



POSGRADOS

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y DIVERSIDAD

RPC-SO-06-NO.196-2021

OPCIÓN DE TITULACIÓN:

PROYECTO DE TITULACIÓN CON
COMPONENTES DE INVESTIGACIÓN
APLICADA Y/O DE DESARROLLO

TEMA:

ESTILOS PARENTALES Y SU RELACIÓN CON LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE 7 A 11
AÑOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA AMERICAN
SCHOOL EN LA CIUDAD DE CUENCA, DURANTE
EL PERIODO ENERO – JUNIO DEL 2025

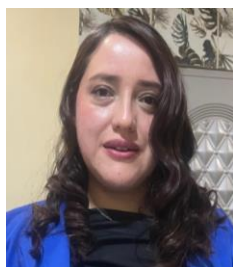
AUTORAS:

KAREN ESTEFANÍA PALACIOS GONZÁLEZ
GÉNESIS SAMANTHA PESÁNTEZ CAMPOVERDE

DIRECTORA:

MARÍA EUGENIA BARROS PONTÓN

CUENCA – ECUADOR
2025

Autoras:**Karen Estefanía Palacios González**

Psicóloga Clínica.

Candidata a Magíster en Psicología con Mención en Niñez, Adolescencia y Diversidad por la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Cuenca.

kpalacios93@yahoo.com

**Génesis Samantha Pesántez Campoverde**

Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Psicología Educativa Terapéutica.

Candidata a Magíster en Psicología con Mención en Niñez, Adolescencia y Diversidad por la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Cuenca.

Samanthapcam93@gmail.com

Dirigido por:**María Eugenia Barros Pontón**

Psicóloga Clínica.

Magister en Intervención Psicosocial y Familiar.

mbarros@ups.edu.ec

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra para fines comerciales, sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Se permite la libre difusión de este texto con fines académicos investigativos por cualquier medio, con la debida notificación a los autores.

DERECHOS RESERVADOS

2025 © Universidad Politécnica Salesiana.

CUENCA – ECUADOR – SUDAMÉRICA

PALACIOS GONZÁLEZ KAREN ESTEFANÍA

GÉNESIS SAMANTHA PESÁNTEZ CAMPOVERDE

Estilos parentales y su relación con la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa American School en la ciudad de Cuenca, durante el periodo enero – junio del 2025

DEDICATORIA

En memoria de mis abuelos, Marina y Francisco, cuyo legado de amor y sabios consejos sigue resonando en cada decisión, motivándome a ser una persona íntegra. Valoro inmensamente cómo me inculcaron la dignidad del trabajo honesto y la profunda compasión y empatía hacia las personas y los animales. Ellos son, sin duda, mi amuleto máspreciado.

A mi madre, María del Carmen, mi pilar fundamental y mi guía más clara: gracias por su inagotable protección y amor incondicional. Por revelarme que la incomodidad es a menudo un tránsito necesario para erguirnos con mayor fortaleza ante la vida, así como la perseverancia que me enseña todos los días para alcanzar mis sueños, y la fe y fortaleza de espíritu para transitar con entereza este camino.

Karen Estefanía Palacios González.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más sincero agradecimiento a:

Primeramente, agradezco a Dios por guiarme y darme la fortaleza necesaria para superar los desafíos y alcanzar los objetivos planteados. A la Universidad Politécnica Salesiana, por brindarme la oportunidad de cursar esta maestría y por fomentar un ambiente de excelencia académica y desarrollo humano. A nuestra directora de tesis, Mgst. María Eugenia Barros Pontón, por su invaluable orientación, paciencia y sabiduría. Sus aportes críticos y constructivos fueron fundamentales para la culminación exitosa de este trabajo. A nuestros amigos y colegas, por su compañía, apoyo moral y por las fructíferas discusiones académicas que enriquecieron nuestra perspectiva.

Karen Estefanía Palacios González.

