones" (Figura 2).

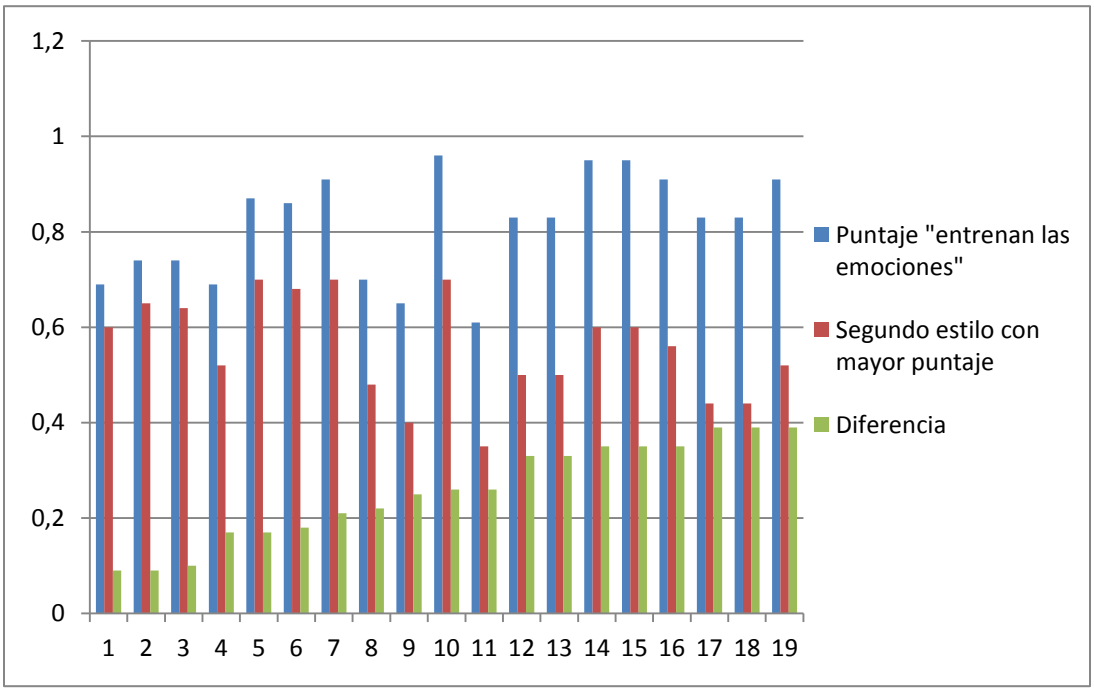
Figura 2. Puntaje obtenido en el estilo de crianza "padres que entrenan las emociones" en comparación con el segundo estilo de crianza con mayor puntaje, del Cuestionario de Estilo Parental de Gottman.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy.

Esto llevó a la conclusión de que era posible que los padres presenten, a la vez, conductas de diferentes estilos parentales (por ejemplo, brindar apoyo cuando sus hijos están tristes o enojados –entrenamiento emocional-, y a la vez considerar que dichas emociones no son realmente importantes –descartar las emociones-), por lo que la clave para identificar qué padres eran realmente entrenadores emocionales, residía en evaluar cuan predominante era este estilo en la dinámica familiar; para ello, se obtuvo la diferencia entre el puntaje de "padres que entrenan las emociones" y el segundo estilo con mayor puntaje (Figura 3).

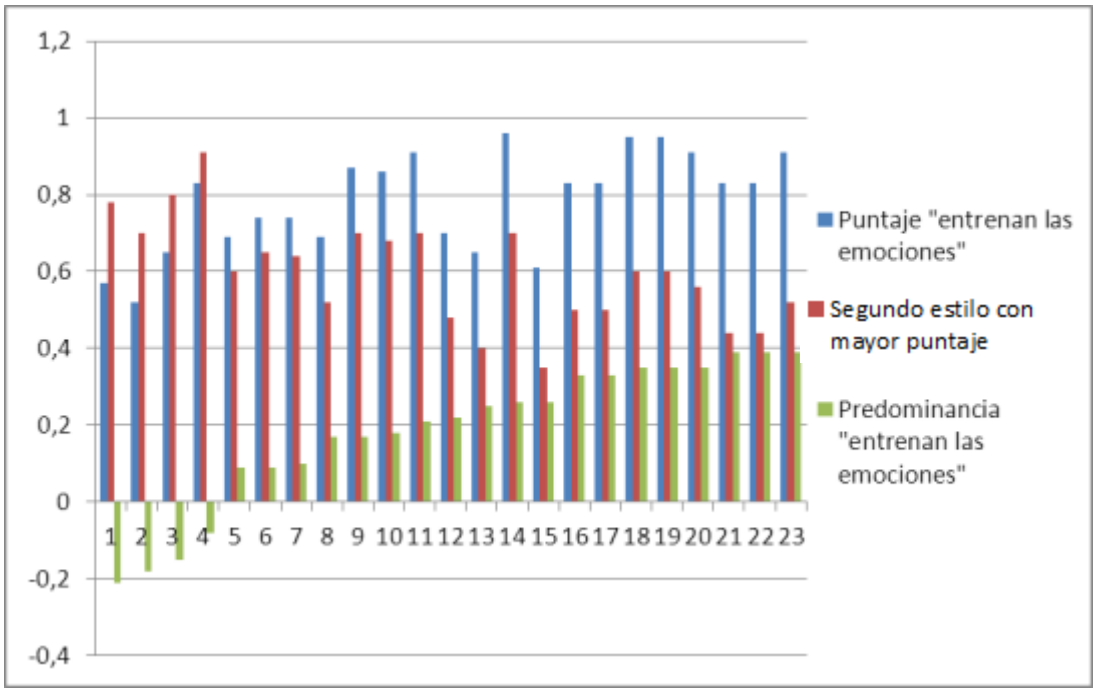
Figura 3. Diferencia entre el estilo de crianza "padres que entrenan las emociones" y segundo estilo de crianza con mayor puntaje, del Cuestionario de Estilo Parental de Gottman.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy.

Para incluir todos los datos en un solo formato, en los casos en los que otros estilos obtuvieron el mayor puntaje, se restó el valor de estos del de "padres que entrenan las emociones", lo que resulta en un valor negativo que muestra una baja presencia de conductas dirigidas a desarrollar la Inteligencia Emocional (Figura 4). Mientras mayor es el valor de la diferencia, mayor la capacidad de los padres de guiar emocionalmente a sus hijos

Figura 4. Predominancia del estilo de crianza “padres que entrenan las emociones”.

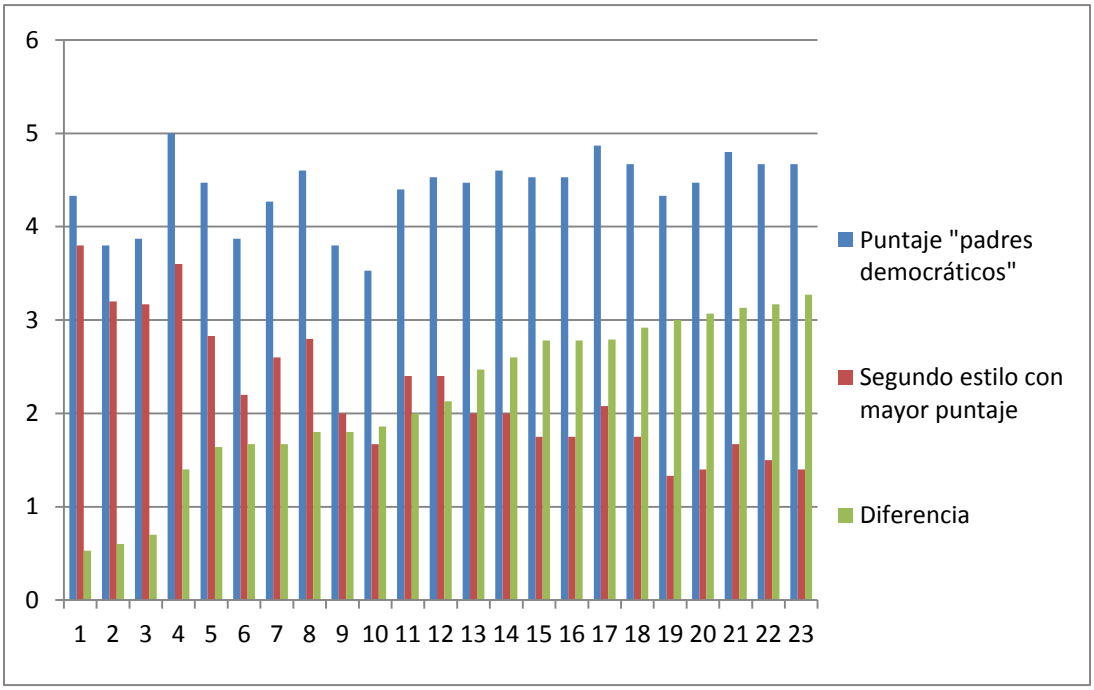


Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy.

4.3.2 Cuestionario de Estilos de Crianza o PSDQ. Se encontró que 23 de los 23 padres de familia obtuvieron el puntaje más alto en el estilo “padres democráticos”, lo que significa que ejercen la disciplina de forma apropiada, es decir, establecen reglas tomando en cuenta las opiniones de su hijo (pero sin dejarse dominar por ellas), explican los motivos de dichas normas, y evitan la agresión física o verbal cuando el niño presenta una conducta incorrecta.

Al igual que con el cuestionario de Gottman, se decidió evaluar qué tan predominante es el estilo democrático, para lo cual se obtuvo la diferencia entre el puntaje de “padres democráticos” y el segundo estilo con mayor puntaje (Figura 5).

Figura 5. Predominancia del estilo de crianza “padres democráticos”.

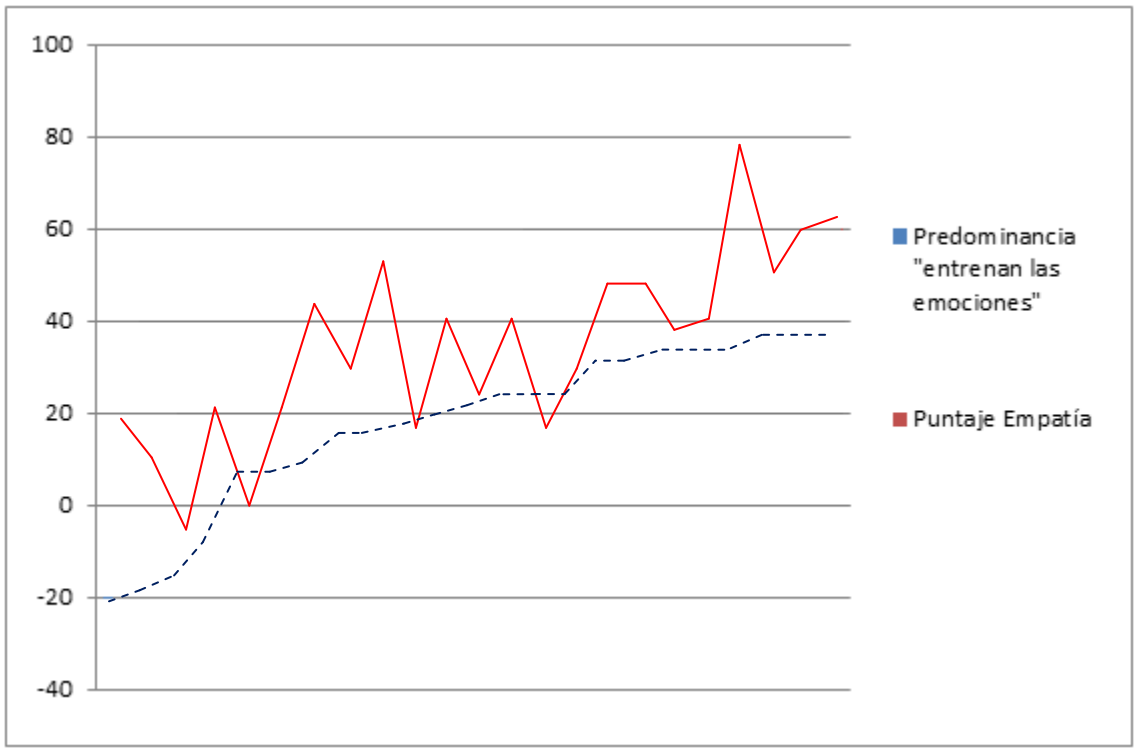


Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilos de Crianza PSDQ, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy.

Posteriormente, se realizaron gráficos de barras comparando la predominancia que presentabacada padre en el estilo “padres que entrenan las emociones”, así como en el estilo “padres democráticos”, concada uno de lospuntajes obtenidos por su hijo en las diferentes escalas (empatía, autocontrol, habilidad social y automotivación);adicionalmente, se utilizó el programa SPSS para correlacionar las variables antes indicadas, y así obtener valores exactos que permitan determinar si existe una relación entre las variables, y cuán significativa es esta (Figuras 6-20). Vale mencionar que la razón por la cual los valores correspondientes a “padres que entrenan las emociones” y “padres democráticos” varían de un gráfico a otro se debe a quecada una de las diferentes escalas para evaluar los componentes de la Inteligencia Emocional tienen su propio rango de puntajes; por ello, con

la finalidad de facilitar la comparación entre las dos variables, se ajustó el valor del estilo de crianza de los padres para así aproximarlo al rango de valores de la escala correspondiente; esto no afecta de ninguna manera el resultado final.

Figura 6. Comparación entre la predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" y la empatía de los niños.

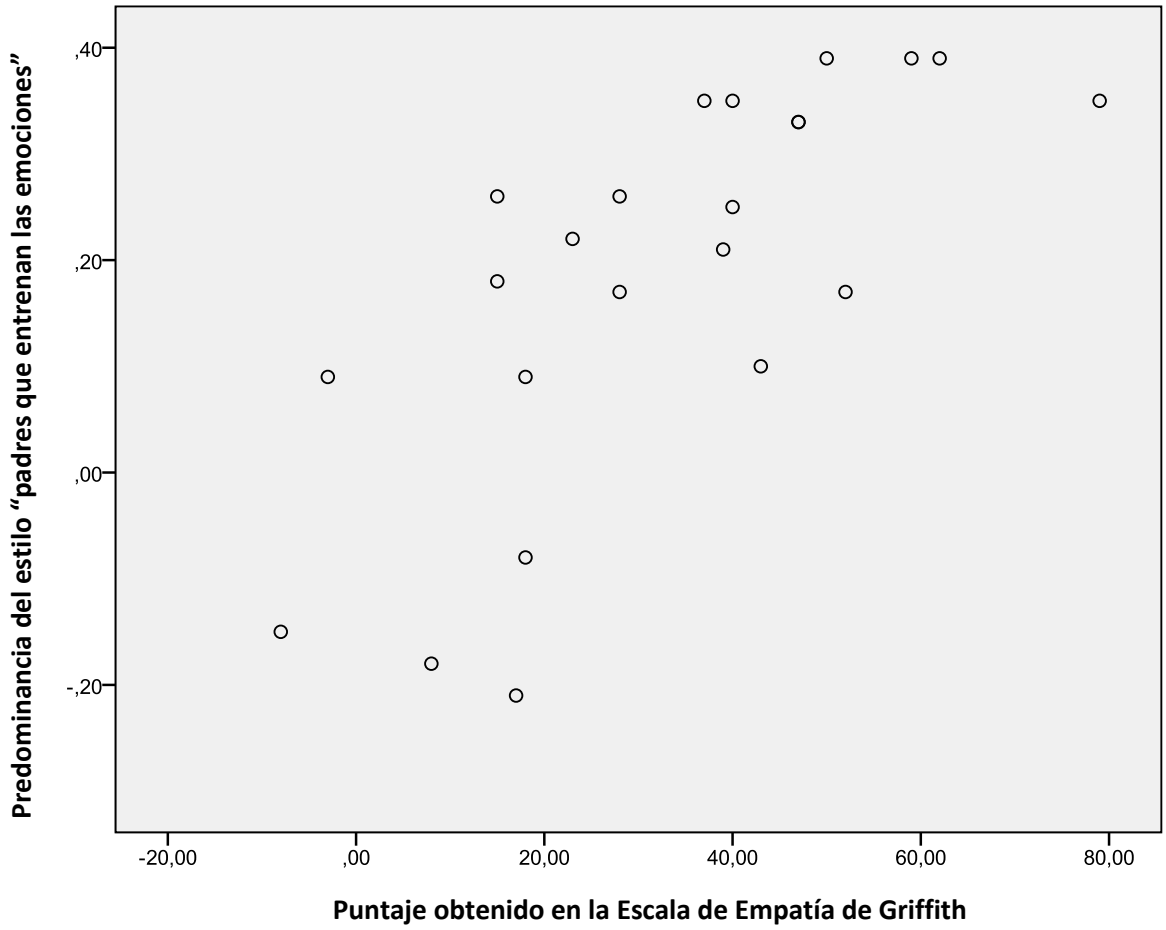


Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, aplicado a los padres de familiade Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante la Escala de Empatía de Griffith completada en base a las observaciones realizadas a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

.

En la Figura 6, se puede observar que existe una relación entre las dos variables, pues a medida que la una aumenta, la otra también lo hace. De todas formas, resulta necesario realizar los cálculos estadísticos correspondientes para poder determinar para poder determinar si existe correlación y, de ser así, cuan significativa es esta.

Figura 7. Correlación entre la predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" y la empatía de los niños.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante la Escala de Empatía de Griffith completada en base a las observaciones realizadas a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

Correlaciones

		Gottman	Empatía
Gottman	Correlación de Pearson	1	,728**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	23	23
Empatía	Correlación de Pearson	,728**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	23	23

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Variables introducidas/eliminadas[b]

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Gottman[a]	.	Introducir

a. Todas las variables solicitadas introducidas.

b. Variable dependiente: Empatía

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,728[a]	,531	,508	14,97368

a. Variables predictoras: (Constante), Gottman

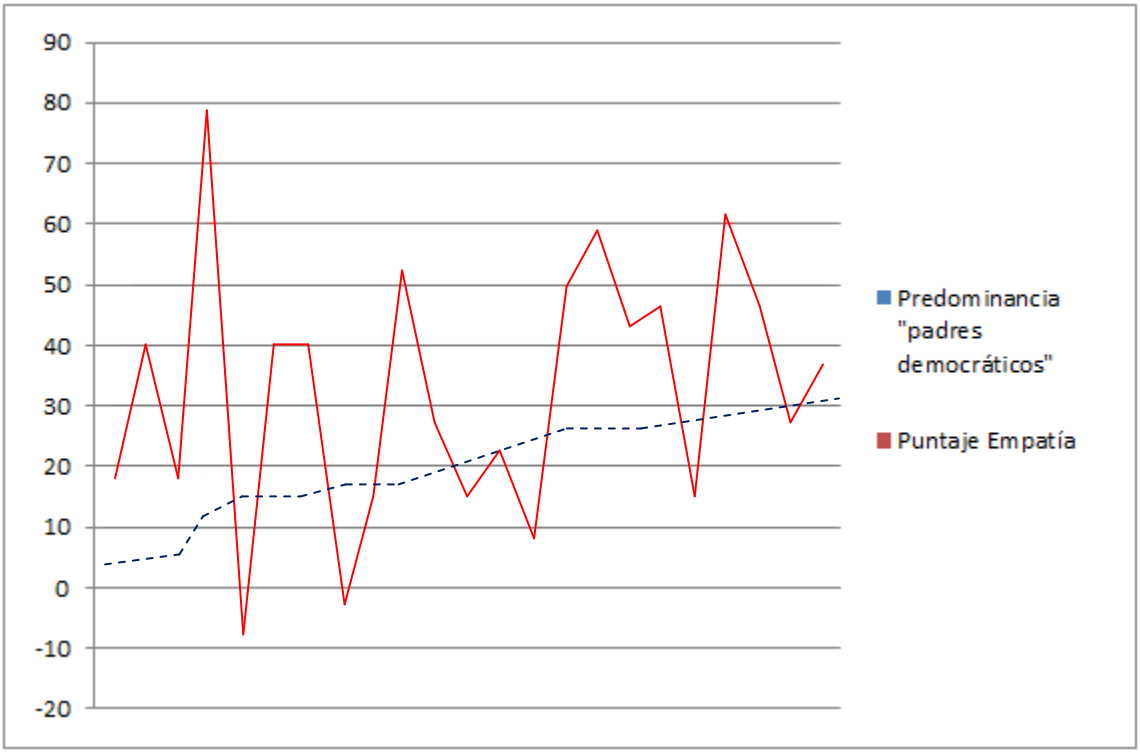
Después de realizar en análisis estadístico se pudo determinar que existe una fuerte correlación positiva (.728), lo que indica que a medida que aumenta la predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" también aumenta el puntaje obtenido en la Escala de Empatía de Griffith, es decir, incrementa la empatía de los niños.