DEDICATORIA

A mis amadas hijas: Amalia y Angela que son mi faro, mi motivo más grande para nunca rendirme, su incondicionalidad ha sido esencial para mí, de ellas he aprendido, lecciones sobre la paciencia, el amor, la resiliencia, sobre todo me han contagiado de su vitalidad y ternura. A mis padres: Salomón y Cumandá por confiar en mi potencial y talento, ellos me han transmitido el valor de la humildad, la importancia del respeto al prójimo y el amor incondicional a Papá Dios. A mi tía Lupita, quien es una mujer digna de admirar, con cada consejo he podido recordar el valor que tiene una mujer, lo poderosas e invencibles que podemos llegar a ser. A mis amados abuelitos: Papito Raúl y Mamita María que con su amor desmedido e interminable han sabido llenar mis días de paz y serenidad.

Génesis Samantha Pesántez Campoverde.

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer en primer lugar a Dios por brindarme sabiduría y fortaleza en este trayecto en el que he ganado grandes conocimientos y amistades, también quiero agradecer a la Universidad Politécnica Salesiana por permitirme formar parte de esta gran comunidad Salesiana que es pionera en formar profesionales capacitados, así mismo hago extensiva mi gratitud a mi Tutora Mgst. María Eugenia Barros, por su guía y complicidad ya que sin su apoyo no hubiera sido posible la culminación de mi trabajo de titulación, valoro su paciencia y cariño para indicarme paso a paso los momentos y las claves para poder realizar mi tesis. Del mismo modo agradezco a todos mis profesores que con tanta dedicación y amor a su vocación supieron brindarme sus conocimientos y sembraron en mi la curiosidad de llevar mis aprendizajes a niveles más elevados, los cuales me han sido de utilidad para aplicarlos en mi profesión.

Génesis Samantha Pesántez Campoverde.

1 TABLA DE CONTENIDO

1.	Introducción	13
2	Determinación del Problema.....	16
2.1	Justificación	18
2.2	Pregunta(s) de investigación o hipótesis.....	21
2.3	Objetivos de investigación.....	21
2.3.1	Objetivo general	21
2.3.2	Objetivos específicos	22
3	Marco teórico referencial.....	22
3.1	Estilos Parentales.....	24
3.1.1	Estilo democrático	25
3.1.2	Estilo autoritario	27
3.1.3	Estilo permisivo	30
3.2	Inteligencia Emocional.....	31
3.3	Rendimiento Académico	40
3.4	¿Qué es el rendimiento académico?.....	44
3.5	Factores que intervienen en el rendimiento académico:	45
4	Materiales y metodología.....	47
4.1	Tipo de estudio.	47
4.1.1	Tipo de diseño.	47
4.1.2	Tipo de alcance.	47
4.2	Población y muestra.	48
4.3	Consideraciones éticas:	48
4.3.1	Criterios de inclusión:	48
4.3.2	Criterios de exclusión:	49
4.4	Instrumentos	49
4.5	Adaptación del Cuestionario de Prácticas Parentales (Parenting Practices Questionnaire).....	49
5	Resultados y discusión.....	50
5.1	Datos sociodemográficos	50
5.2	Estilos Parentales.....	52
5.3	Dimensión: Autoritario	52
5.4	Dimensión: Democrático	54
5.5	Dimensión Permisivo	55
6	Inteligencia Emocional: Cuestionario Bar- On:.....	56

6.1	Puntaje final e Interpretación de acuerdo con los Puntajes Estándares del Manual de BarOn Ice	57
6.2	Procedimiento:	58
6.3	Plan de análisis:	58
6.4	Análisis por Dimensiones.....	59
6.4.1	Dimensión Intrapersonal	59
6.4.2	Dimensión Interpersonal	60
6.4.3	Dimensión Adaptabilidad	61
6.4.4	Dimensión Manejo de estrés.....	62
6.4.5	Dimensión Ánimo General.....	63
6.4.6	Dimensión Impresión Positiva	64
6.4.7	Resumen total Inteligencia Emocional	65
7	Rendimiento académico.....	66
7.1	Correlaciones de las variables Inteligencia emocional, estilos parentales y Rendimiento académico.....	67
	Conclusiones.....	73
	Referencias	76

Índice de Tablas

Tabla 1	Interpretación BarOn Ice	50
Tabla 2	Género	52
Tabla 10	Dimensión Autoritario	52
Tabla 11	Dimensión: Democrático	54
Tabla 12	Dimensión Permisivo	55
Tabla 13	Interpretación de los puntajes de acuerdo con el manual BarOn ICE	57
Tabla 3	Dimensión Intrapersonal	59
Tabla 4	Dimensión Interpersonal	60
Tabla 5	Dimensión Adaptabilidad	61
Tabla 6	Manejo de estrés	62
Tabla 7	Ánimo General.....	63

Tabla 8 _Impresión Positiva	64
Tabla 9 _Resumen Total Inteligencia Emocional	65
Tabla 14 _Rendimiento Académico	67
Tabla 15 _Correlaciones de la Variable Inteligencia Emocional, Estilos parentales y Rendimiento Académico.	68

Estilos parentales y su relación con la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa American School en la ciudad de Cuenca, durante el periodo enero- junio del 2025

Autor(es):

Karen Estefanía Palacios González

Génesis Samantha Pesántez Campoverde **HAGA CLIC O PULSE AQUÍ PARA ESCRIBIR TEXTO.**

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre los estilos parentales, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa American School en Cuenca, durante el periodo enero-junio de 2025.

Se empleó un diseño descriptivo-correlacional con una muestra no probabilística por conveniencia de 120 estudiantes y sus respectivos padres. Para la recolección de datos, se utilizó una adaptación del Cuestionario de Prácticas Parentales (PSDQ) y el Inventario de Inteligencia Emocional Bar-On (ICE:NA) para niños, además de los certificados de calificaciones escolares.

Los resultados indicaron un predominio significativo del estilo parental democrático (95.3% reportaron aplicarlo "muy a menudo"). En cuanto a la inteligencia emocional, el 75% de los estudiantes mostraron una capacidad emocional y social excelentemente desarrollada, aunque se observaron áreas de mejora en el manejo del estrés y el ánimo general, con diferencias según el género. El rendimiento académico general de la muestra fue alto (promedio 9.37/10). El análisis correlacional reveló asociaciones negativas y significativas entre el estilo parental autoritario y las dimensiones intrapersonal, manejo del estrés y ánimo general de la inteligencia emocional.

Palabras clave: Estilos parentales- Inteligencia emocional- Rendimiento académico- Niños en edad Escolar

Abstract

This study aimed to analyze the relationship between parenting styles, emotional intelligence, and academic performance among students aged 7 to 11 at the American School Educational Unit in Cuenca, during the January–June 2025 academic term.

Descriptive-correlational research was used, with a non-probabilistic convenience sample of 120 students and their respective parents. Data was collected through an adapted version of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ), the Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV), and official school grade reports.

The findings revealed a significant predominance of the authoritative parenting style, where (95.3% of parents reported using it “very often”). Regarding emotional intelligence, 75% of the students demonstrated advanced emotional and social competencies. Nevertheless, areas for improvement were identified in stress management and self-expression, with variations observed by gender. The sample’s overall academic performance was high, with an average score of (9.37/10). Correlational analysis showed significant negative associations between the authoritarian parenting style and the intrapersonal, stress management, and self-expression dimensions of emotional intelligence.

Keywords: Parenting styles- academic performance- emotional intelligence- School-age children.