El valor p [Sig. (bilateral)] es de .000, lo que indica que la correlación es muy significativa; en otras palabras, la relación entre las dos variables es real, y no producto del azar.

El valor de R cuadrado es de .531, lo que significa que la empatía depende en un 53,1% de la forma cómo los padres manejan las emociones. En las ciencias sociales difícilmente se consigue un valor de R cuadrado superior a .6 (60%), ya que el

comportamiento de todo ser humano no se debe a una sola variable, sino a una serie de variables que interactúan entre sí; por lo tanto, el valor obtenido demuestra la enorme influencia que tienen los cuidadores sobre los pequeños.

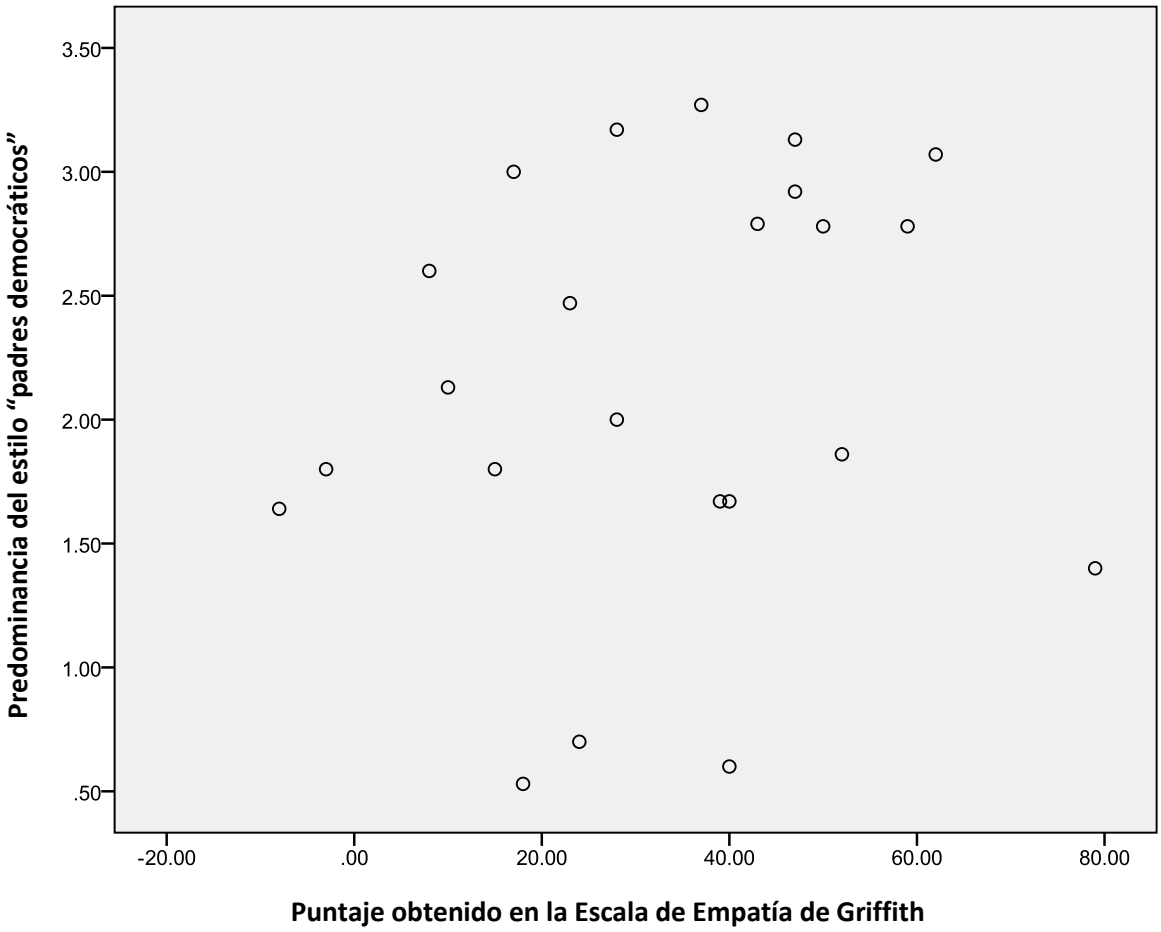
Figura 8. Comparación entre la predominancia del estilo de crianza "padres democráticos" y la empatía de los niños.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilos de Crianza PSDQ, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante la Escala de Empatía de Griffith completada en base a las observaciones realizadas a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

En la Figura 8, aparentemente no existe ninguna relación entre las variables. De todas formas, resulta necesario realizar los cálculos estadísticos correspondientes para poder determinar si existe correlación y, de ser así, cuan significativa es esta.

Figura 9. Correlación entre predominancia del estilo de crianza "padres democráticos" y la empatía de los niños.



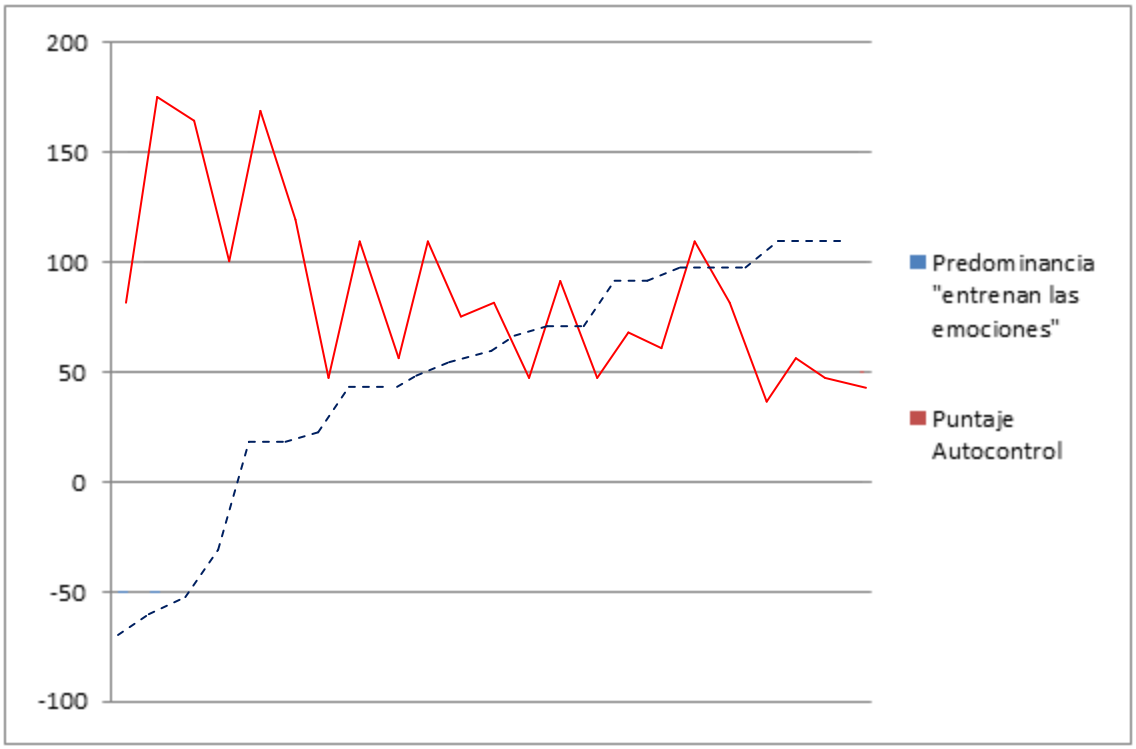
Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilos de Crianza PSDQ, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante la Escala de Empatía de Griffith completada en base a las observaciones realizadas a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

Correlaciones

		PSDQ	Empatía
PSDQ	Correlación de Pearson	1	.194
	Sig. (bilateral)		.374
	N	23	23
Empatía	Correlación de Pearson	.194	1
	Sig. (bilateral)	.374	
	N	23	23

No existe correlación entre la predominancia del estilo “padres democráticos” y la empatía de los niños, por lo tanto la forma de disciplinar tiene poca influencia en este elemento de la Inteligencia Emocional.

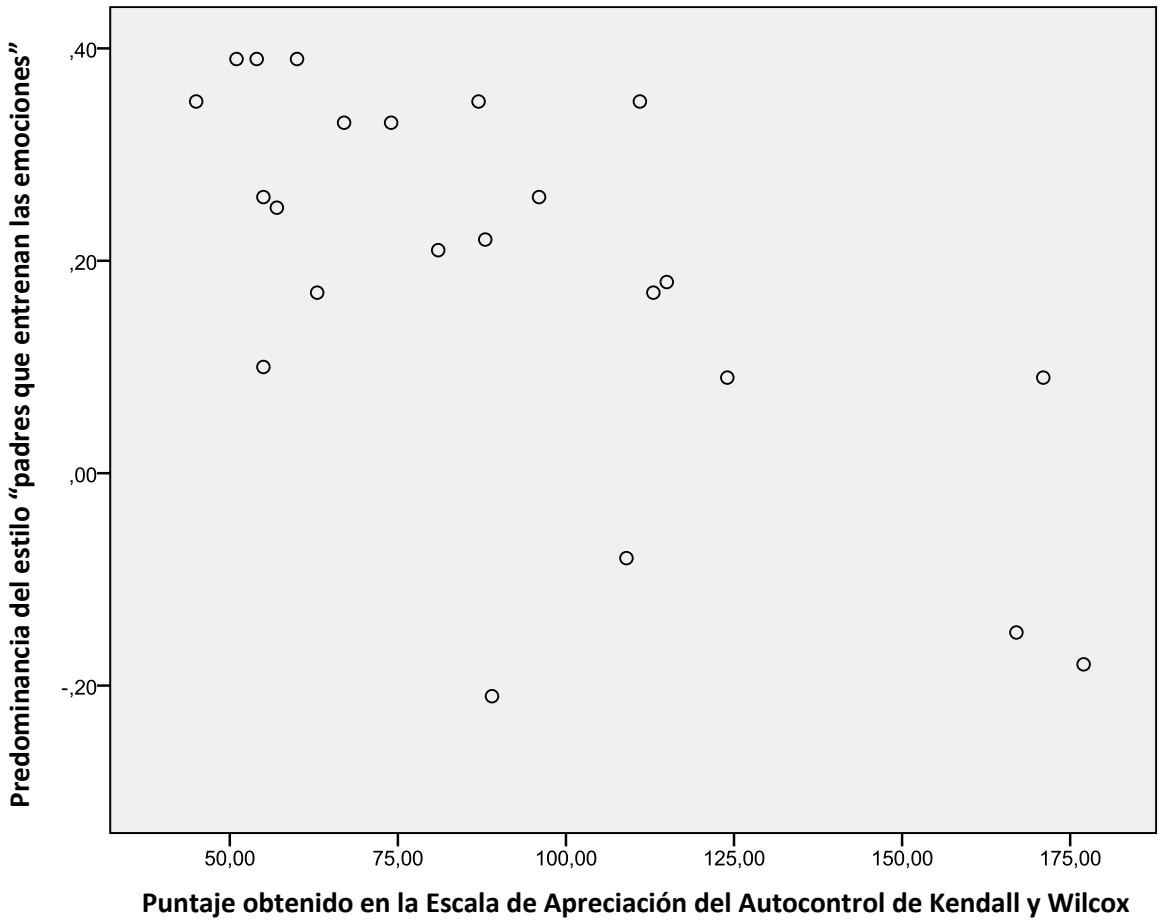
Figura 10. Comparación entre la predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" y el autocontrol de los niños.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante la Escala de Apreciación del Autocontrol de Kendall y Wilcox completada en base a las observaciones realizadas a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

En el Figura 10, se puede observar que existe una relación entre las dos variables, pues a medida que la una aumenta, la otra disminuye. De todas formas, resulta necesario realizar los cálculos estadísticos correspondientes para poder determinar para poder determinar si existe correlación y, de ser así, cuan significativa es esta.

Figura 11. Correlación entre predominancia del estilo de crianza "padres que entrenan las emociones" y el autocontrol de los niños.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante la Escala de Apreciación del Autocontrol de Kendall y Wilcox completada en base a las observaciones realizadas a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

Correlaciones

		Gottman	Autocontrol
Gottman	Correlación de Pearson	1	-,660**
	Sig. (bilateral)		,001
	N	23	23
Autocontrol	Correlación de Pearson	-,660**	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	23	23

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Variables introducidas/eliminadas[b]

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Gottman[a]	.	Introducir

a. Todas las variables solicitadas introducidas.

b. Variable dependiente: Autocontrol

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,660[a]	,436	,409	30,24213

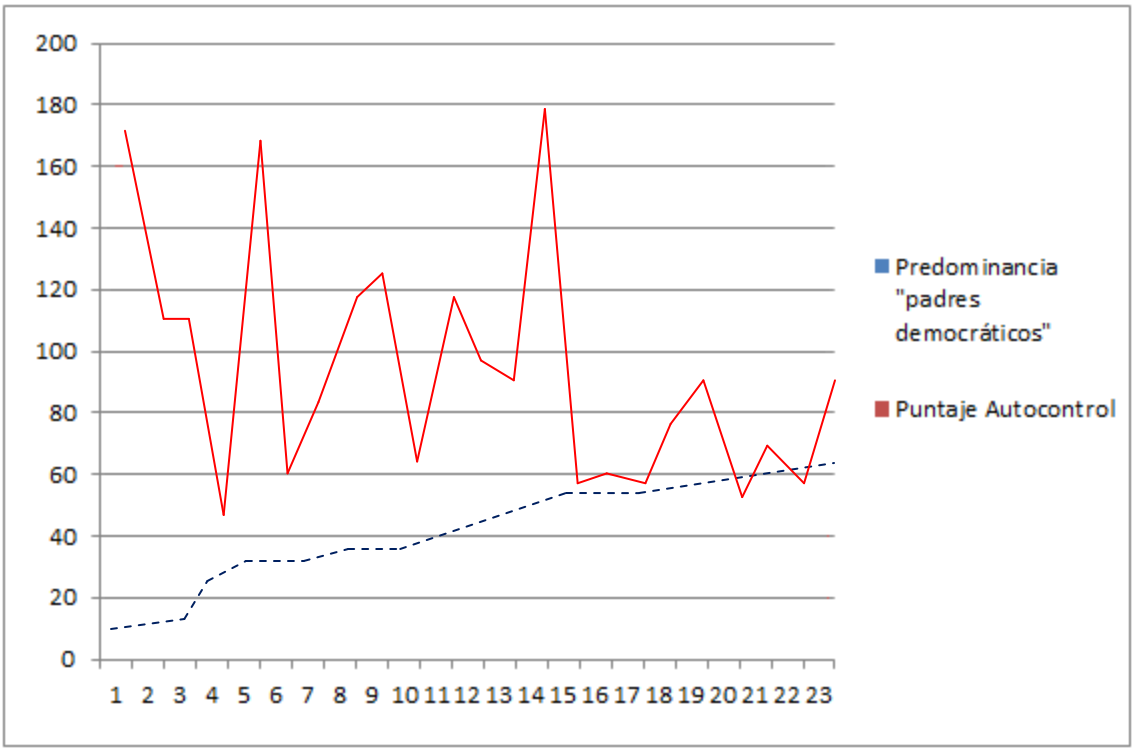
a. Variables predictoras: (Constante), Gottman

Existe una fuerte correlación negativa (-.660), lo que indica que a medida que aumenta la predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" disminuye el puntaje obtenido en la Escala de Apreciación del Autocontrol de Kendall y Wilcox, es decir, aumenta el autocontrol.

El valor p [Sig. (bilateral)] es de .001, lo que indica que la correlación es muy significativa, por lo que esta no es producto de la casualidad.

El valor de R cuadrado es de .436, lo que significa que el autocontrol depende en un 43,6% de la forma cómo los padres manejan las emociones, lo que evidencia la gran influencia que tienen los padres sobre este componente de la Inteligencia Emocional.

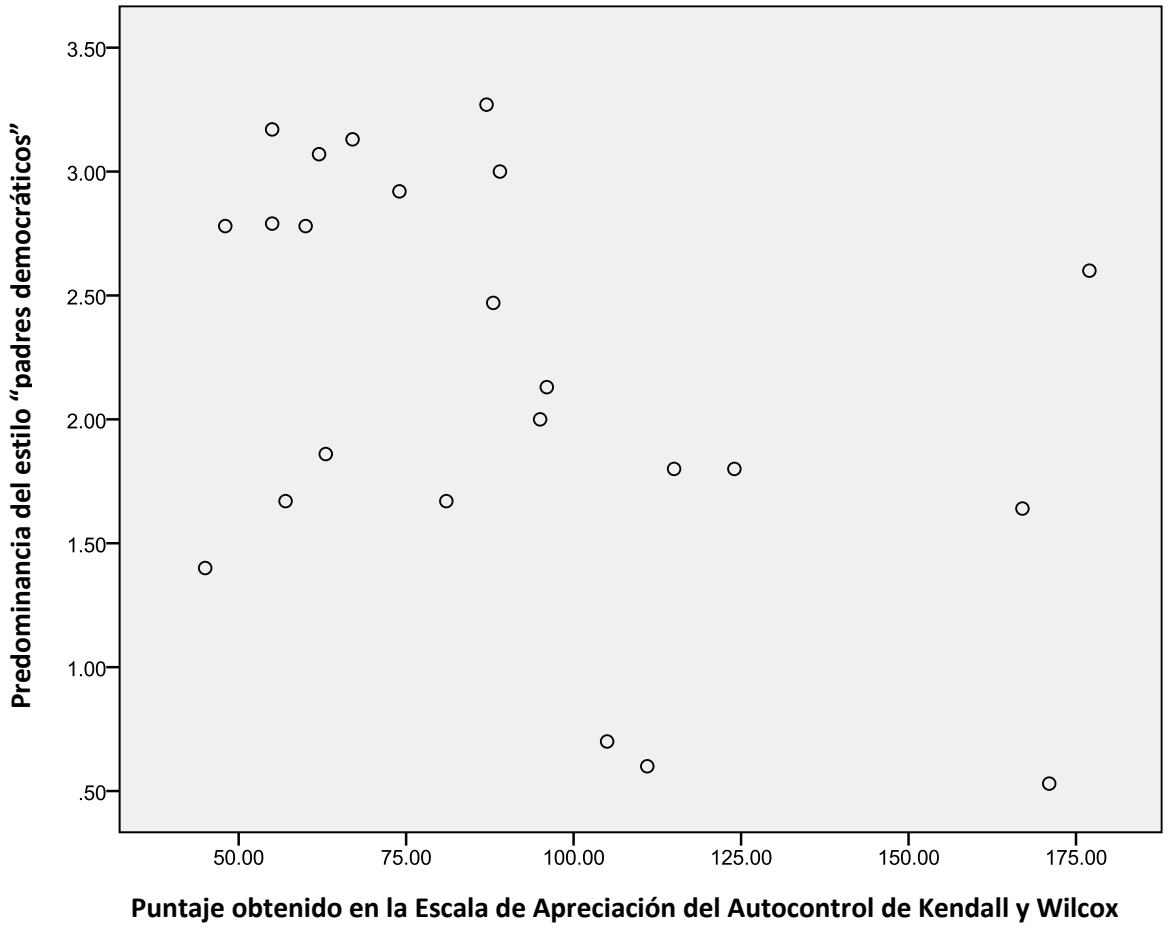
Figura 12. Comparación entre la predominancia del estilo de crianza "padres democráticos" y el autocontrol de los niños.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilos de Crianza PSDQ, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante la Escala de Apreciación del Autocontrol de Kendall y Wilcox completada en base a las observaciones realizadas a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

En la Figura 12, se puede observar que existe una relación entre las dos variables, pues a medida que la una aumenta, la otra disminuye. De todas formas, resulta necesario realizar los cálculos estadísticos correspondientes para poder determinar para poder determinar si existe correlación y, de ser así, cuan significativa es esta.

Figura 13. Correlación entre la predominancia del estilo de crianza "padres democráticos" y el autocontrol de los niños.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilos de Crianza PSDQ, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante la Escala de Apreciación del Autocontrol de Kendall y Wilcox completada en base a las observaciones realizadas a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

Correlaciones

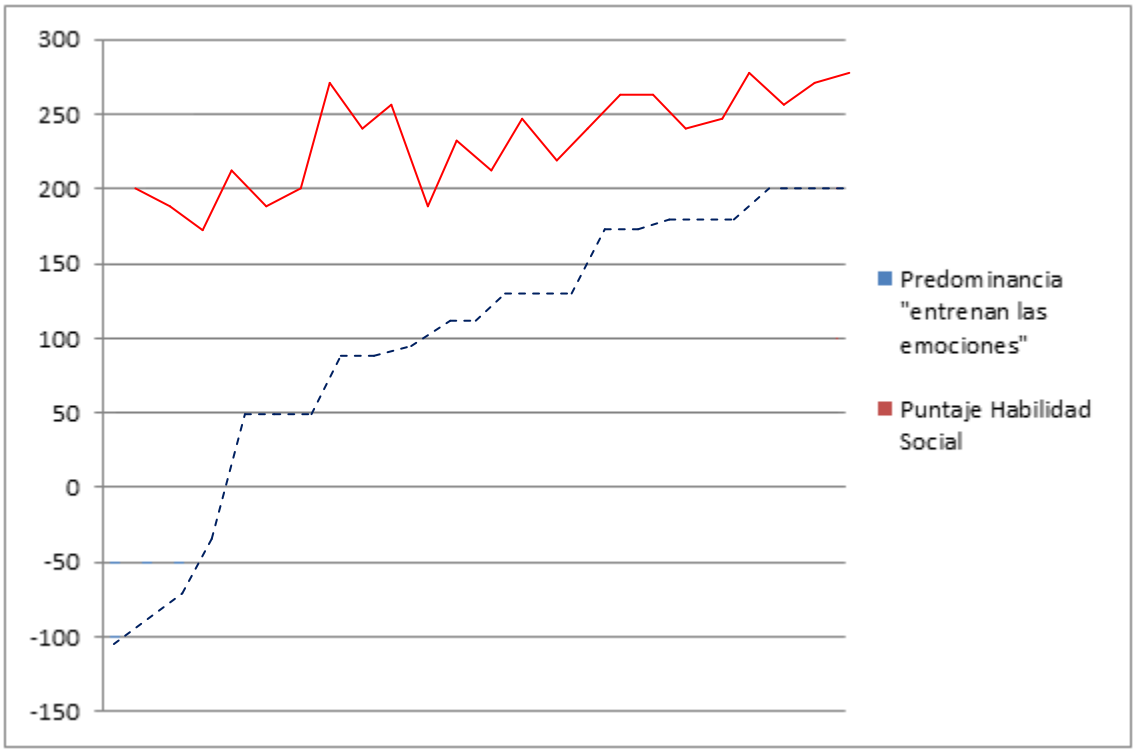
		PSDQ	Autocontrol
PSDQ	Correlación de Pearson	1	-.436*
	Sig. (bilateral)		.037
	N	23	23
Autocontrol	Correlación de Pearson	-.436*	1
	Sig. (bilateral)	.037	
	N	23	23

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Existe una moderada correlación negativa (-.436), lo que indica que a medida que aumenta la predominancia del estilo "padres democráticos" disminuye el puntaje obtenido en la Escala de Escala de Apreciación del Autocontrol de Kendall y Wilcox, es decir, aumenta el autocontrol.

El valor p [Sig. (bilateral)] es de .037, lo que indica que la correlación no es significativa, en otras palabras, lo más probable es que la correlación sea producto del azar

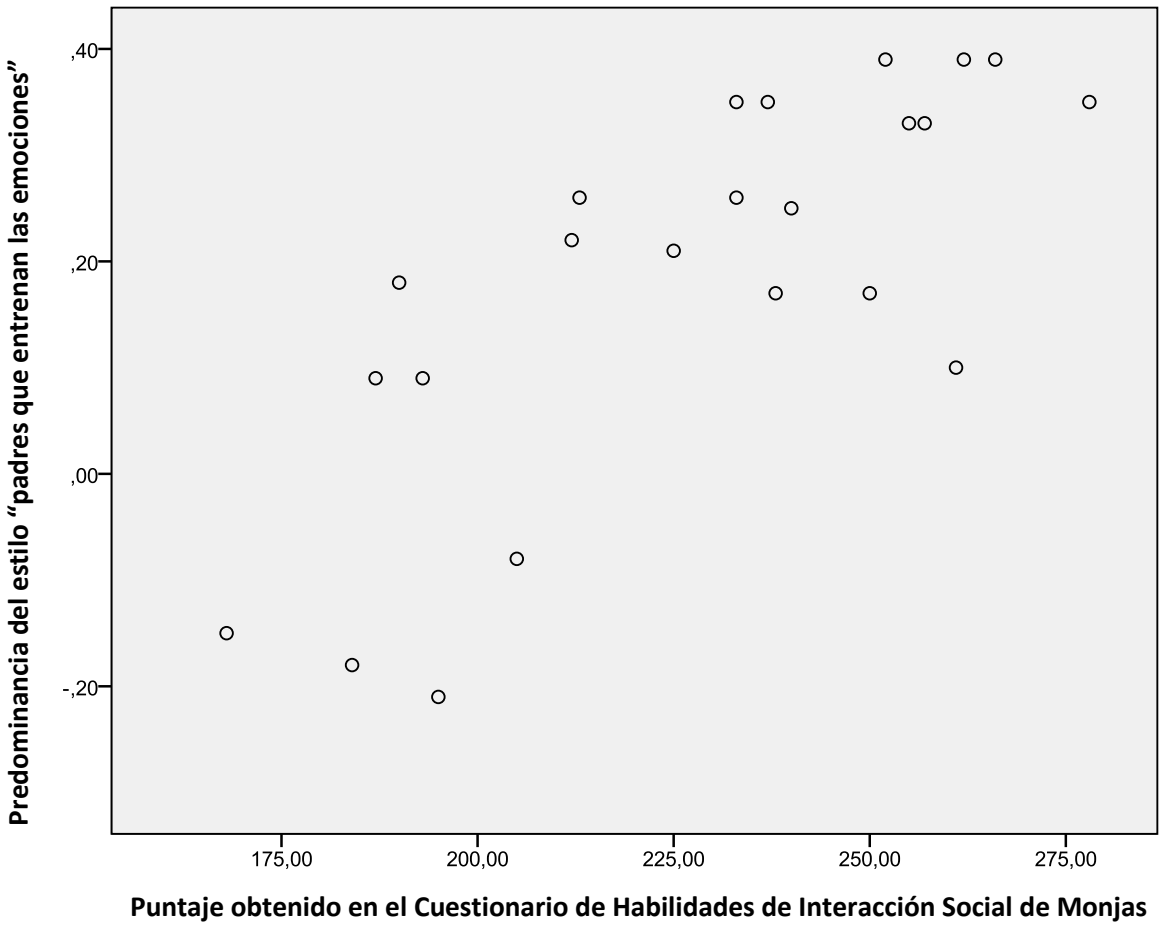
Figura 14. Comparación entre la predominancia del estilo de crianza "padres que entrenan las emociones" y la habilidad social de los niños.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas, completada en base a las observaciones realizadas a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

En la Figura 14, se puede observar que existe una relación entre las dos variables, pues a medida que la una aumenta, la otra también lo hace. De todas formas, resulta necesario realizar los cálculos estadísticos correspondientes para poder determinar para poder determinar si existe correlación y, de ser así, cuan significativa es esta.

Figura 15. Correlación entre predominancia del estilo de crianza "padres que entrenan las emociones" y la habilidad social de los niños.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas, completada en base a las observaciones realizadas a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

Correlaciones

		Gottman	HabilidadSocial
Gottman	Correlación de Pearson	1	,764**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	23	23
HabilidadSocial	Correlación de Pearson	,764**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	23	23

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Variables introducidas/eliminadas[b]

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Gottman[a]	.	Introducir

a. Todas las variables solicitadas introducidas.

b. Variable dependiente: HabilidadSocial

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,764[a]	,583	,563	20,50984

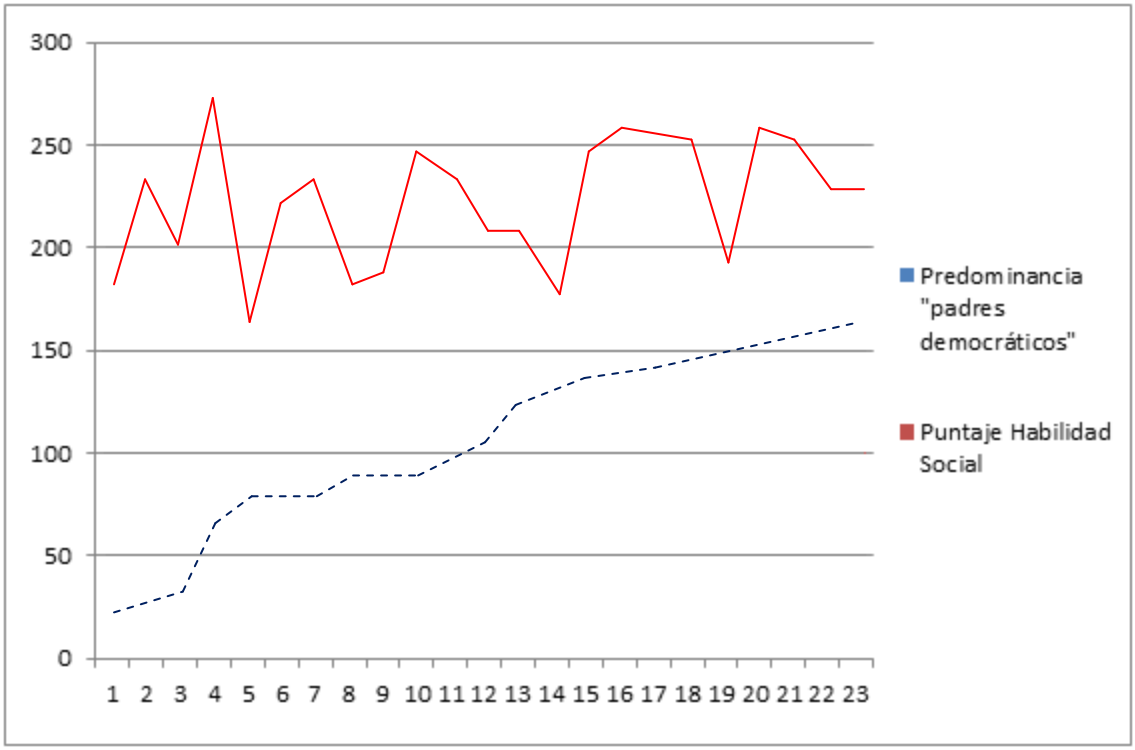
a. Variables predictoras: (Constante), Gottman

Existe una fuerte correlación positiva (.764), lo que indica que a medida que aumenta la predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" aumenta el puntaje obtenido enelCuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas, es decir, incrementan las habilidades sociales.

El valor p [Sig. (bilateral)]es de .000, lo que muestra que la correlación es muy significativa, por lo que esta no es producto de la casualidad.

El valor de R cuadrado es de .583, lo que significa que las habilidades sociales dependen en un 58,3% de la forma como los padres manejan las emociones de sus niños, lo que demuestrala enorme influencia que ejercen los padres sobre este elemento de la Inteligencia Emocional.

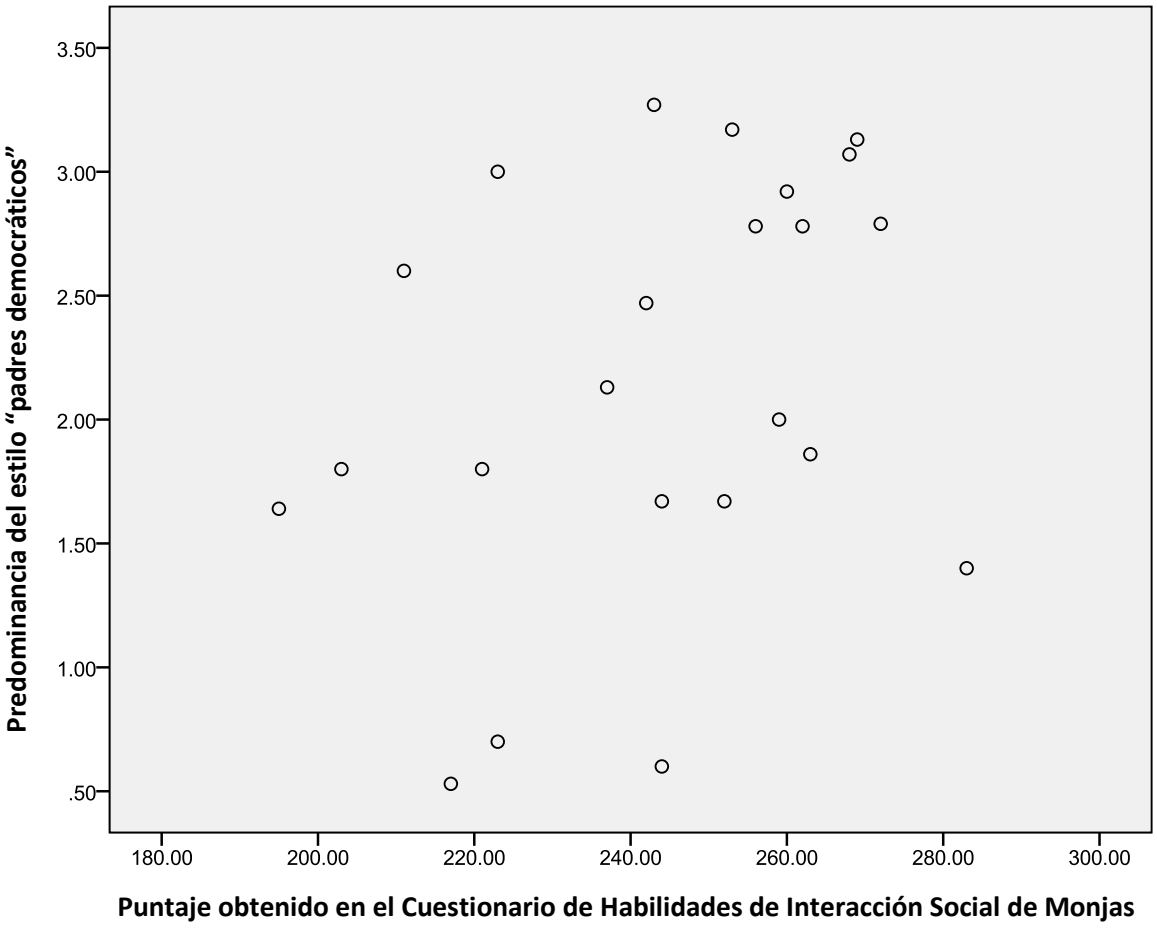
Figura 16. Comparación entre la predominancia del estilo de crianza “padres democráticos” y la habilidad social de los niños.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilos de Crianza PSDQ, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas, completada en base a las observaciones realizadas a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

En la Figura 16, aparentemente no existe ninguna relación entre las variables. De todas formas, resulta necesario realizar los cálculosestadísticos correspondientes parapoder determinar si existe correlación y, de ser así, cuan significativa es esta.

Figura 17. Correlación entre predominancia del estilo de crianza "padres democráticos" y la habilidad social de los niños.



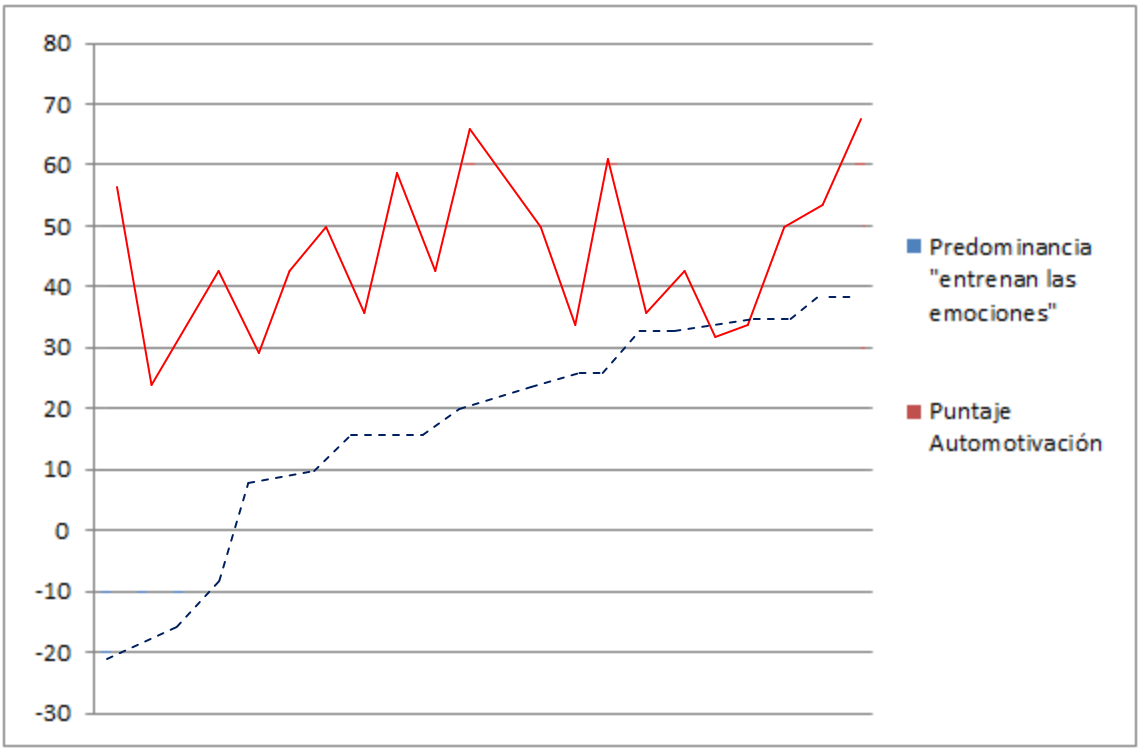
Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilos de Crianza PSDQ, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas, completada en base a las observaciones realizadas a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

Correlaciones

		HabilidadSocial	PSDQ
HabilidadSocial	Correlación de Pearson	1	.345
	Sig. (bilateral)		.107
	N	23	23
PSDQ	Correlación de Pearson	.345	1
	Sig. (bilateral)	.107	
	N	23	23

No existe correlación entre la predominancia del estilo “padres democráticos” y la habilidad social de los niños, por lo tanto la forma de disciplinar tiene poca influencia en este componente de la Inteligencia Emocional.