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio analiza la manera en que tres factores principales se entrelazan y moldean el desarrollo infantil. El primero es el estilo de crianza, o sea, las decisiones que padres, madres y cuidadores toman para guiar a los niños, niñas y jóvenes todos los días. Esas decisiones pueden ir desde reglas estrictas y órdenes que caracterizan la crianza autoritaria hasta charlas abiertas y mucho margen para que el chico pruebe y se equivoque; la opción que el adulto elige toca casi de inmediato la salud emocional y social del pequeño. El segundo elemento, que hoy recibe más y más atención, es la inteligencia emocional, o la habilidad de ver, entender y manejar no solo los propios sentimientos, sino también los que aparecen en los demás. Tener esta herramienta interna suele abrir la puerta a respuestas más ajustadas a lo que cada circunstancia pide. Por último, el trabajo pone la lupa sobre el rendimiento académico, indicador que la Unidad Educativa American School examina usando una escala decimal que corre del 0.1 al 10. Esa serie de notas intenta ofrecer a maestros y familias un mapa claro y parejo para seguir el viaje escolar de cada estudiante, evaluando sus avances y áreas en su proceso educativo.

La infancia es uno de esos periodos que marcan a una persona para siempre. Las vivencias acumuladas entre los primeros años y la adolescencia no solo decoran la memoria, sino que establecen el armazón sobre el que después se levantará la personalidad. Las habilidades para gestionar las propias emociones, para alegrarse o desanimarse, se fijan muy pronto y luego se fortalecen o se debilitan con el tiempo.

En ese sentido, el hogar es la primera aula. Desde los primeros días, la familia ofrece el contexto más accesible y, por tanto, el más poderoso en la tarea de socializar. Lo que los padres dicen, lo que hacen e incluso lo que callan dejan una marca difícil de borrar. Esa huella

determina, por ejemplo, cómo un niño aprende a nombrar lo que siente, si consigue ponerse en el lugar del otro o si se siente seguro al explorar el mundo. Por eso, las decisiones que toma un hogar cada día tono del discurso, respuestas a un berrinche, reglas sobre el horario de dormir no son puras cuestiones de supervivencia, sino lecciones que tejen poco a poco la identidad en construcción.

Simultáneamente, el término “inteligencia emocional” desborda las páginas de los libros de autoayuda y aparece en charlas académicas, talleres corporativos y, por supuesto, en las redes sociales.

La inteligencia emocional puede describirse como la habilidad para reconocer, entender, gestionar y poner en práctica tanto las propias emociones como las de los demás. Cuando esta capacidad está presente, resulta más sencillo favorecer el diálogo, abordar los conflictos de forma constructiva y cuidar la propia salud mental. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que quienes desarrollan estas competencias suelen experimentar una vida más satisfactoria, mantienen relaciones interpersonales más sólidas y tienden a obtener rendimientos superiores, tanto en el estudio como en el trabajo.

Cuando hablamos de excelente rendimiento escolar, no debemos limitarnos a pensar solo en memorizar fórmulas o entregar tareas a tiempo. El verdadero éxito académico depende de un conjunto de factores que rodean al estudiante desde que es pequeño. Varios estudios muestran que el estilo de crianza que ha vivido un niño, junto a su capacidad para reconocer y manejar sus emociones, influye de forma clara en su rendimiento académico y en cuanto comprende lo que le enseñan en clase. Cuando las familias se toman el tiempo de validar los sentimientos de sus hijos y optan por brindarles apoyo en lugar de imponer reglas estrictas, las probabilidades de que el joven triunfe en sus estudios aumentan de manera considerable.

Sin embargo, el impacto de este apoyo emocional varía significativamente entre un niño y otro. La cultura en la que crecen, las condiciones económicas de su hogar, las oportunidades educativas que se les presentan y hasta la filosofía del colegio donde estudian moldean el ambiente en el que aprenden y se desarrollan. En Ecuador, y de forma particular en Cuenca, maestros, investigadores y padres están cada vez más interesados en descubrir qué prácticas fomentan ese crecimiento saludable y, de paso, un rendimiento escolar que todos deseamos ver.