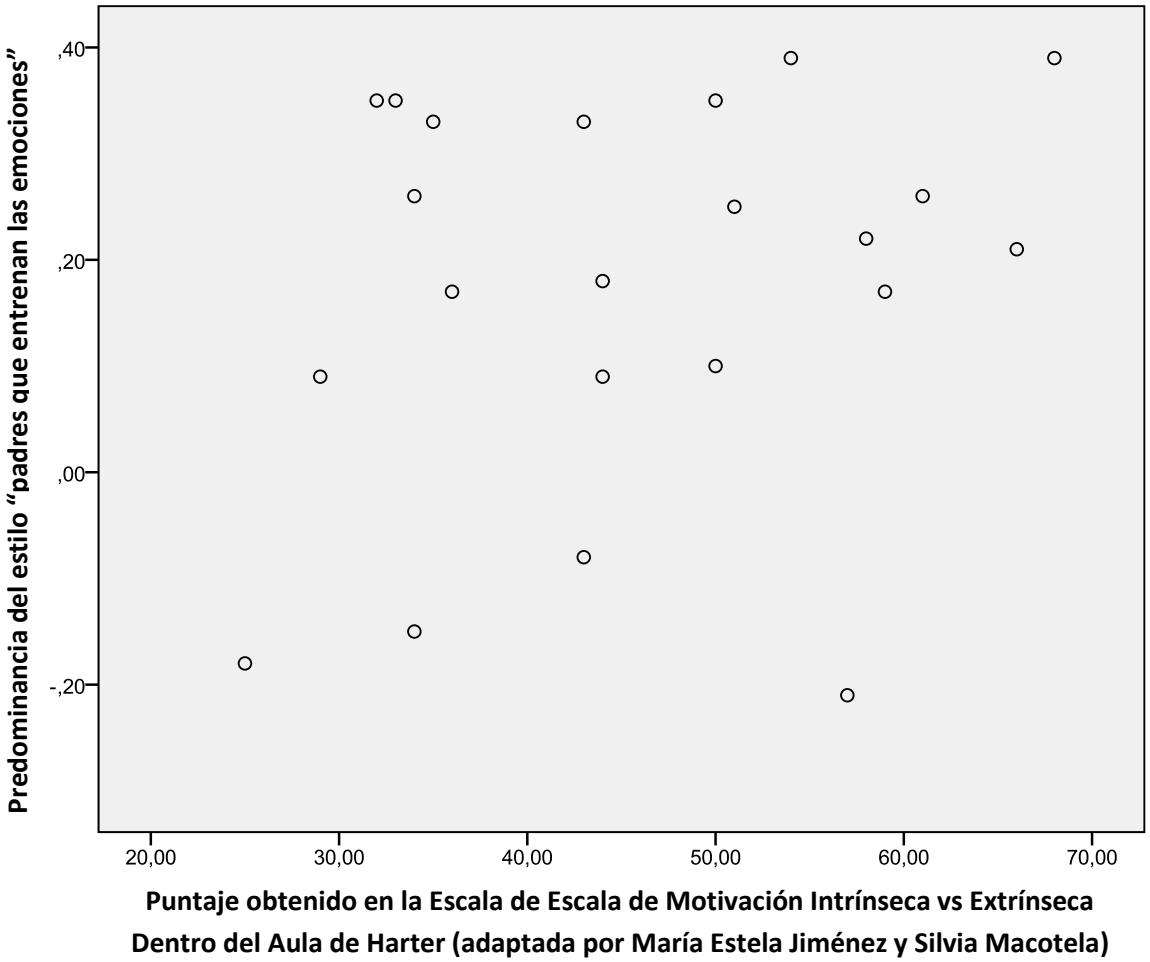
Figura 18. Comparación entre la predominancia del estilo de crianza "padres que entrenan las emociones" y la automotivación de los niños.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante la Escala de Motivación Intrínseca vs Extrínseca Dentro del Aula de Harter, adaptada por María Estela Jiménez y Silvia Macotela, aplicada a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

En la Figura 18, aparentemente no existe ninguna relación entre las variables. De todas formas, resulta necesario realizar los cálculos estadísticos correspondientes para poder determinar si existe correlación y, de ser así, cuan significativa es esta.

Figura 19. Correlación entre la predominancia del estilo de crianza "padres que entrenan las emociones" y la automotivación de los niños.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante la Escala de Motivación Intrínseca vs Extrínseca Dentro del Aula de Harter, adaptada por María Estela Jiménez y Silvia Macotela, aplicada a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

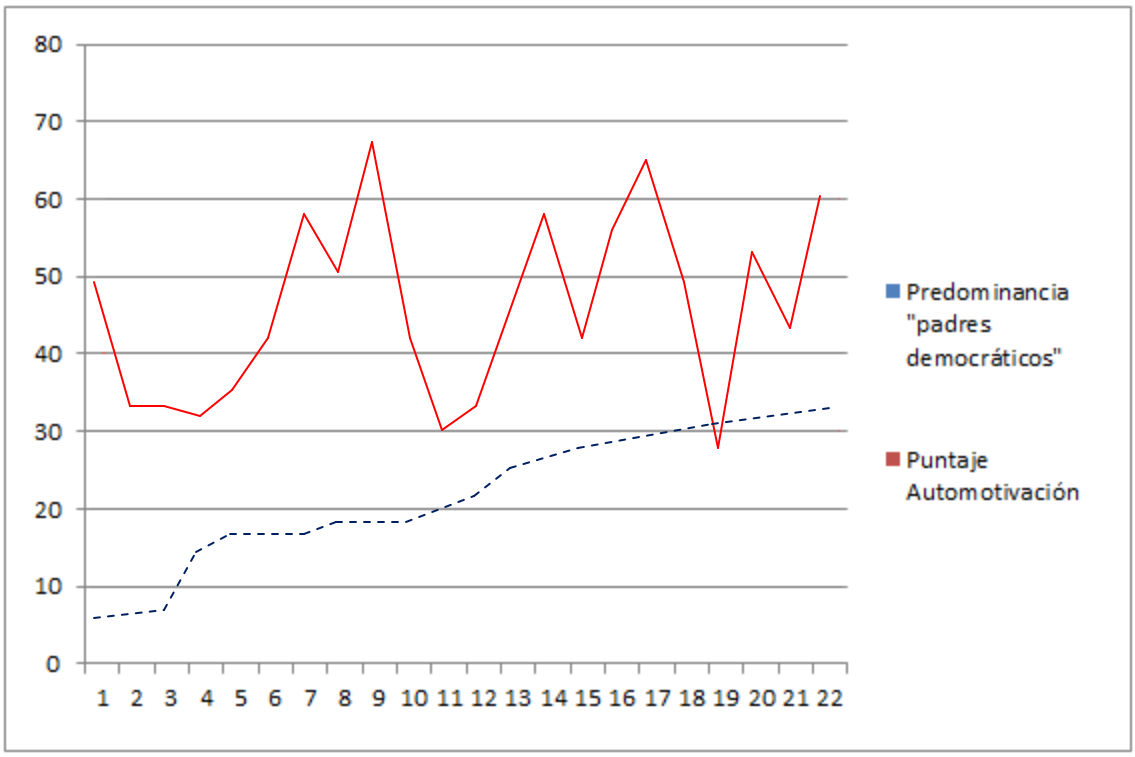
Correlaciones

		Gottman1	Motivación
Gottman1	Correlación de Pearson	1	,232
	Sig. (bilateral)		,299
	N	22	22
Motivación	Correlación de Pearson	,232	1
	Sig. (bilateral)	,299	
	N	22	22

No se evaluó a una de las niñas de la muestra, puesto que esta padece de hipoacusia bilateral profunda (sordera), lo que le imposibilita responder las preguntas de la Escala.

No existe correlación entre la predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" y la motivación intrínseca o automotivación (puntaje alto en la Escala de Harter). Sin embargo, esto no quiere decir que los padres no influyan en el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) de sus hijos;el cuestionario de Estilo Parental de Gottman evalúa únicamente la forma en la que los padres responden a aquellas emociones consideradas negativas (ira y tristeza), mas no cómo responden ante los éxitos de sus pequeños, lo cual, como vimos en capítulos anteriores, es un elemento clave para predecir qué tipo de motivación se desarrollará.Por lo tanto, la falta de relación entre estas dos variables se debe, probablemente, a que el instrumento utilizado para evaluar a los padres no es el apropiado, y no a una verdadera falta de relación entre estos dos elementos.

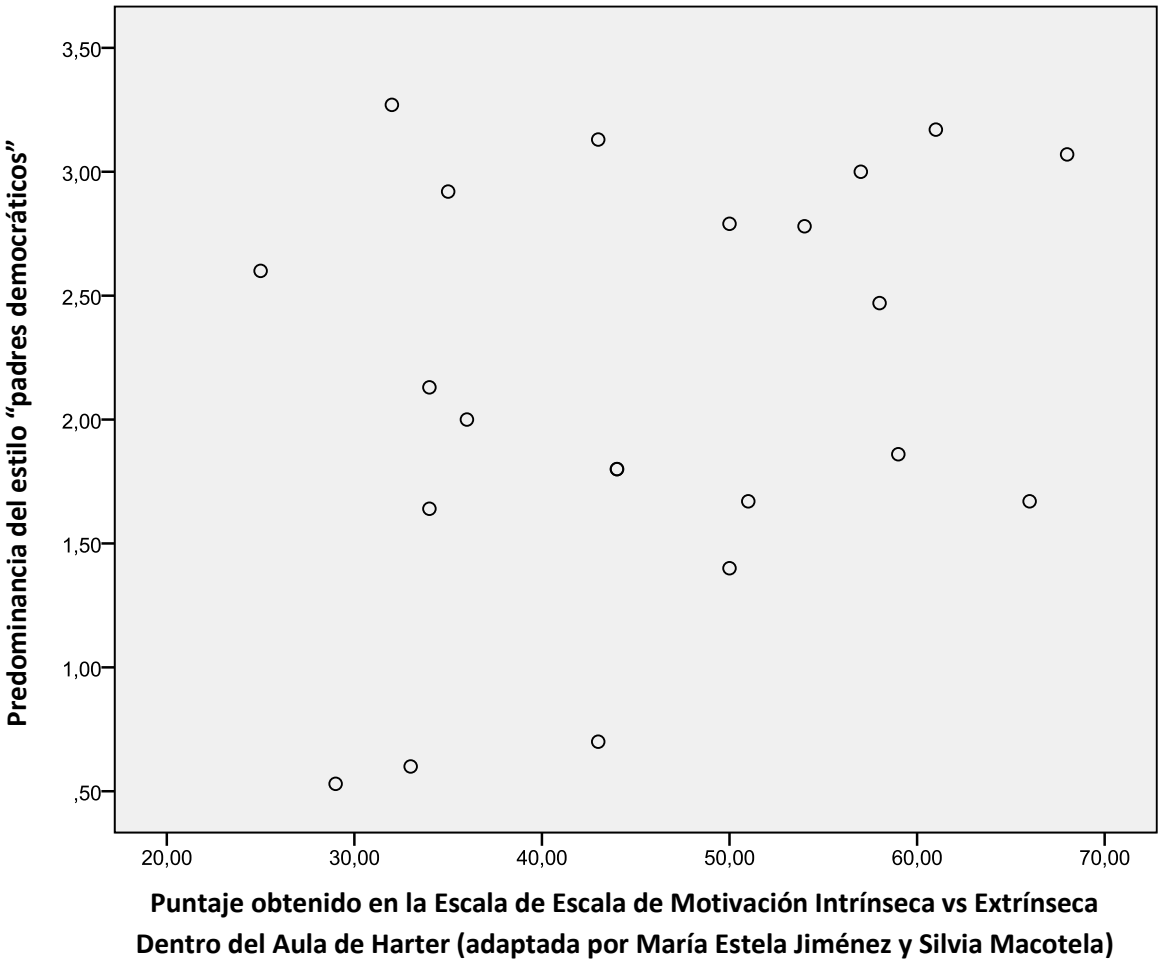
Figura 20. Comparación entre la predominancia del estilo de crianza "padres democráticos" y la automotivación de los niños.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilos de Crianza PSDQ, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante la Escala de Motivación Intrínseca vs Extrínseca Dentro del Aula de Harter, adaptada por María Estela Jiménez y Silvia Macotela, aplicada a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

En la Figura 20, aparentemente no existe ninguna relación entre las variables. De todas formas, resulta necesario realizar los cálculos estadísticos correspondientes para poder determinar si existe correlación y, de ser así, cuan significativa es esta.

Figura 21. Correlación entre la predominancia del estilo de crianza "padres democráticos" y la automotivación de los niños.



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilos de Crianza PSDQ, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy; y mediante la Escala de Motivación Intrínseca vs Extrínseca Dentro del Aula de Harter, adaptada por María Estela Jiménez y Silvia Macotela, aplicada a los niños de los grados y de la escuela antes mencionados.

Correlaciones

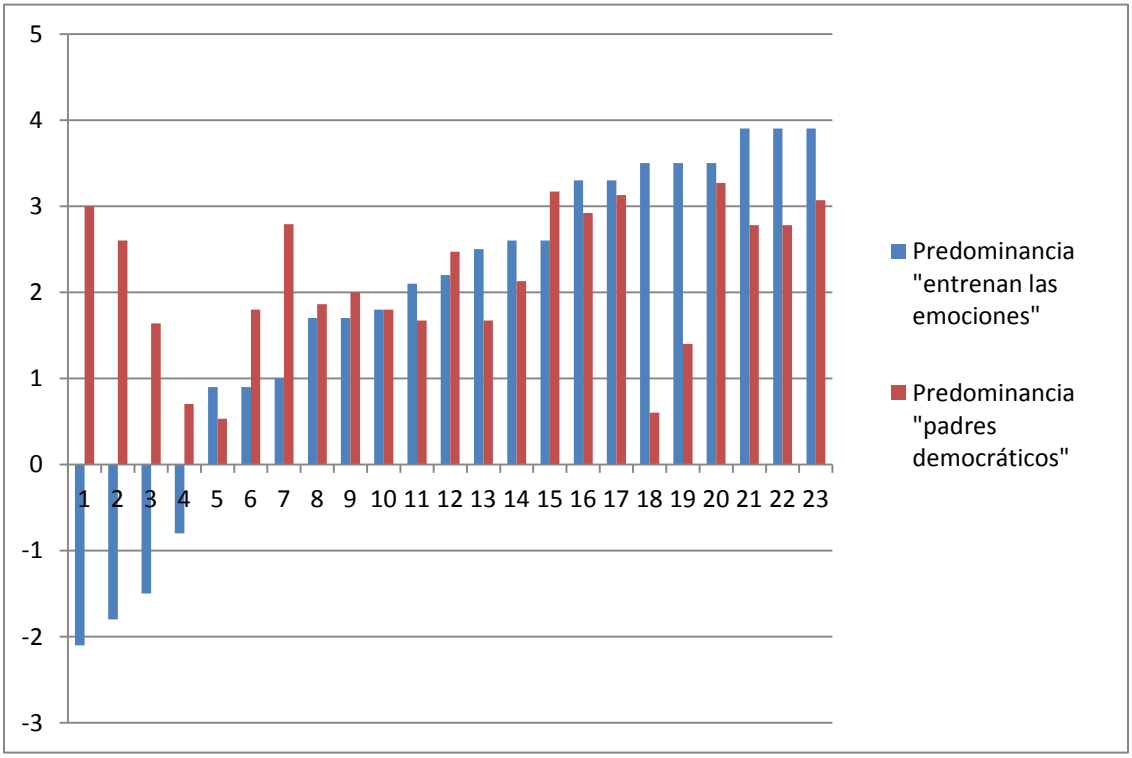
		PSDQ1	Motivación
PSDQ1	Correlación de Pearson	1	,277
	Sig. (bilateral)		,211
	N	22	22
Motivación	Correlación de Pearson	,277	1
	Sig. (bilateral)	,211	
	N	22	22

No existe correlación entre la predominancia del estilo "padres democráticos" y la automotivación, por lo tanto la forma de disciplinar tiene poca influencia en este elemento de la Inteligencia Emocional.

Los resultados expuestos a lo largo del presente capítulo evidencian que la forma cómo los padres manejan las emociones de sus hijos tiene una fuerte y significativa correlación con el desarrollo de los diferentes componentes de la Inteligencia Emocional por parte de estos últimos.

Por otro lado, la forma como los padres ejercen la disciplina demostró ser un pobre predictor en lo que refiere al desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus hijos. Es importante ser cuidadosos al momento de interpretar esta información, pues esto no quiere decir que la disciplina no desempeñe un papel importante en la crianza de los hijos. Hay que tener en cuenta que los padres que manejan apropiadamente las emociones de sus hijos (estilo "padres que entrenar las emociones"), generalmente, también ejercen de forma correcta la disciplina (estilo "padres democráticos); pero no todos los padres que ejercen la disciplina adecuadamente saben cómo manejar las emociones de sus hijos (Figura 22).

Figura 22. Comparación entre la predominancia del estilo de crianza "padres que entrenan las emociones" y el estilo de crianza "padres democráticos".



Fuente: Datos recopilados mediante el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, y el Cuestionario de Estilos de Crianza PSDQ, aplicado a los padres de familia de Primero, Segundo y Tercero de básica de la escuela Bell Academy.

Por lo tanto, los resultados indican que para desarrollar la Inteligencia Emocional es fundamental que los padres guíen a sus hijos en el reconocimiento y manejo de sus emociones, a la vez que se ejerce una disciplina democrática.

Capítulo 5

Taller con Padres de Familia Para Socializar los Resultados

El día 27 de abril de 2013 se realizó un taller con los padres de familia, en el cual se les presentó los resultados obtenidos en la presente investigación, y se les proporcionó estrategias prácticas que se les permita desarrollar la Inteligencia Emocional en sus hijos.

5.1 Actividades realizadas en el taller.

Objetivo General: Concienciar a los padres acerca de la importancia de la Inteligencia Emocional a nivel personal y social; y su influencia en el desarrollo de dicha inteligencia. Y proporcionar estrategias prácticas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.					
Objetivo Específico	**Estrategias Metodológicas**	**Temas/Actividades**	**Tiempo**	**Recursos**	**Observaciones**
Presentarse ante los padres de familia.		- Dar a conocer a los padres de familia el tema que se va a abordar, y quién será el encargado de dirigir el taller.	5 min.	Micrófono.	
Romper el hielo entre los padres de familia.	Dinámicas de presentación.	- Siguiendo el sonido de la música, los padres de familia deben caminar por el salón, saludando a cada persona con la que se encuentren. Cada vez que se cambia la música, los padres deben saludar utilizando una parte del cuerpo diferente (mano, codo,	15 min.	Radio. CD. Caja. Fichas de color azul, rojo, verde, amarillo	Los padres colaboran, se los nota más relajados, y se relacionan efectivamente con los demás.

		pie, etc). - Se presenta una caja con fichas de diferentes colores dentro de ella. Cada color representa una pregunta que el padre de familia deberá responder (dependiendo de la ficha que saque): Ficha azul: Di algo que te haga feliz. Ficha roja: Di algo que te ponga triste. Ficha verde: Di algo que te moleste. Ficha amarilla: Lo que más te gusta hacer. Ficha blanca: Lo que menos te gusta hacer.		y blanco.	
Introducir a los padres a los conceptos básicos necesarios para la comprensión de la investigación realizada.	Exposición oral.	**Inteligencia Emocional** - Concepto. - Importancia. - Componentes. - Genética vs Ambiente.	20 min.	Power Point (Anexo 7).	

Recopilar las opiniones de los padres con respecto a lo que ellos consideran que desarrolla la Inteligencia Emocional.	Grupos de trabajo. Análisis. Debate. Diálogos simultáneos. Exposición oral.	- Se divide a los padres en grupos de trabajo. Primero se los divide en padres de niños de Educación Inicial y de Educación Básica (con la finalidad de que sus hijos tengan edades similares, lo que facilitará el compartir experiencias sobre la crianza en estas edades). Posteriormente se los divide en grupos de siete personas, para facilitar el intercambio de información. - Los grupos deben analizar los siguientes puntos: º Se debe permitir que los niños expresen sus emociones (incluyendo aquellas consideradas negativas). º Es necesario poner límites a la conducta de los niños. º El desarrollo de la Inteligencia Emocional dependerá del tipo de disciplina que los padres ejerzan. - Cada grupo debe llegar a una conclusión	10 min.		Las conclusiones de los padres son más o menos similares: - Los padres consideran que no se debe permitir a los niños que expresen ira o enojo; que la tristeza puede ser expresada siempre y cuando no dure mucho tiempo; y emociones positivas como la alegría se pueden expresar. - Expresan que es muy importante poner límites

		sobre cada punto a analizar, para posteriormente exponerla frente a los demás padres de familia.			a la conducta de los niños. - Afirman la disciplina es un factor importante al momento de desarrollar la Inteligencia Emocional.
Exponer a los padres los tipos de estilos de crianza, y los resultados obtenidos en la investigación realizada.	Gráficos. Exposición oral.	**Estilos de Crianza** - Estilos de crianza según Diana Baumrind. - Estilos de crianza según John Gottman. **Resultados** - Predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" y empatía en los niños. - Predominancia del estilo "padres democráticos" y empatía en los niños. - Predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" y autocontrol en los	20 min.	Power Point (Anexo 7).	

		niños. - Predominancia del estilo "padres democráticos" y autocontrol en los niños. - Predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" y habilidad social en los niños. - Predominancia del estilo "padres democráticos" y habilidad social en los niños. - Predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" y automotivación en los niños. - Predominancia del estilo "padres democráticos" y automotivación en los niños.			
Comparar las conclusiones obtenidas por los padres con las conclusiones obtenidas en la investigación.	Análisis comparativo. Diálogo simultáneo.	- Mediante el diálogo, la presentadora retroalimenta con respecto a qué conclusiones de los padres y de la investigación coincidieron o difirieron. - Los padres aportan su opinión con respecto a qué les llamó la atención sobre los estilos de crianza y los resultados obtenidos en la	10 min.		Los padres se muestran sorprendidos por los resultados de la investigación, manifestando que no esperaban que el manejo de las emociones jugara

		investigación.			un papel más significativo que el de la disciplina.
Establecer una conclusión final con respecto a la influencia de los padres de la Inteligencia Emocional y la importancia de la misma.	Diálogo simultáneo.	- Conjuntamente, se elabora una conclusión final referente al papel que juegan los padres en el desarrollo de la Inteligencia Emocional; incluyendo de forma específica que elementos son los que contribuyen al desarrollo de la misma, así como la importancia que tiene esta Inteligencia en las diferentes áreas de la vida de una persona.	5 min.		Los padres concluyen que su papel es fundamental en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, la cual se asocia a un mejor rendimiento académico, mejor conducta y mejores relaciones con los demás. Consideran que para desarrollar esta Inteligencia es necesario permitir que se expresen las emociones a la vez que se ponen límites a la conducta. (Detallan qué

					elementos contribuyen al desarrollo de la Inteligencia Emocional).
Presentar a los padres la teoría referente al papel que juegan los padres en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus hijos.	Exposición oral.	**Estrategias para desarrollar la Inteligencia Emocional** - Cómo y por qué desarrollar un apego seguro. - Cómo desarrollar el autocontrol. - Cómo desarrollar la empatía. - Cómo desarrollar la autoconciencia. - Cómo desarrollar la automotivación. - Cómo desarrollar la habilidad social.	15 min.	Power Point (Anexo 7).	
Plantear estrategias prácticas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.	Diálogo simultáneo. Análisis de casos. Juego de roles.	- Se entrega a los padres una hoja con estrategias prácticas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. - Con cada estrategia planteada, se solicita a los padres que compartan una experiencia que hayan tenido al haber o no haber aplicado la estrategia indicada.	30 min.	Hoja con estrategias para desarrollo de Inteligencia Emocional (Anexo 8).	Los padres afirman que el proporcionarles estrategias puntuales, les es más fácil llevar a cabo lo aprendido; pues aunque son capaces de comprender la teoría, muchas veces no son

		- Se presenta un caso o una situación ficticia, y se solicita a los padres que señalen cómo manejarían dicha situación de forma que promueva el desarrollo de la Inteligencia Emocional. - En aquellas estrategias que se consideran complejas, o más difíciles de llevar a cabo (como el de dejar que el niño exprese los estados de ánimo considerados negativos), se dirige un juego de roles entre los padres de familia, con la finalidad de que estos sepan cómo poner en práctica las estrategias dadas, y cómo enfrentar situaciones de la vida diaria que pueden resultar abrumadoras.			capaces de llevar dicha teoría a la práctica.
Proporcionar un espacio para opiniones, preguntas y respuestas.		Se brinda a los padres un espacio en el cual hacer preguntas, así como un espacio para que aporten su opinión con respecto a la información que les fue presentada.	10 min.		Consultar Anexo 10 para testimonios de los padres sobre el taller.

Nota. Los materiales y evidencias del taller se los ajunta en los siguientes anexos:

Anexo 7: Diapositivas de Power Point

Anexo 8: Lista de estrategias prácticas planteadas para los padres.

Anexo 9: Tríptico con estrategias prácticas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (no fue entregado en el presente taller, sino se lo pretende usar en futuros talleres).

Anexo 10: Testimonios de los padres.

Anexo 11: Fotos del taller.

5.2 Evaluación del taller realizado

El taller se desarrolló según lo planeado; todas las actividades se llevaron a cabo con normalidad. El tiempo empleado en la realización del taller fue suficiente para tratar los temas de forma comprensiva, y así lograr el objetivo planteado de concienciar a los padres acerca de la importancia de la Inteligencia Emocional a nivel personal y social; y su influencia en el desarrollo de dicha inteligencia; así como proporcionar estrategias prácticas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Adicionalmente, hubo mucha colaboración y participación de los padres, lo que permitió llevar el taller de forma más amena y enriquecedora. Las actividades prácticas fueron las que más gustaron a los padres de familia, y la que les permitió interiorizar lo que se les presentó en forma teórica y, además, compartir experiencias y consejos respecto a los estilos de crianza.

Los padres estuvieron muy satisfechos con el taller, y afirmaron que el tema tratado es de gran importancia (ver testimonios en Anexo 10); por ello, se considera necesario que el taller sea reforzado en otras instancias, ya sea por medio de otras reuniones con los padres, trípticos, etc.

Capítulo 6

Conclusiones y Recomendaciones

6.1 Conclusiones

El desarrollo de la Inteligencia Emocional es un factor clave para una buena salud mental. La capacidad de reconocer y manejar las propias emociones permite una mejor toma de decisiones así como un apropiado manejo de la conducta; al no dejarse llevar por los impulsos o las pasiones resulta más sencillo actuar debidamente en todo tipo de situaciones, incluidas aquellas de alta carga emocional. A la vez, reconocer y comprender las emociones de los demás permite ponerse en su lugar, y así actuar teniendo en cuenta las repercusiones que las acciones de uno pueden tener sobre el resto; esto resulta beneficioso para la sociedad pues quien es capaz de velar por el bienestar ajeno contribuye a un ambiente de armonía y paz.

Diversas investigaciones han demostrado que los padres son los principales responsables del desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus hijos. Por ello, la presente investigación se realizó con la finalidad de comprobar qué tan influyente es el estilo de crianza de los padres.

Se evaluó el estilo de crianza de los padres, específicamente, la forma cómo manejan las emociones y la disciplina de sus hijos. A nivel emocional, 19 de los 23 padres presentaban el puntaje más alto en el estilo de crianza “padres que entrenan las emociones”, el cual está relacionado con un mayor desarrollo de la Inteligencia Emocional en los hijos; sin embargo, se notó que la mayor parte de estos padres tenían también altos puntajes en otros estilos de crianza no relacionados con la Inteligencia Emocional, ante lo cual se planteó que era posible que los padres presenten diferentes estilos a la hora de educar las

emociones; por lo tanto, para poder determinar qué padres manejan apropiadamente las emociones de sus hijos, fue necesario identificar qué tan predominante era el estilo "padres que entrenan las emociones" en comparación con el resto de estilos de crianza. Este paso fue muy importante pues, de no haberlo realizado, los resultados obtenidos habrían resultado engañosos haciendo parecer que la mayoría de padres manejan adecuadamente las emociones de sus hijos, cuando en realidad no es así.

A nivel disciplinario 23 de los 23 padres obtuvieron el mayor puntaje en el estilo "padres democráticos" el cual se refiere a que los padres manejan adecuadamente la disciplina. Igualmente, se decidió obtener qué tan predominante era este estilo sobre los demás para evitar obtener posibles resultados engañosos cómo hubiese sido en el caso del estilo de crianza referente a las emociones.

Para evaluar a los niños en las áreas de empatía, autocontrol y habilidad social, se realizaron observaciones, para en función de estas completar escalas; para el área de automotivación, se aplicó a los niños un cuestionario de autoevaluación.

Las escalas aplicada (tanto a los padres como a los niños) únicamente indican que a mayor puntaje mayor presencia del elemento evaluado, sin embargo, no cuentan con un baremo que indique si un determinado puntaje está dentro de la media o no, por lo que con los resultados obtenidos no se puede indicar el número de padres que presentan un adecuado manejo de emociones o disciplina, o el número de niños que poseen un nivel de empatía, autocontrol, habilidad social o automotivación que esté dentro de la media, o superior a esta. De todas formas, esto carece de importancia para el presente estudio pues, al ser un estudio correlacional, únicamente se requieren los puntajes brutos para poder determinar si el aumento del puntaje en la predominancia del estilo "padres que entrenan

las emociones" o "padres democráticos" va a la par con el aumento de los puntajes de los componentes de la Inteligencia Emocional evaluados en los niños.

Los resultados obtenidos demostraron que la forma cómo los padres manejan las emociones ejerce una influencia muy fuerte en tres de los cuatro componentes de la Inteligencia Emocional que fueron evaluados (empatía, autocontrol y habilidad social). La falta de relación con el cuarto componente (automotivación) se debe a que el cuestionario utilizado para evaluar a los padres contiene preguntas que se refieren únicamente a la manera cómo lidian con las emociones negativas de los hijos; mientras que ese componente en particular depende de la forma como los padres manejan las emociones positivas; por lo tanto, no se puede descartar la influencia de los padres sobre este componente

Por otro lado, la forma cómo los padres manejan la disciplina no mostró influencia sobre ninguno de los componentes de la Inteligencia Emociona que fueron valorados. Esta información debe interpretarse con mucho cuidado, pues hay que tener en cuenta que aquellos padres que manejaban de forma apropiada las emociones de sus hijos, generalmente, también ejercían de forma correcta la disciplina; pero no todos los padres que ejercen la disciplina adecuadamente saben cómo manejar las emociones de sus hijos. Por lo tanto, lo que los resultados indican es que, aunque un buen manejo de las emociones es el elemento más importante a la hora de determinar el desarrollo de la Inteligencia Emocional, eso no significa que haya que dejar de lado un correcto uso de la disciplina.

Vale mencionar que el presente estudio se realizó en una muestra pequeña por lo que los resultados no se pueden expandir a la población en general. Sin embargo, los resultados obtenidos mostraron ser muy significativos en la población estudiada, por ello, y por la importancia que desempeña la Inteligencia Emocional a nivel personal y social, se

considera que sería importante continuar el estudio en una muestra más grande que permita obtener datos que puedan ser generalizados.

Los resultados obtenidos fueron socializados con los padres de familia pertenecientes a la escuela dónde se realizó el estudio. Se les presentó conceptos generales referentes a la Inteligencia Emocional, el desarrollo psicosocial y afectivo en la infancia, y los estilos de crianza, con la finalidad de que pudieran comprender de mejor manera los resultados del estudio realizado. Seguido, se les presentó los resultados obtenidos, y se les explicó lo que cada gráfico indicaba. Finalmente, se les informó acerca de qué actitudes y estrategias de manejo de las emociones y de la disciplina por parte padres contribuyen al desarrollo de la Inteligencia Emocional. Adicionalmente, se dio un espacio para preguntas con la finalidad de aclarar cualquier duda que los padres pudieran tener. Los padres mostraron mucho interés y participación, expresaron deseo de conocer más sobre el tema y señalaron de la importancia de que se realicen más investigaciones al respecto pues este es un tema sobre el cual hay poca información.

Recomendaciones

El presente trabajo investigativo, aunque fue realizado a pequeña escala, tiene resultados muy sugerentes, que indican la enorme influencia que ejercen los padres en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, por ello se considera importante que este tema no sea ignorado, sino que se realicen más investigaciones al respecto con la finalidad de guiar de mejor manera a los padres en la formación de sus hijos. Las escalas utilizadas en este trabajo, pueden ser empleadas para hacer estudios a más grande escala, ya que, actualmente, son las únicas disponibles para evaluar la Inteligencia Emocional en niños entre cinco y siete años.

Se recomienda realizar talleres que permitan a los padres conocer sobre este tema pues, como indicaron los padres de familia a los que se les presentó los resultados de la presente investigación, es un tema de gran importancia pero que ha pasado desapercibido por la falta de estudios al respecto. Para ello se puede utilizar la información presentada en este trabajo investigativo, y se lo puede complementar con información adicional.

Finalmente, considerando que el cambio empieza por uno, recomiendo que quienes lean la información que he presentado, la utilicen para aplicarla en su vida cotidiana, especialmente en las relaciones familiares.

Bibliografía:

1. Acredolo, Linda; Goodwyn, Susan. (2005). *Baby Hearts: A Guide to Giving Your Child an Emotional Head Start.* Nueva York, Estados Unidos: Bontom Books.

2. Berger, KathleenStassen. (2006). *Psicología del Desarrollo Infancia y Adolescencia* (7ma. ed.) Madrid, España: Editorial Médica Panamericana S.A. Libro digital disponible en:http://books.google.com.ec/books?id=sGB87-HX-HQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false.

3. Bouché, Henri; Hidalgo, Francisco. (2005). *Mediación y Orientación Familiar. Consideraciones generales necesarias para el abordaje de la atención familiar.* Madrid, España: Editorial Dykinson S.L. Disponible en: http://books.google.com.ec/books?id=05Ayw4wssgYC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

4. Bronson, Po; Merryman, Ashley. (2009). *NurtureShock.* Nueva York, Estados Unidos: Hachette Book Group.

5. Craig, Grace. (1997). *Desarrollo Psicológico.* México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

6. Gerhardt, Sue. (2004). *Why Love Matters.* Nueva York, Estados Unidos: Brunner – Routledge.

7. Eguiluz Luz de Lourdes. (2004). *Terapia Familiar: su uso hoy en día*. Editorial Pax: México. Libro digital disponible en: http://books.google.com/books?id=xWOi0yYFoPcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

8. Goleman, Daniel. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires, Argentina: Grupos Zeta.

9. Goleman, Daniel. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós S.A.

10. González, Carlos. (2004). *Bésame Mucho.* Madrid, España: Ediciones Temas de Hoy.

11. Gottman, John; Declaire Joan. (1998). *Raising An Emotional Intelligent Child.* Estados Unidos: The Heart of Parenting.

12. John, Oliver; Robins, Richard; Pervin, Lawrence. (2008). *Handbook of Personality: Theory and Research.* Nueva York, Estados Unidos: Guilford Press.

13. MacKay, Adrian. (2007). *Motivation, Ability and Confidence Building in People*. Gran Bretaña: Butterworth-Heinemann.

14. Minuchin, Salvador; Fisherman, Charles. *Técnicas de Terapia Familiar*. (1981). España: Paidós. Libro digital disponible en:

http://books.google.com.ec/books?id=UL7oQW6cF-8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

15. Ortiz, Dorys. (2008). *Terapia Familiar Sistémica*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

16. Rivas, Mayra. (2008). *Taller de Psicoterapia Familiar*. Disponible en:https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ybLNek3Ld9wJ:www.unl.edu.ec/educativa/wp-content/uploads/2010/06/TALLER-DE-PSICOTERAPIA-IV-MOD.doc+&hl=es&gl=ec&pid=bl&srcid=ADGEEShRXUbDgdfwbiOfWFzG-8aJ1ZVlBAb7h1E0qH7gltQ1ieJy6xGrvsUaaRmY9UdxjmffV-tz1gbbmaYqLNGljDUK-

bM08yeD1EAwxrxBLSb6KxffRMhpHZK_8WPwdDqilNKug5NO&sig=AHIEtbTl8zObkRhISBbBjxySEApv5BypjQ

17. Soria, Rocío; Montalvo, Jaime; González, Maricela. (2004). *Análisis Sistémico de Familias con un Hijo Adolescente Drogadicto.* [Versión Electrónica]. Revista Psicología y Ciencia Social 6, 002, 3-12.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO DEESTILO PARENTAL DE GOTTMAN

Datos de identificación

Nombre del padre/representante:……..

Nombre del niño:…….

Instrucciones

Para cada ítem, por favor señale la opción que mejor se ajuste a lo que usted siente. Si no está seguro, elija la respuesta que más se acerque. No deje ninguna pregunta sin responder.