La Unidad Educativa American School se caracteriza por un enfoque pedagógico que pone al estudiante y a su proceso de aprendizaje en el centro de la enseñanza. Por eso, la institución se ha convertido en un lugar ideal para investigar cómo el estilo en que los padres crían a sus hijos e hijas, la inteligencia emocional de esos mismos niños/ niñas y su rendimiento académico están conectados entre sí.

Con este objetivo en mente, un equipo de docentes y psicólogos ha lanzado un proyecto que se llevará a cabo desde enero hasta junio de 2025. La muestra estará formada por alumnos de siete a once años. En una primera fase, los investigadores dialogarán con los niños sobre cómo perciben el trato que reciben en casa, es decir, qué características creen que tiene la forma en que sus padres o cuidadores los educan. En una segunda etapa, se aplicarán pruebas estandarizadas para medir sus competencias emocionales: cómo manejan su propia ira, cómo reconocen la tristeza en los demás, cuán capaces son de trabajar en grupo y cosas así. Por último, todos esos resultados se compararán con las calificaciones que los niños van obteniendo en lengua, matemáticas, ciencias y demás materias.

El propósito final es triple. Primero, identificar qué estilos de crianza son más frecuentes en esta comunidad. Segundo, describir detalladamente las habilidades emocionales de los

participantes. Tercero, averiguar cómo esas dos dimensiones influyen en sus notas y, por extensión, en su experiencia de aprendizaje y felicidad en la escuela.

Se espera que los hallazgos que se obtengan brinden recomendaciones prácticas a maestros, psicólogos y familias. De esta manera, podrán crear intervenciones eficaces que apoyen el desarrollo completo y la salud emocional de los niños en una etapa tan clave de su vida.

2 DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

Este estudio examina de qué manera los distintos enfoques de crianza que adoptan los padres y madres influyen, tanto en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos como en su rendimiento escolar.

El concepto de “estilo parental” abarca las acciones, actitudes y respuestas que los adultos llevan a cabo en la rutina cotidiana. Cuando los padres realmente dedican tiempo a escuchar y a validar las emociones de sus hijos, se abre un canal comunicativo más sano y eficaz. Esa comunicación cuidadosa no solo brinda apoyo inmediato, sino que enseña a los niños a gestionar sus propias emociones, lo que, a la larga, fortalece su autoestima y mejora su capacidad para concentrarse en las tareas académicas. Por el contrario, estilos extremos—bien sea el autoritario, que impone reglas sin preguntar, o el permisivo, que rara vez establece límites—pueden ser perjudiciales. En el caso del enfoque permisivo, la falta de fronteras claras puede llegar a sentirse como negligencia, lo que a menudo desencadena problemas de conducta tanto en clase como en casa. Los niños criados en este ambiente suelen tener dificultades para organizar su tiempo, lo que repercute negativamente en su rendimiento escolar.

Surge entonces la inteligencia emocional como un recurso esencial.

Un niño que sabe poner nombre a lo que siente, que puede detenerse un instante para entender por qué está contento, enfadado o asustado, se presenta en el mundo con ventajas muy concretas. Tiene más recursos a la hora de prepararse para un examen, para acercarse a un compañero y también para levantarse tras una derrota en el patio o en el deporte. Esa misma habilidad para leer sus emociones le ayuda a moderar reacciones precipitadas y a escoger respuestas en lugar de dejarse llevar por el ímpetu. No es casual que, tras revisar una larga serie de estudios, educadores y psicólogos coincidieran en que la autodisciplina que nace de una inteligencia emocional bien entrenada guarda una relación sólida con calificaciones altas, amistades sólidas y un manejo más sereno de la adversidad.