V = Verdadero F = Falso

1. Los niños tienen pocos motivos para sentirse tristes. V F
2. Pienso que la ira no es mala, siempre y cuando esté bajo control. V F
3. Por lo general, los niños que muestran tristeza solo están tratando de que los adultos les tengan lástima. V F
4. La ira de un niño merece un "tiempo fuera". V F
5. Cuando mi hijo está triste, se vuelve realmente caprichoso. V F
6. Cuando mi hijo está triste, espera que yo solucione todo. V F
7. En mi vida no hay tiempo para la tristeza. V F
8. La ira es un estado de ánimo peligroso. V F
9. Si ignoras la tristeza de un niño, esta desaparece por sí sola. V F
10. Por lo general, ira significa agresión. V F
11. Por lo general, los niños muestran tristeza para así salirse con la suya V F
12. Pienso que la tristeza no es mala, siempre y cuando esté bajo control. V F
13. La tristeza es algo que uno tiene que superar, soportar, y no mortificarse. V F
14. No me molesta lidiar con la tristeza de un niño, siempre y cuando no dure mucho tiempo. V F
15. Prefiero un niño feliz a uno demasiado emotivo. V F
16. Cuando mi hijo está triste, es momento de ayudarlo a buscar soluciones a sus problemas. V F

17. Ayudo a mi hijo a que supere su tristeza de manera rápida, para que así pueda avanzar hacia cosas más positivas. V F
18. No veo la tristeza de un niño como una oportunidad para enseñarle algo. V F
19. Pienso que cuando los niños están tristes es porque se centran demasiado en lo negativo de la vida. V F
20. Cuando mi hijo está enojado, se vuelve realmente caprichoso. V F
21. Pongo límites a la ira de mi hijo. V F
22. Cuando mi hijo muestra tristeza, lo hace para llamar la atención. V F
23. La ira es una emoción que vale la pena explorar. V F
24. La ira de un niño proviene de su falta de entendimiento e inmadurez. V F
25. Intento que mi hijo cambie su enojo por un estado de ánimo alegre. V F
26. Uno debería expresar la ira que siente. V F
27. Cuando mi hijo está triste, es una oportunidad para acercarnos. V F
28. Los niños tienen pocos motivos para estar enojados. V F
29. Cuando mi hijo está triste, intento ayudarlo a indagar en qué es lo que lo pone así. V F
30. Cuando mi hijo está triste, le demuestro que lo comprendo. V F
31. Deseo que mi hijo experimente la tristeza. V F
32. Lo importante es encontrar el motivo por el cual un niño se siente triste. V F
33. La niñez es una época de alegría, no una época para sentirse triste o enojado. V F
34. Cuando mi hijo está triste, nos sentamos a hablar al respecto. V F
35. Cuando mi hijo está triste, trato de ayudarlo a descubrir por qué se está sintiendo así. V F
36. Cuando mi hijo está enojado, es una oportunidad para acercarnos. V F
37. Cuando mi hijo está enojado, me tomo un poco de tiempo para experimentar ese sentimiento junto a él. V F
38. Deseo que mi hijo experimente el enojo. V F
39. Pienso que a veces es bueno que los niños sientan enojo. V F
40. Lo importante es encontrar el motivo por el cual el niño está enojado. V F

41. Cuando mi hijo está triste, le advierto que tenga cuidado de no desarrollar un mal carácter. V F
42. Cuando mi hijo está triste, me preocupa que vaya a desarrollar una personalidad negativa. V F
43. No intento enseñar a mi hijo nada en particular acerca de la tristeza. V F
44. Si existe una lección sobre la tristeza, es que está bien expresarla. V F
45. No creo que exista algo que se pueda hacer para cambiar la tristeza. V F
46. Cuando un niño está triste, no se puede hacer más que ofrecerle consuelo. V F
47. Cuando mi hijo está triste, trato de hacerle saber que lo amo a pesar de todo. V F
48. Cuando mi hijo está triste, no estoy seguro de lo que él espera que yo haga. V F
49. No intento enseñar a mi hijo nada en particular acerca de la ira. V F
50. Si existe una lección sobre el enojo, es que es correcto expresarlo. V F
51. Cuando mi hijo está enojado, trato de ser comprensivo. V F
52. Cuando mi hijo está enojado, trato de hacerle saber que lo amo a pesar de todo. V F
53. Cuando mi hijo está enojado, no estoy segura de lo que él espera que yo haga. V F
54. Mi hijo tiene un mal temperamento y eso me preocupa. V F
55. No me parece correcto que un niño demuestre su enojo. V F
56. Las personas enojadas están fuera de control. V F
57. Un niño que expresa su ira equivale a un niño con una rabieta. V F
58. Los niños se enojan para así salirse con la suya. V F
59. Cuando mi hijo se enoja, me preocupa su tendencia a la agresión. V F
60. Si dejas que los niños se enojen, ellos pensarán que pueden salirse con la suya cuando quieran. V F
61. Un niño enojado es irrespetuoso. V F
62. Es gracioso ver a un niño enojado. V F
63. La ira tiende a nublar mi juicio y hago cosas de las que luego me arrepiento. V F

64. Cuando mi hijo está enojado, es momento de ayudarlo a buscar soluciones a sus problemas V F
65. Cuando mi hijo se enoja, es momento de darle una nalgada. V F
66. Cuando mi hijo se enoja, mi objetivo es hacer que su ira se detenga. V F
67. No hago un alboroto por el enojo de un niño. V F
68. Cuando mi hijo está enojado, no me tomo su ira muy en serio. V F
69. Cuando me enojo siento que voy a explotar. V F
70. La ira no nos lleva a nada. V F
71. Para un niño es emocionante expresar su ira. V F
72. La ira de un niño es importante. V F
73. Los niños tienen derecho a sentirse enojados. V F
74. Cuando mi hijo está molesto, trato de encontrar el motivo por el cual está así. V F
75. Es importante ayudar al niño a descubrir qué es lo que le está causando enojo. V F
76. Cuando mi hijo se enoja conmigo, pienso "no quiero escuchar esto". V F
77. Cuando mi hijo está enojado, pienso "si tan solo pudiera aprender a lidiar con los golpes de la vida". V F
78. Cuando mi hijo está enojado, pienso "¿por qué no puede aceptar las cosas como son? V F
79. Quiero que mi hijo se enoje, que defienda lo suyo. V F
80. No hago un alboroto por la tristeza de mi hijo. V F
81. Cuando mi hijo está enojado, quiero saber qué es lo que está pensando. V F

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE CRIANZA (PSDQ)

Datos de identificación

Nombre del padre/representante:……..

Nombre del niño:…….

Instrucciones

Puntúe cada ítem de acuerdo a la frecuencia con la que usted presenta determinada conducta con su hijo/a. Coloque su respuesta en la línea que se encuentra a la izquierda de cada pregunta. No deje ninguna pregunta sin responder.

Yo muestro está conducta:

1 = Nunca

2 = De vez en cuando

3 = La mitad del tiempo

4 = Muy seguido

5 = Siempre

Ejemplo:3 Permito que mi hijo/a elija qué ropa ponerse para ir a la escuela/colegio.

_____1. Soy sensible a las necesidades y sentimientos de mi hijo/a.

_____2. Utilizo el castigo físico como forma de disciplinar a mi hijo/a.

_____3. Tomo en cuenta los deseos de mi hijo/a antes de pedirle que haga algo.

_____4. Cuando mi hijo/a pregunta por qué tiene que obedecer, yo respondo "porque yo lo digo" o "porque soy tu madre/padre y quiero que lo hagas".

_____5. Le explico a mi hijo/a cómo me siento con su buen o mal comportamiento.

_____6. Cuando mi hijo/a es desobediente, le doy una nalgada.

_____7. Animo a mi hijo/a a hablar sobre sus problemas.

_____8. Encuentro difícil disciplinar a mi hijo/a.

_____9. Animo a mi hijo/a a expresarse libremente, incluso cuando está en desacuerdo conmigo.

_____10. Castigo a mi hijo/a quitándole privilegios, y le doy poca o ninguna explicación al respecto.

_____11. Hago énfasis en los motivos de las reglas que le pongo a mi hijo/a.

_____12. Doy consuelo y compresión cuando mi hijo/a está disgustado.

_____13. Grito o alzo la voz cuando mi hijo/a se porta mal.

_____14. Felicito a mi hijo/a cuando se porta bien.

_____15. Me rindo ante mi hijo/a cuando hace un escándalo.

_____16. Pierdo los estribos con mi hijo/a.

_____17. Amenazo a mi hijo/a con castigarlo con más frecuencia de lo que realmente le castigo.

_____18. Tomo en cuenta los intereses de mi hijo/a antes de hacer planes para la familia.

_____19. Sujeto a mi hijo/a cuando es desobediente.

_____20. Amenazo a mi hijo con castigarlo pero no lo cumplo.

_____21. Muestro respeto por las opiniones de mi hijo/a al incentivarlo a expresarlas.

_____22. Permito a mi hijo/a que aporte su opinión en las reglas familiares.

_____23. Regaño y critico a mi hijo/a para que así mejore.

_____24. Consiento demasiado a mi hijo/a.

_____25. Le doy razones a mi hijo/a sobre porqué las reglas deben obedecerse.

_____26. Utilizo las amenazas como castigo, y doy poca o ninguna explicación al respecto.

_____27. Tengo momentos íntimos y cálidos con mi hijo/a.

_____28. Castigo a mi hijo/a poniéndolo en un lugar apartado, y le doy poca o ninguna explicación al respecto.

_____29. Ayudo a mi hijo/a a comprender el impacto de su conducta, al animarlo a hablar sobre las consecuencias de sus propias acciones.

_____30. Regaño o critico a mi hijo/a cuando su conducta no cumple mis expectativas.

_____31. Le explico a mi hijo/a las consecuencias de su conducta.

_____32. Le doy un manotazo a mi hijo/a cuando se porta mal.

ANEXO 3

ESCALA DE EMPATÍA DE GRIFFITH

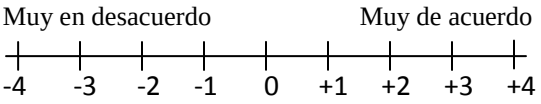
Nombre:…….. Grado:……

Evaluador:…….. Fechas:……...

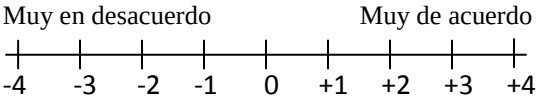
Por favor, lea cada enunciado e indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo.

Señale su respuesta marcando con una "x" en el lugar correspondiente de la línea.

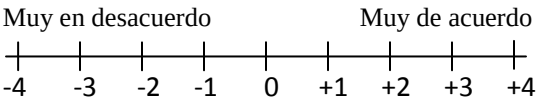
1. Se pone triste al ver que otro niño no tiene con quien jugar.



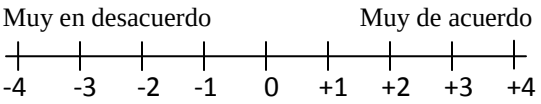
2. Trata a perros y gatos como si tuvieran sentimientos similares a los de las personas.



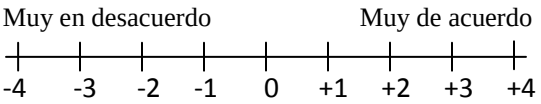
3. Reacciona de mala manera cuando ve a personas abrazarse o besarse en público.



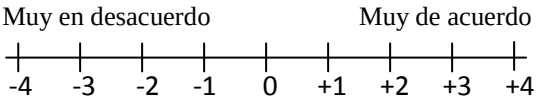
4. Siente pena cuando otro niño está disgustado.



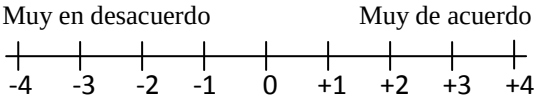
5. Se pone triste cuando otros niños a su alrededor están tristes.



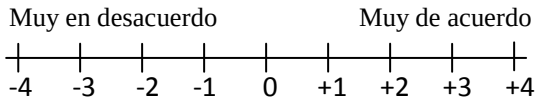
6. No entiende por qué otras personas lloran de alegría.



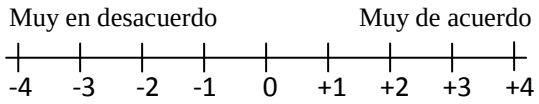
7. Se disgusta al ver que a otro niño se le castiga por portarse mal.



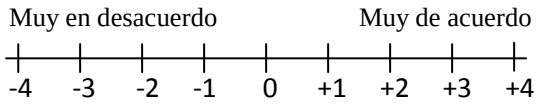
8. Parece reaccionar ante los estados de ánimo de quienes le rodean.



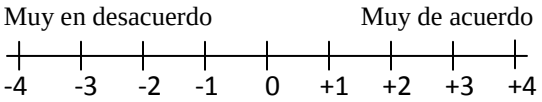
9. Se disgusta cuando otra persona está disgustada.



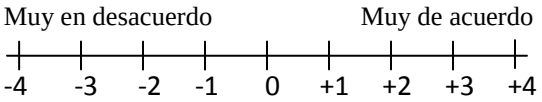
10. Le gusta ver a otras personas abrir regalos, incluso cuando él/ella no recibe ninguno.



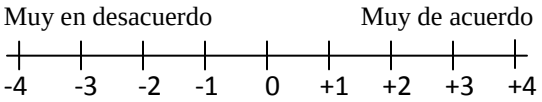
11. Ver a otro niño llorar, le disgusta o le hace llorar.



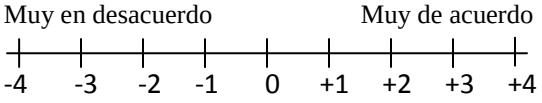
12. Le disgusta ver que otro niño es lastimado.



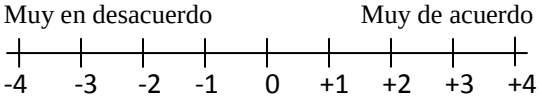
13. No parece darse cuenta cuando estoy triste.



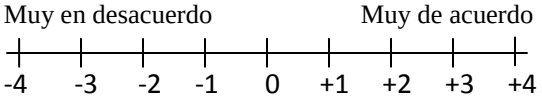
14. Se ríe cuando ve a otro niño reír



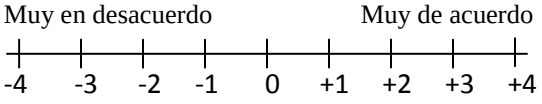
15. Las películas o los programas de TV tristes le hacen llorar.



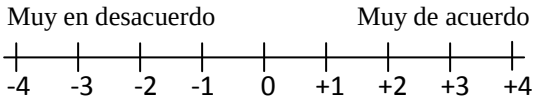
16. Se pone nervioso cuando otros niños alrededor están nerviosos.



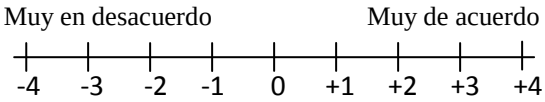
17. Le es difícil comprender por qué otra persona se disgusta.



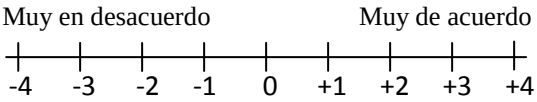
18. Se disgusta al ver que un animal es lastimado.



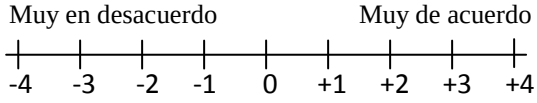
19. Se siente triste por las personas físicamente discapacitadas.



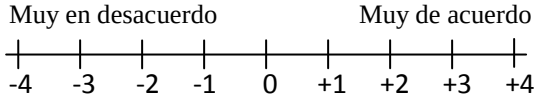
20. Rara vez comprende por qué otros lloran.



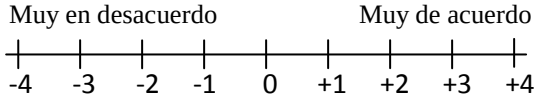
21. Se comería la última galleta, incluso sabiendo que alguien más la quiere.



22. Se alegra cuando otra persona está alegre.



23. Puede sentirse bien, incluso si la gente a su alrededor se mal.



ANEXO 4

ESCALA DE APRECIACIÓN DEL AUTOCONTROL DE KENDALL Y WILCOX

Nombre:…….. Grado:……

Evaluador:…….. Fecha:…….....

Por favor, valorar al niño de acuerdo a las siguientes descripciones haciendo un círculo en el número correspondiente. El subrayado 4 en el centro de cada fila representa en dónde encajaría el niño promedio. No dude en usar toda la gama de posibles respuestas.

1.	Cuando el niño promete que va a hacer algo, ¿usted puede confiar en que lo hará?	1 Siempre	2	3	4	5	6	7 Nunca
2.	¿El niño se introduce en juegos o actividades a los que no ha sido invitado?	1 Nunca	2	3	4	5	6	7 Siempre
3.	¿El niño puede calmarse, de manera deliberada, cuando está agitado o furioso?	1 Sí	2	3	4	5	6	7 No
4.	¿La calidad del trabajo del niño es la misma, o varía mucho?	1 Igual	2	3	4	5	6	7 Varía
5.	¿El niño trabaja para alcanzar objetivos a largo plazo?	1 Sí	2	3	4	5	6	7 No
6.	Cuando el niño hace una pregunta, ¿espera la respuesta, o pasa a otra cosa (por ejemplo, una nueva pregunta) antes de oír la respuesta?	1 Espera	2	3	4	5	6	7 Pasa
7.	Cuando el niño habla con sus pares, ¿interrumpe inapropiadamente las conversaciones, o espera su turno para hablar?	1 Espera	2	3	4	5	6	7 Interrumpe
8.	¿El niño persiste en una tarea hasta terminarla?	1 Sí	2	3	4	5	6	7 No
9.	¿El niño sigue las instrucciones de adultos responsables?	1 Siempre	2	3	4	5	6	7 Nunca
10.	¿El niño quiere tener todo de manera inmediata?	1 No	2	3	4	5	6	7 Sí
11.	Cuando el niño hace fila, ¿espera pacientemente?	1 Sí	2	3	4	5	6	7 No
12.	Cuando el niño está sentado, ¿se queda quieto?	1 Sí	2	3	4	5	6	7 No
13.	¿El niño puede seguir sugerencias de otros en proyectos grupales, o insiste en imponer sus propias ideas?	1 Sigue	2	3	4	5	6	7 Impone
14.	¿El niño necesita que se le recuerde varias veces lo que debe hacer?	1 Nunca	2	3	4	5	6	7 Siempre

15.	Cuando se le reprende, ¿el niño contesta inapropiadamente?	1 Nunca	2	3	4	5	6	7 Siempre
16.	¿El niño tiene tendencia a los accidentes?	1 No	2	3	4	5	6	7 Sí
17.	¿El niño descuida u olvida realizar tareas regulares?	1 Nunca	2	3	4	5	6	7 Siempre
18.	¿Hay días en los que el niño parece incapaz dedicarse a trabajar?	1 Nunca	2	3	4	5	6	7 A menudo
19.	¿El niño preferiría tener un juguete pequeño hoy o esperar hasta mañana por uno más grande?	1 Esperar	2	3	4	5	6	7 Tenerlo hoy
20.	¿El niño toma pertenencias de otras personas?	1 Nunca	2	3	4	5	6	7 A menudo
21.	¿El niño molesta a otros cuando estos están ocupados?	1 No	2	3	4	5	6	7 Sí
22.	¿El niño rompe reglas básicas?	1 Nunca	2	3	4	5	6	7 Siempre
23.	¿El niño es cuidadoso con lo que hace?	1 Siempre	2	3	4	5	6	7 Nunca
24.	Al contestar una pregunta, ¿el niño da una respuesta reflexiva o da varias respuestas a la vez?	1 Una	2	3	4	5	6	7 Varias
25.	¿El niño se distrae con facilidad de sus trabajos o tareas?	1 No	2	3	4	5	6	7 Sí
26.	¿Describiría al niño como cuidadoso o descuidado?	1 Cuidadoso	2	3	4	5	6	7 Descuidado
27.	¿El niño juega con sus pares? (sigue reglas, espera su turno, coopera)	1 Sí	2	3	4	5	6	7 No
28.	¿El niño pasa de una actividad a otra en vez de limitarse a una a la vez?	1 Se limita a una	2	3	4	5	6	7 Pasa de una a otra
29.	Si una actividad es muy difícil para el niño, ¿se frustra y desiste o primero busca ayuda para solucionar el problema?	1 Busca ayuda	2	3	4	5	6	7 Desiste
30.	¿El niño interrumpe juegos?	1 Nunca	2	3	4	5	6	7 A menudo
31.	¿El niño piensa antes de actuar?	1 Siempre	2	3	4	5	6	7 Nunca

32.	Si el niño prestara más atención a su trabajo, ¿cree que se desempeñaría mucho mejor de lo que lo hace actualmente?	1 No	2	3	4	5	6	7 Sí
33.	¿El niño hace muchas cosas al mismo tiempo, o se concentra en una a la vez?	1 Una a la vez	2	3	4	5	6	7 Muchas

ANEXO 5

CUESTIONARIO DE HABILIDADES DE INTERACCION SOCIAL

(MONJAS)

Nombre:…….. Grado:……

Evaluador:…….. Fecha:…….....

Instrucciones:

Por favor, lea cuidadosamente cada enunciado y rodee con un círculo el número que mejor describa el comportamiento del niño.

Ítems	Nunca	Casi nunca	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
1. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás (felicitaciones, alegría,…).	1	2	3	4	5
2.Saluda de modo adecuado a otras personas	1	2	3	4	5
3. Cuando tiene un problema con otros niños, evalúa los resultados obtenidos después de poner en práctica la alternativa de solución elegida.	1	2	3	4	5
4. Resuelve los conflictos interpersonales que se le plantean con los adultos.	1	2	3	4	5
5. Responde correctamente a las peticiones, sugerencias y demandas de los adultos.	1	2	3	4	5
6. Defiende y reclama sus derechos ante los demás.	1	2	3	4	5
7. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.	1	2	3	4	5
8. Se dice a si mismo cosas positivas.	1	2	3	4	5
9.Hace elogios, alabanzas, y dice cosas positivas y agradables a los adultos.	1	2	3	4	5
10. Ante un problema con otros chicos, elige una alternativa de solución efectiva y justa para las personas implicadas.	1	2	3	4	5

11. Responde adecuadamente cuando otros niños se dirigen a él de modo amable y cortés	1	2	3	4	5
12. Responde adecuadamente cuando otro niño quiere entrar en la conversación que él mantiene con otros.	1	2	3	4	5
13. Pide ayuda a otras personas cuando lo necesita.	1	2	3	4	5
14. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando, finalizan la conversación.	1	2	3	4	5
15. Hace elogios, cumplidos, alabanzas y dice cosas positivas a otras personas.	1	2	3	4	5
16. Responde correctamente cuando otro niño le invita a jugar o hacer alguna actividad con él.	1	2	3	4	5
17. Responde adecuadamente cuando las personas mayores se dirigen a él de modo amable y cortés.	1	2	3	4	5
18. Cuando tiene un problema interpersonal con un adulto, se pone en el lugar de la otra persona y trata de solucionarlo.	1	2	3	4	5
19. Cuando tiene un problema con otros niños, se pone en el lugar de ellos y produce alternativas de solución.	1	2	3	4	5
20. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.	1	2	3	4	5
21. Comparte lo propio con otros niños.	1	2	3	4	5
22. Mantiene conversaciones con adultos.	1	2	3	4	5
23. Cuando conversa con otra persona, escucha lo que se le dice, responde a lo que se le pregunta y expresa lo que piensa y siente	1	2	3	4	5
24. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos agradables y positivos (alegría, felicidad, placer,…).	1	2	3	4	5

25. Cuando tiene un conflicto con otros niños, planifica la puesta en práctica de la solución elegida.	1	2	3	4	5
26. Coopera con otros niños en diversas actividades y juegos (participa, ofrece sugerencias, apoya, anima y otras).	1	2	3	4	5
27. Hace peticiones, sugerencias y quejas a los adultos.	1	2	3	4	5
28. Presta ayuda a otros niños en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
29. Sonríe a los demás en las situaciones adecuadas.	1	2	3	4	5
30. Cuando tiene un problema con otros niños, anticipa las probables consecuencias de sus propios actos.	1	2	3	4	5
31. Responde adecuadamente cuando otras personas le hacen alabanzas, elogios y cumplidos.	1	2	3	4	5
32. Responde adecuadamente cuando otros le saludan.	1	2	3	4	5
33. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.	1	2	3	4	5
34. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, fracaso,…).	1	2	3	4	5
35. Inicia y termina conversaciones con adultos.	1	2	3	4	5
36. Cuando alaba y elogia a los adultos, es sincero y honesto.	1	2	3	4	5
37. Cuando se relaciona con los adultos, es cortés y amable.	1	2	3	4	5
38. Cuando charla con otros niños termina la conversación de modo adecuado.	1	2	3	4	5
39. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (criticas, enfado, tristeza,…).	1	2	3	4	5

40. Se une a otros niños que están jugando o realizando una actividad.	1	2	3	4	5
41. Inicia juegos y otras actividades con otros niños.	1	2	3	4	5
42. Cuando tiene un problema con otros niños, anticipa las probables consecuencias de los actos de los demás.	1	2	3	4	5
43. Inicia conversaciones con otros niños.	1	2	3	4	5
44. Ante un problema con otros chicos, busca y genera varias posibles soluciones.	1	2	3	4	5
45. Identifica los conflictos que se le presentan cuando se relaciona con otros niños.	1	2	3	4	5
46. Cuando mantiene una conversación con otras personas participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, y otros).	1	2	3	4	5
47. Expresa cosas positivas de sí mismo ante otras personas.	1	2	3	4	5
48. Cuando conversa con un grupo de niños, participa de acuerdo a las normas establecidas.	1	2	3	4	5
49. Presenta a personas que no se conocen entre sí.	1	2	3	4	5
50. En sus relaciones con otros niños, pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa, y muestra otras conductas de cortesía.	1	2	3	4	5
51. Cuando mantiene una conversación en grupo, interviene cuando es oportuno y lo hace de modo correcto.	1	2	3	4	5
52. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.	1	2	3	4	5
53. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
54. Cuando está tratando de solucionar una situación problemática que tiene con	1	2	3	4	5

otros niños, evalúa las posibles soluciones para elegir la mejor.					
55. Se une a la conversación que mantienen otros niños.	1	2	3	4	5
56. Responde de modo apropiado cuando otro niño quiere unirse con él a jugar o a realizar una actividad.	1	2	3	4	5
57. Responde adecuadamente a la defensa que otras personas hacen de sus derechos (se pone en su lugar, actúa en consecuencia, y otros).	1	2	3	4	5
58. Responde adecuadamente cuando otro niño quiere iniciar una conversación con él.	1	2	3	4	5
59. Expresa desacuerdo y disiente con otros.	1	2	3	4	5
60. Cuando tiene un problema con otros niños, identifica las causas que lo motivaron.	1	2	3	4	5

ANEXO 6

ESCALA DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA VS EXTRÍNSECA EN EL AULA

Nombre:…….. Fecha:…….

Pedir al niño que identifique con qué grupo de niños se identifica más. Una vez identificado el grupo, señalar en qué grado se parece.

Muy parecido	Algo parecido	1. A algunos niños les gusta el trabajo difícil, porque es más interesante.	1. Otros niños prefieren el trabajo fácil, porque así no tienen que esforzarse mucho.	Muy parecido	Algo parecido
Muy parecido	Algo parecido	2. A algunos niños les gusta trabajar con problemas, para aprender a resolverlo.	2. Otros niños trabajan con problemas, para cumplir con la escuela.	Muy parecido	Algo parecido
Muy parecido	Algo parecido	3. Algunos niños saben que se han equivocado, antes de que el maestro se los diga.	3. Otros niños necesitan que el maestro les diga cuando se han equivocado.	Muy parecido	Algo parecido
Muy parecido	Algo parecido	4. A algunos niños les gustan los problemas difíciles, porque disfrutan tratando de resolverlos.	4. A otros niños no les gusta tratar de resolver problemas difíciles.	Muy parecido	Algo parecido
Muy parecido	Algo parecido	5. Algunos niños hacen su trabajo en la escuela para aprender muchas cosas.	5. Otros niños hacen su trabajo en la escuela para sacar buenas calificaciones.	Muy parecido	Algo parecido
Muy parecido	Algo parecido	6. Cuando algunos niños cometen un error, prefieren encontrar la respuesta correcta por sí mismos.	6. Otros niños prefieren preguntar al maestro cómo encontrar la respuesta correcta.	Muy parecido	Algo parecido

Muy parecido	Algo parecido	7. Algunos niños saben si van bien o mal en la escuela, antes de conocer sus calificaciones.	7. Otros niños necesitan conocer sus calificaciones, para saber si van bien o mal.	Muy parecido	Algo parecido
Muy parecido	Algo parecido	8. Algunos niños tratan de aprender todo lo que pueden.	8. Otros niños solo quieren aprender lo que les piden en la escuela.	Muy parecido	Algo parecido
Muy parecido	Algo parecido	9. A algunos niños les gusta aprender todo lo que les interesa.	9. Otros niños creen que es mejor aprender solo lo que dice el maestro.	Muy parecido	Algo parecido
Muy parecido	Algo parecido	10. Cuando algunos niños se atoran en un problema, siguen tratando de resolverlos por sí mismos.	10. Otros niños le piden ayuda al maestro.	Muy parecido	Algo parecido
Muy parecido	Algo parecido	11. A algunos niños les gusta hacer tareas nuevas que son más difíciles.	11. Otros niños prefieren seguir haciendo tareas que son fáciles.	Muy parecido	Algo parecido
Muy parecido	Algo parecido	12. Algunos niños creen que lo más importante es lo que ellos mismos opinen de su trabajo.	12. Otros niños creen que lo más importante es lo que el maestro opine de su trabajo.	Muy parecido	Algo parecido
Muy parecido	Algo parecido	13. Algunos niños hacen preguntas en clase, porque quieren saber más.	13. Otros niños preguntan porque quieren sacar buenas calificaciones.	Muy parecido	Algo parecido

Muy parecido	Algo parecido			Muy parecido	Algo parecido
		14. A algunos niños les gustan las materias que los hacen pensar mucho para resolver las cosas.	14. Otros niños prefieren las materias en las que es fácil aprenderse las respuestas.		
Muy parecido	Algo parecido			Muy parecido	Algo parecido
		15. Algunos niños saben si su trabajo es bueno, antes de que el maestro se los diga.	15. Otros niños no están seguros de que su trabajo es realmente bueno, hasta que el maestro se los dice.		
Muy parecido	Algo parecido			Muy parecido	Algo parecido
		16. A algunos niños les gusta tratar de resolver los problemas por sí mismos.	16. Otros niños prefieren preguntar al maestro cómo resolver los problemas.		
Muy parecido	Algo parecido			Muy parecido	Algo parecido
		17. Algunos niños hacen tareas extra, porque les interesa aprender cosas.	17. Otros niños hacen tareas extras para obtener mejores calificaciones.		
Muy parecido	Algo parecido			Muy parecido	Algo parecido
		18. Algunos niños hacen su trabajo en clase sin ayuda del maestro.	18. Otros niños prefieren que el maestro les ayude a hacer su trabajo en clase.		
Muy parecido	Algo parecido			Muy parecido	Algo parecido
		19. Algunos niños estudian mucho porque les interesa aprender cosas.	19. Otros niños estudian mucho para obtener buenas calificaciones.		

ANEXO 7

DIAPOSITIVAS UTILIZADAS EN EL TALLER PARA PADRES

Componentes de la Inteligencia Emocional

3. **Autocontrol.** Es la habilidad para manejar o regular nuestras emociones y no dejarse dominar por ellas, sobre todo en situaciones de alta carga emocional

Componentes de la Inteligencia Emocional

4. **Habilidad Social.** Se refiere a la capacidad de interactuar y relacionarse con las demás personas de forma mutuamente satisfactoria.

Componentes de la Inteligencia Emocional

5. **Automotivación.** Es la habilidad de dirigir nuestras emociones con la finalidad de alcanzar los objetivos que nos hemos planteado. En otras palabras, se refiere a la capacidad de persistir en una tarea, a pesar de las dificultades.

Biología vs Ambiente

- La herencia, o las experiencias vividas durante el período intrauterino, las cuales moldean el desarrollo cerebral, predisponen al individuo a presentar ciertos rasgos de personalidad; sin embargo, son las experiencias vividas, sobre todo durante los primeros tres años de vida, las que potencian o inhiben la expresión de dichos rasgos.

Estilos de Crianza

Estilos de crianza según Diana Baumrind

- **Padres autoritarios:** Se caracterizan por ser controladores y rígidos, no toman en cuenta los deseos de sus hijos, simplemente dictan órdenes y esperan que estas se cumplan; tienden a utilizar la coerción verbal o física. Por lo general, suelen ser poco cariñosos.

Estilos de crianza según Diana Baumrind

- **Padres permisivos:** Son cariñosos, sin embargo ponen poco o ningún control a la conducta de su hijo.

Estilos de crianza según Diana Baumrind

- **Padres democráticos:** Toman en cuenta las opiniones de sus hijos pero sin dejarse dominar por ellas, explican las razones de las normas que establecen y utilizan la negociación para llegar a acuerdos; también son afectuosos.

Estilos de crianza según John Gottman

1. **Padres que descartan las emociones.** Cuando su hijo está enojado, triste o temeroso, emociones consideras negativas, estos padres intentan cambiar el humor del niño por uno más positivo; para hacerlo, le demuestran al niño que el motivo por el cual está disgustado o afligido no es realmente importante, o intentan distraer al pequeño (con alguna golosina, una broma, una caricia) para que se olvide del problema.

Estilos de crianza según John Gottman

- Consideran que las preocupaciones de los niños son triviales, por lo que no tiene sentido lidiar con estas.
- Consideran que las emociones negativas pueden resultar perjudiciales y no quieren que sus hijos se vean expuestos a ellas.
- Temen que si uno se enfoca mucho en las emociones estas puedan salirse de control.

Estilos de crianza según John Gottman

- Los niños criados de esta manera aprenden que sus emociones son incorrectas, inapropiadas, y no válidas; por ello, tienen dificultad para regular sus emociones.

Estilos de crianza según John Gottman

2. **Padres que desaprueban las emociones.** Reprenden o castigan a su hijo cuando este expresa ira, tristeza o miedo ante hechos que los padres consideran que no son importantes; o cuando dichas emociones duran mucho tiempo.

Estilos de crianza según John Gottman

- Los padres actúan de esta manera porque temen que si no ponen un alto a las emociones, estas pueden salirse de control; o, en algunos casos, lo hacen con la intención de "endurecer" a sus hijos, para que estos estén preparados para enfrentar las dificultades de la vida.

Estilos de crianza según John Gottman

- Los niños criados de esta manera aprenden que sus emociones son incorrectas, inapropiadas, y no válidas; por ello, tienen dificultad para regular sus emociones.

Estilos de crianza según John Gottman

3. Padres tolerantes con las emociones.

Consideran que es fundamental permitir que el niño exprese sus emociones; el problema reside en que no ponen límites a la conducta del niño, y no saben cómo orientan a su hijo para que este pueda solucionar la situación que le causa malestar.

Estilos de crianza según John Gottman

- Los niños cuyos padres los han tratado de esta forma, tienen dificultad para controlar sus emociones y para hacer amigos.

Estilos de crianza según John Gottman

4. Padres que entrenan las emocionales.

Reconocen y validan lo que sienten sus hijos, pero a la vez ponen límites a la conducta, pues consideran que aunque las emociones por sí no son malas, estas se deben expresar de formas apropiadas; enseñan cómo regular las emociones y solucionar problemas.

Estilos de crianza según John Gottman

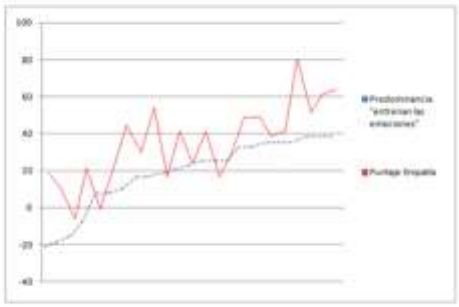
- Los niños que han sido criados de esta manera pueden regular sus emociones y resolver problemas, tienen una alta autoestima, se llevan bien con los demás, y rinden mejor en la escuela.

Repetir conductas

- La forma en que los padres tratan a sus hijos es muy similar a aquella con la que fueron tratados por sus propios padres. A quien no se le enseñó cómo lidiar con sus propias emociones, difícilmente podrá lidiar con las de los demás, en este caso con las de sus hijos.

Resultados

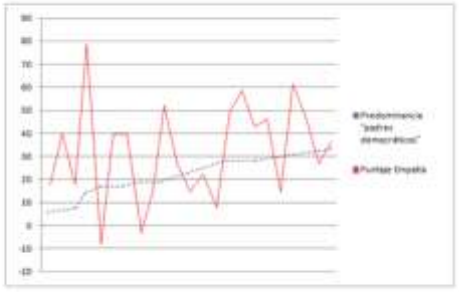
Empatía – Manejo de las emociones



Empatía – Manejo de las emociones

- Según los análisis realizados:
  - A medida que aumenta la capacidad de los padres de entrenar las emociones, aumenta la empatía en sus hijos.
  - La relación entre las dos variables es real, y no producto del azar.
  - La empatía depende en un **53**,1% de la forma como los padres manejan las emociones.

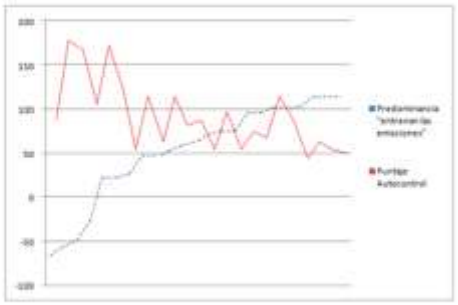
Empatía – Disciplina



Empatía – Disciplina

- Según los análisis realizados, no existe relación entre la disciplina ejercida por los padres y la empatía de sus hijos.

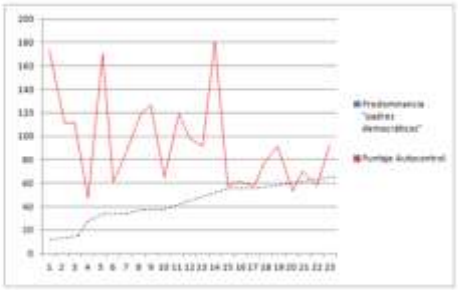
Autocontrol – Manejo de las emociones



Autocontrol – Manejo de las emociones

- Según los análisis realizados:
  - A medida que aumenta la capacidad de los padres de entrenar las emociones, disminuye el puntaje obtenido en la Escala aplicada a los niños, es decir, aumenta el autocontrol.
  - La relación entre las dos variables es real, y no producto del azar.
  - El autocontrol depende en un 42,7% de la forma como los padres manejan las emociones.

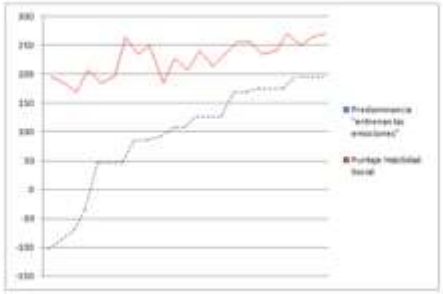
Autocontrol – Disciplina



Autocontrol – Disciplina

- Según los análisis realizados:
  - Mientras más predomina el estilo "padres democráticos", mayor es el autocontrol de los niños.
  - La relación entre las dos variables aparentemente es producto del azar.
  - Incluso de no ser producto del azar, la disciplina de los padres contribuye únicamente en un 20,4% al autocontrol de sus hijos.

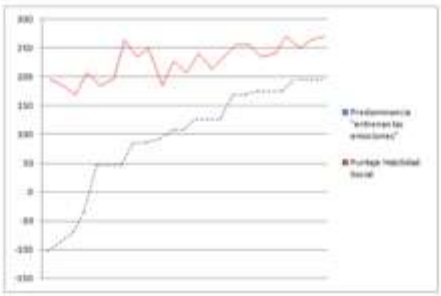
Habilidad Social – Manejo de las emociones



Habilidad Social – Manejo de las emociones

- Según los análisis realizados:
  - A medida que aumenta la capacidad de los padres de entrenar las emociones, aumenta la habilidad social en los niños.
  - La relación entre las dos variables es real, y no producto del azar.
  - La habilidad social depende en un 58,3% de la forma como los padres manejan las emociones.

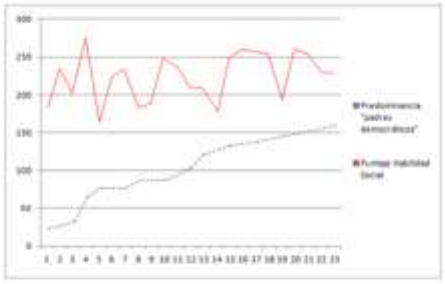
Habilidad Social – Manejo de las emociones



Habilidad Social – Manejo de las emociones

- Según los análisis realizados:
  - A medida que aumenta la capacidad de los padres de entrenar las emociones, aumenta la habilidad social en los niños.
  - La relación entre las dos variables es real, y no producto del azar.
  - La habilidad social depende en un 58,3% de la forma como los padres manejan las emociones.

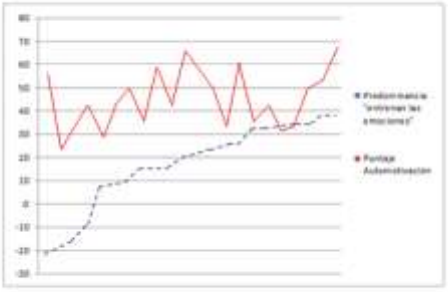
Habilidad Social - Disciplina



Habilidad Social - Disciplina

- Según los análisis realizados, no existe relación entre la disciplina ejercida por los padres y la habilidad social de sus hijos.