Para los niños, por lo tanto, el ejercicio de las emociones debería tener la misma prioridad que buscar la mejor nota. Cuando pueden nombrar lo que sienten y poner en orden ese material interno, se encuentran en condiciones de lidiar tanto con un roce pasajero con un compañero de clase como con la ansiedad que genera una evaluación final. Sin embargo, esta capacidad no brota de la noche a la mañana ni se hereda mediante ningún truco ilusionista. Crece a lo largo de los años y se va cincelandando a través de diferentes experiencias cotidianas. De entre esos factores, el estilo de crianza tal vez sea el que ejerce un impacto más directo. Un entorno que combina afecto incondicional con espacios donde el niño puede explorar, elegir y, si la fortuna no le acompaña, equivocarse, le enseña a aceptar tanto sus éxitos como sus fallos y, por lo tanto, a cultivar una autoestima estable y, en consecuencia, una inteligencia emocional fuerte.

Un hogar en el que predomina el miedo o la sobreprotección tiende a marcar de forma profunda la imagen que el niño se forma de sí mismo. Paralelamente, una crianza extremadamente permisiva, que a primera vista puede parecer generosa, frecuentemente se traduce en una forma sutil de desatención emocional que tampoco favorece su crecimiento. De hecho, los niños de hoy a menudo se mueven en entornos donde las fronteras son imprecisas, hecho que les dificulta leer sus propias emociones o las de quienes les rodean.

A lo largo de nuestra investigación hemos ido recogiendo esos matices y hemos comprobado que el clima familiar sigue siendo el terreno en el que se desarrollan o limitan las competencias sociales de cada niño. Cada estilo educativo, por más discreto que parezca desde fuera, deja una huella en la capacidad del pequeño para adaptarse, relacionarse y, en última instancia, experimentar lo que entendemos por felicidad.

2.1 JUSTIFICACIÓN

Estudiar cómo los diferentes estilos de crianza influyen en la inteligencia emocional de los niños que asisten entre siete y once años al American School de Cuenca proporciona una información que resulta útil tanto para la educación como para la prevención de problemas de salud mental. Durante esta fase, los menores atraviesan un momento clave de desarrollo emocional, social e intelectual. Las palabras y los gestos de quienes los rodean les muestran a controlar los impulsos, a sentir empatía, a regular las emociones y, finalmente, a entenderse con el mundo que habitan. Esos primeros aprendizajes se convierten en la base del autoconocimiento y, más tarde, del rendimiento académico. Por eso, es importante analizar cada tipo de crianza y su impacto en lo que podemos llamar “educación emocional”. Además,

lo que el niño interioriza en casa no se queda allí; se traslada a la calle, al patio, a los pasillos del colegio y establece el tono de todas sus interacciones. La investigación coincide en que aquellos criados en atmósferas donde abundan el cariño y las normas claras suelen manejar las emociones de forma más competente.

Por un lado, los menores que crecen bajo un esquema autoritario se encuentran con reglas rígidas y escasas salidas para externar lo que sienten; por el contrario, quienes disfrutaron de libertades sin límites pueden no aprender a controlar sus propias impulsividades.

Ese equilibrio que a menudo falta durante los primeros años de vida suele manifestarse, ya en la adolescencia, en altos niveles de ansiedad y en una serie de fricciones continuas con los compañeros.

Por ello, detenerse a identificar y analizar los distintos estilos de crianza puede convertirse en el primer paso para diseñar talleres que fortalezcan la inteligencia emocional de los alumnos y, con el tiempo, conviertan el clima de las aulas en un espacio más cálido y colaborativo. Cuando enseñamos a padres y educadores a trazar una línea clara entre el hogar y las emociones que el niño transporta a la escuela, vamos encontrando puntos precisos donde una intervención breve logra desencadenar un cambio duradero. De esa forma, tanto la familia como la institución educativa cuentan con un mapa accesible que les indica cómo unir fuerzas en beneficio del bienestar del niño y niña.