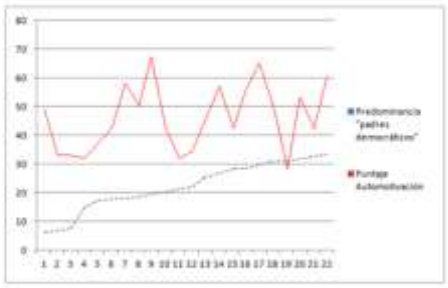
Automotivación – Manejo de las emociones



Automotivación – Manejo de la emociones

- Según los análisis realizados, no existe relación entre la predominancia del estilo "padres que entrenan las emociones" y la automotivación de sus hijos.
- Esto no quiere decir que los padres no influyan en el tipo de motivación pues el cuestionario utilizado no evalúa la forma que reaccionan los padres ante emociones positivas, que como veremos a continuación está relacionado con la automotivación.

Automotivación – Disciplina



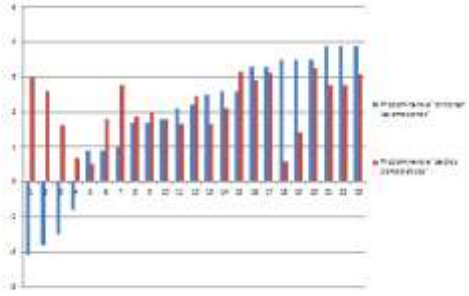
Automotivación – Disciplina

- Según los análisis realizados, no existe relación entre la disciplina ejercida por los padres y la automotivación de sus hijos.

Disciplina vs Manejo de Emociones

- Es importante ser cuidadosos al momento de interpretar esta información, pues esto no quiere decir que la disciplina no desempeñe un papel importante en la crianza de los hijos. Hay que tener en cuenta que los padres que manejan apropiadamente las emociones de sus hijos, generalmente, también ejercen de forma correcta la disciplina

Disciplina vs Manejo de Emociones



Disciplina vs Manejo de Emociones

- Por lo tanto, los resultados indican que para desarrollar la Inteligencia Emocional es fundamental que los padres guíen a sus hijos en el reconocimiento y manejo de sus emociones, a la vez que se ejerce una disciplina democrática.

Cómo desarrollar la Inteligencia Emocional

Primer año de vida (0-1)

Apego

- El ser humano es un animal social, desde que nace se relaciona con otros miembros de su especie; sin embargo, ninguna relación es tan importante como la primera, aquella que establece con su principal cuidador que, por lo general, es la madre. A este primer vínculo se lo conoce como "apego", término acuñado por el psicólogo John Bowlby.

Apego

- Mary Ainsworth, psicóloga y colaboradora de John Bowlby, encontró dos clases básicas de apego:
  - Seguro (relacionado a una mayor Inteligencia Emocional).
  - Inseguro
    - Ambivalente
    - Evitativo.

Apego

- Los infantes con un **apego seguro** exploran su medio siempre y cuando su mamá esté presente; se angustian si esta se ausenta, y se muestran genuinamente aliviados cuando regresa.

Apego

- Los niños con un **apego inseguro ambivalente** no exploran su entorno aunque la madre esté presente; se muestran extremadamente enojados cuando se va, y cuando regresa, se acercan a ella o se dejan cargar, pero al mismo tiempo la apartan y se niegan a hacer contacto visual.

Apego

- Los infantes con un **apego inseguro evitativo** exploran su ambiente, esté o no presente su madre; cuando ella se va, no muestran ningún tipo de reacción ante su ausencia (aunque medidas fisiológicas indican que en realidad están ansiosos y molestos), y cuando regresa, no expresan alivio ni alegría, además, rechazan el contacto.

¿Cómo desarrollar un apego seguro?

- Los investigadores notaron que las madres que tenían un apego seguro con sus hijos respondían de manera oportuna al llanto del bebé.
- Común recomendar que al dormir a un bebé, no se debe acudir a él en caso de que llore, de lo contario, el bebé empezará a llorar con más frecuencia, "manipulando" a sus padres para así ser atendido y cargado por ellos.

¿Cómo desarrollar un apego seguro?

- Hace miles de años, los seres humanos estaban expuestos a una serie de peligros, y la hora de dormir era el momento más vulnerable, por ello los bebés desarrollaron un mecanismo que aseguraba su supervivencia: despertarse cada cierto tiempo para cerciorarse de que su madre no se ha ido y, en caso de no encontrarla, llorar hasta que la madre regrese.

¿Cómo desarrollar un apego seguro?

- Cuando un padre deja a su hijo en la cuna, sabe que el niño estará a salvo de cualquier peligro; pero el pequeño no lo sabe. El llanto del infante no responde a un peligro real, sino a una situación, la separación, que durante milenios ha significado peligro.

¿Cómo desarrollar un apego seguro?

- Cuando un niño llora, se produce cortisol, la hormona del estrés, que en cantidades normales no causa ningún problema; pero, si el niño está expuesto muy frecuentemente y por mucho tiempo a esta hormona, el desarrollo cerebral se ve alterado, afectando aquellas áreas relacionadas con la autoconciencia, la empatía, el autocontrol, la habilidad social, y el manejo del estrés.

¿Cómo desarrollar un apego seguro?

- Dejar a un bebé llorando con la intención de que aprenda a calmarse a sí mismo no solo afecta el lazo afectivo y el desarrollo del cerebro, sino que es exigirle algo para lo que no está preparado, puesto que el área cerebral que permite controlar nuestra conducta no madura sino hasta los 18 meses.

¿Cómo desarrollar un apego seguro?

- Constantes conflictos familiares también pueden repercutir en los niveles de estrés del niño, y afectar el desarrollo de las áreas cerebrales relacionadas con la Inteligencia Emocional.

¿Cómo desarrollar un apego seguro?

- Otra característica típica de aquellas madres que gozaban de un apego seguro con sus hijos es la capacidad de la madre de responder, especialmente imitando las expresiones del bebé, cuando este intenta comunicarse, y de suspender la estimulación cuando el pequeño necesita un descanso.

Segundo y tercer año de vida
(1-3 años)

Rebeldía

- Entre los dieciocho y veinticuatro meses, el niño empieza a percibirse a sí mismo como un ser separado de los demás; esto provoca que el pequeño empiece a tratar de ejercer su independencia, intentando hacer las cosas por sí mismo y oponiéndose a los pedidos de los adultos, algo que es comúnmente interpretado como "rebeldía".

Rebeldía

- La manera como los padres manejan los intentos de autonomía de su hijo influenciará las tendencias de este hacia la agresividad y oposición.
- Evitar la agresión física y verbal; cuando sea posible, permitir que el niño elija entre alternativas proporcionadas por el cuidador; y proporcionar motivos para dichas peticiones

Empatía

- Para consolar a los demás el niño se basa en su propia experiencia, toma en cuenta lo que las personas importantes de su vida hacen para aliviar su malestar.

Empatía

- Otra forma de moldear la empatía es hacerle comprender al niño el por qué de su mal comportamiento, explicarle las consecuencias de sus malas acciones en términos de cómo perjudica al bienestar físico y/o emocional de la víctima, y ayudarle a encontrar formas para solucionar el daño causado

Empatía

- Rechazar al niño cuando presenta una conducta inadecuada puede provocar que piense que es malo, en vez de sentir que hizo algo malo. Una persona que siente atacada teme perder el afecto de quienes le rodean, lo que provoca que culpe a los demás, incluso a la propia víctima, por sus propias faltas.

Autoconciencia

- La adquisición del lenguaje hablado es otro elemento que contribuye de gran manera a la parte emocional del niño, ya que le permite nombrar y, por lo tanto, diferenciar las distintas emociones.
- No verbalizar los sentimientos provoca que estos no puedan manejarse de manera consciente

Autoconciencia

- Una persona que no puede verbalizar sus emociones, puede desarrollar:
  - **Trastornos somatomorfos.** Manifiesta su malestar emocional a través de síntomas físicos, sin enfermedad orgánica que los explique.
  - **Enfermedad psicosomática**. Los problemas emocionales originan una verdadera enfermedad.
  - **Ansiedad y depresión.**

Autoconciencia

- Cuando el pequeño experimenta una emoción fuerte, sobre todo aquella que es percibida como negativa (ira, tristeza, vergüenza), los padres deben:
  - Validar –en vez de criticar o trivializar– lo que siente el niño.
  - Ayudarlo a nombrar la emoción.
  - Poner límites a la conducta, y buscar soluciones.

Cuarto, quinto y sexto año de vida.(3-6 años)

Autoconcepto y autoestima

- El niño empieza a atribuirse características relacionadas con la personalidad (generoso, colaborador, sincero) y con las habilidades (buen deportista, buen estudiante).
- El pequeño se comporta de acuerdo a las características que se ha atribuido, sean estas positivas o negativas
- El autoconcepto repercute directamente en la autoestima

Autoconcepto y autoestima

- La forma en los padres describen al niño, y la manera en que los padres reaccionan ante los éxitos y los fracasos de su hijo son factores que influyen en la autovaloración del niño, la cual está directamente relacionada con la capacidad de persistir en una tarea, una característica propia de la automotivación

Autoconcepto y autoestima

- Niños con buena autoestima: los padres alaban la habilidad y el **esfuerzo** de sus hijos cuando estos triunfan en una tarea, y son afectuosos cuando sus hijos fallan, asegurándoles que volver a intentar de una manera diferente podría cambiar el resultado.

Autoconcepto y autoestima

- Niños con baja autoestima:
  - Los padres atribuyen el éxito de sus hijos a factores temporales (suerte, intervención externa, facilidad de la tarea) y se irritan ante el fracaso del niño, y lo acusan de tener poca aptitud
  - Los padres felicitan a sus hijos por su habilidad y no por su esfuerzo.

Habilidad social

- Niños populares:
  - Compresión avanzada de las emociones
  - Altos niveles de empatía.
  - Alta capacidad de autoregulación emocional.
  - Buen nivel de lenguaje.
  - Habilidad para resolver conflictos, y cooperar en vez de controlar.

Enseñar por el ejemplo

- Desde los tres años en adelante, el niño empieza a observar cómo los adultos significativos en su vida actúan en diferentes situaciones, e imita los comportamientos de estos. Por ello, los componentes de la Inteligencia Emocional también se moldean mediante el ejemplo.

ANEXO 8

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. Cuando el bebé llore, acudir a él prontamente y consolarlo. Dejarlo llorar con la intención de que "aprenda a calmarse a sí mismo" es una práctica inefectiva pues el niño aún no ha desarrollado la estructura cerebral que le permite controlar su propia conducta; además, afecta el desarrollo de aquellas áreas cerebrales relacionadas con la Inteligencia Emocional.

2. Interactuar con el bebé cuando este intenta comunicarse, es decir, cuando intenta llamar la atención mediante contacto visual, gestos y/o sonidos; y suspender el contacto cuando el bebé ya no muestre interés en la interacción. Esto le asegura al bebé que sucomunicación es efectiva y que sus padres están sincronizados con él; lo quepromueve el establecimiento de un apego seguro, factor que ha sido asociado a una elevada Inteligencia Emocional.

3. Ser afectuosos, y expresar cariños a través besos, abrazos y caricias, ya que esto promueve un apego seguro y, por ende, la Inteligencia Emocional.

4. No limitar la exploración del entorno por parte del niño. Los niños necesitan conocer el medio en el que están inmersos, y es normal que se encuentren con adversidades en el camino, pero a menos que estas atenten contra la integridad el niño, los padres no deberían interferir en este proceso, de lo contrario el niño se volverá inseguro y no confiará en sí mismo.

5. Entre los dieciocho y veinticuatro meses de edad el niño toma conciencia de sí mismo, por lo que es natural que intente reafirmar su independencia oponiéndose a los pedidos de los adultos. La mejor forma de enfrentar esto es evitar la agresión física o verbal, explicarle

los motivos de las peticiones o reglas que se le da y, cuando sea posible, permitirle elegir entre alternativas proporcionadas por los cuidadores. Esto ayuda a minimizar la tendencia a la agresión y a la oposición.

6. El desarrollo del sentido de sí mismo también permite que el niño se percate de los estados emocionales propios y de los demás, esta es la base de la autoconciencia y la empatía. Por eso es importante que los padres guíen al niño en la toma de conciencia de las emociones que él está experimentando, a la vez que lo ayudan a percatarse de los estados de ánimo de los demás.

7. Cuando el niño tenga un mal comportamiento, es importante hacerle notar cómo sus actos repercuten en el bienestar emocional y físico de los demás, y ayudarlo a encontrar formas para solucionar el daño causado. Es fundamental hacerle notar al niño que él *hizo* algo malo, pero él no *es* malo. Esto permite que el niño se dé cuenta de cómo su conducta afecta a los demás, pero sin sentir que él es una mala persona, facilitando así el desarrollo de la empatía y el autocontrol.

8. Cuando el niño experimente una emoción negativa (ira, tristeza, vergüenza), los padres deben validar –en vez de criticar o trivializar- lo que siente el niño, y a la vez poner límites a la conducta (si bien todo sentimiento es aceptable, no toda conducta lo es); también deben enseñar al niño cómo expresar adecuadamente sus emociones, y cómo lidiar con la situación que le está causando malestar. Esto permite que el niño se sienta cómodo con sus emociones, las vea como parte natural de la vida, y aprenda a enfrentarlas apropiadamente.

9. Los padres deben ser muy cuidadosos en la forma como se refieren al niño, pues de esto depende el desarrollo de su autoconcepto y, por ende, de su autoestima, los cuales se relacionan son el nivel de automotivación del niño.

Cuando el niño tenga un fracaso los padres deben mostrarse afectuosos y recordarle al niño que los fracasos son parte de la vida, y que volver a intentar puede cambiar el resultado.

Cuando el niño tenga éxito en una tarea, los padres deben alabar tanto la habilidad como el esfuerzo del niño; si se alaba únicamente la habilidad, el niño se limitará únicamente a aquellas actividades en las que está seguro saldrá airoso pues tiene temor al fracaso, ya que lo considera un indicador de su falta de capacidad; por otro lado, si se hace referencia al esfuerzo, el niño siente que su éxito se debe al trabajo duro y al empeño, por lo que un fracaso simplemente le indica que debe esforzarse más para lograr lo que desea.

10. El comportamiento de los cuidadores es muy importante, pues el niño observa e imita las conductas de los adultos significativos en su vida. Por ello, la empatía, el autocontrol, la habilidad social, y la automotivación también se moldean mediante el ejemplo.

11. Recordar que si el niño no ha sido educado de esta manera desde el día de su nacimiento, va a tomar tiempo desarrollar su Inteligencia Emocional y cambiar patrones de conducta, pues las conexiones neuronales ya han sido establecidas y poder "reestructurarlas" es un proceso que requiere de mucha persistencia.

ANEXO 9

TRÍPTICO CON ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

- Cuando el bebé llore, acudir a él prontamente y consolarlo. El bebé aún no tiene la capacidad de calmarse a sí mismo; adicionalmente, dejarlo llorar afecta el desarrollo de las áreas cerebrales relacionadas con la Inteligencia Emocional.

-Interactuar con el bebé cuando este intenta comunicarles, y suspender el contacto cuando el bebé no muestra interés en la interacción. Esto desarrolla la empatía.

- No limitar la exploración del entorno por parte del niño. Intervenir solo cuando se dé una situación que ponga en riesgo la integridad del niño. Esto permite que el niño desarrolle seguridad en sí mismo, lo que repercutirá en su autoestima y a su vez en la automotivación.

- Entre los 18 y 24 meses el niño el niño adquiere conciencia a sí mismo, por lo que es normal que se oponga a los pedidos de los adultos para así reafirmar su independencia. Ante esto se debe evitar la agresión verbal o física, explicar los motivos de las reglas, y dejarlo elegir entre alternativas cuando sea posible. Esto facilita el desarrollo del autocontrol.

- Cuando el niño tenga un mal comportamiento, es importante hacerle notar cómo sus actos repercuten en el bienestar emocional y físico de los demás, y ayudarlo a encontrar formas para solucionar el daño causado. Es fundamental hacerle notar al niño que él *hizo* algo malo, pero él no *es* malo. Esto permite el desarrollo de le empatía y el autocontrol.

Una vez que el niño haya desarrollado el sentido de sí mismo, es importante hacerle tomar conciencia de sus estados de ánimo y los de los demás. Esto desarrolla la autoconciencia y el autocontrol.

- Cuando el niño experimente una emoción negativa (ira, tristeza, vergüenza), los padres deben validar –en vez de criticar o trivializar- lo que siente el niño, y a la vez poner límites a la conducta (si bien todo sentimiento es aceptable, no toda conducta lo es); también deben enseñar

al niño cómo expresar adecuadamente sus emociones, y cómo lidiar con la situación que le está causando malestar. Esto facilita la toma de conciencia de sus emociones (autoconciencia), así como el autocontrol.

- Cuando el niño tenga un fracaso, los padres deben mostrarse afectuoso y recordarle al niño que los fracasos son parte de la vida, y que volver a intentar puede cambiar el resultado. Y cuando el niño tenga éxito en una tarea, los padres deben alabar tanto la habilidad como el esfuerzo del niño. Esto permite el desarrollo de la automotivación.

- El comportamiento de los cuidadores es muy importante, pues el niño observa e imita las conductas de los adultos significativos en su vida. Por ello, la empatía, el autocontrol, la habilidad social y la automotivación, se moldean mediante el ejemplo.

Recuerda que los niños con una elevada Inteligencia Emocional tienen una mejor salud física, un desempeño académico más alto, se llevan mejor con sus pares, tienen menos problemas conductuales, tienen menos probabilidades de sufrir de trastornos del estado de ánimo, son más altruistas y desarrollan más la moralidad.

Si el niño no ha sido educado de esta manera desde el día de su nacimiento, **va a tomar tiempo desarrollar la Inteligencia Emocional.** Es necesario tener **paciencia.**

Empatía

Autoconciencia

Autocontrol

Inteligencia Emocional

Estrategias Prácticas Para Desarrollarla

Habilidad Social

Automotivación

ANEXO 10

TESTIMONIOS VERBALES POR PARTE DE LOS PADRES DE FAMILIA

"Me parece muy valioso que la investigación se haya realizado en nuestro medio. Casi siempre nos presentan estudios realizados en otros países y, la mayoría de veces, lo que aplica en un país no aplica en otro diferente".

Margarita, mamá de Pre 2

"Desde que éramos niños, sobre todo a los hombres, se nos ha enseñado que no está bien expresar las emociones; y, eso es lo que luego enseñamos a nuestros hijos. Me sorprendió mucho saber cómo el simple hecho de expresar o no expresar nuestras emociones puede repercutir en diferentes áreas de nuestra vida".

Xavier, papá de Segundo de Básica

"Quiero felicitar por el taller realizado. Muchas veces los papás hacemos cosas con buena intención pero que, en realidad, resultan perjudiciales para nuestros hijos. Yo siempre trataba de evitar que mi hijo exprese emociones negativas. Ahora ya sé que debo dejarle que diga lo que siente, pero a la vez ponerle límites a su conducta y a la forma de expresar las emociones.

Alexandra, mamá de Segundo de Básica

"Me gustó mucho el taller. Sobre todo el hecho de que no solo se presentó información teórica, sino que se nos dieron consejos puntuales. Eso hace que sea más fácil poner en práctica lo que se enseña".

Ximena, mamá de Tercero de Básica

“Quiero felicitar por el taller realizado. Normalmente la información sobre crianza que se nos da tiene que ver con el manejo de disciplina; yo, y creo que hablo por la mayoría de papás presentes, no conocíamos sobre la forma correcta de manera las emociones, y la importancia que tiene esto en la vida de nuestros hijos. Yo sugeriría que se hagan más talleres sobre este tema, y se realicen más investigaciones como esta”.

Patricia, mamá de Segundo de Básica.

ANEXO 11

FOTOGRAFÍAS DEL TALLER PARA PADRES