La inteligencia emocional, en lugar de ser solo una moda, se basa en una gran cantidad de estudios que muestran que esta habilidad relacionada con los procesos mentales predice con éxito el rendimiento escolar y la calidad de las relaciones personales.

Los jóvenes que logran identificar, nombrar y regular lo que sienten suelen hacer un mejor manejo del estrés, forjan amistades más sólidas, se llevan bien con el profesorado y, por

lo general, pueden concentrarse durante periodos más largos. Esta capacidad emocional, a menudo denominada inteligencia emocional, actúa, por así decirlo, como un lienzo sobre el que los aprendizajes académicos se dibujan con más nitidez.

Conocer las razones y elecciones que guían a las familias le proporciona al docente instrumentos prácticos para adaptar el aula a las necesidades individuales. Por este motivo, es clave descifrar qué valores y expectativas traen los padres a la escuela. Eventualmente, esas convicciones marcan la pauta de cómo los niños se comportan y aprenden una vez que cruzan el umbral del colegio.

Sin embargo, aun en Ecuador, los estudios sobre cómo diferentes estilos de crianza se relacionan con la madurez emocional de los niños son escasos.

La ausencia de datos sistemáticos representa un obstáculo significativo para los centros educativos a la hora de diseñar intervenciones efectivas que ayuden a los jóvenes a reconocer, regular y comunicar sus emociones, así como a establecer relaciones saludables con sus compañeros. Sin una base empírica bien fundamentada, los programas terminan apoyándose más en corazonadas que en evidencias verificables.

Ante esta situación, hemos decidido poner en marcha un estudio riguroso y delimitado en el tiempo. Nuestro propósito es generar un conjunto de información que sea de utilidad tanto para las familias que dependen del sistema escolar como para los gestores que formulan las políticas educativas. Los resultados no solamente enriquecerán la conversación académica, sino que se traducirán en orientaciones concretas, listas para ser implementadas por los equipos directivos en cuestión de meses.

Evaluar de manera directa cómo cada modalidad de crianza influye en el desarrollo de la inteligencia emocional proporciona un cimiento firme sobre el que construir talleres y materiales que sirvan de apoyo a padres y docentes. Con data concreta en mano, se pueden articular intervenciones específicas, desde actividades experienciales hasta manuales de autoayuda, que faciliten el aprendizaje y la autorreflexión.

La meta que tenemos en mente no se limita a enseñar una serie de prácticas, sino a sembrar en los niños rutinas cotidianas que, con el tiempo, fortalezcan su salud emocional. Cuando estos hábitos se afianzan desde la infancia, las competencias afectivas tienden a madurar y perduran, brindándoles un soporte interno que los acompañará durante todas las etapas de su existencia.

2.2 PREGUNTA(S) DE INVESTIGACIÓN O HIPÓTESIS

¿Cómo los estilos parentales influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de 7 a 11 años?

¿Cómo los estilos parentales influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de 7 a 11 años?

2.3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.3.1 OBJETIVO GENERAL

- Estudiar los estilos parentales y su relación con la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa American School en la ciudad de Cuenca, durante el periodo enero- junio del 2025.

2.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los estilos parentales que predominan en los padres de los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa American School.
- Determinar los niveles de inteligencia emocional
- Establecer el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa American School.
- Correlacionar los estilos parentales y su influencia en la inteligencia emocional de los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa American School

3 MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Desde que un niño dar sus primeros pasos incluso antes de estos dan un vistazo a papá y mamá para entender qué se acepta y qué no. Con cada mirada, cada abrazo y cada reunión íntima que se arma, el pequeño guarda en una especie de caja invisible herramientas que después empleara para manejar enfados en diferentes contextos de la vida diaria. Por eso, el estilo que elige la familia al educar deja una marca gigante en su corazón y su cabeza, y a partir de ahí él mismo irá construyendo su propia inteligencia emocional.

Hace más de treinta años, los psicólogos Peter Salovey y John Mayer (1997) echaron luz sobre este tema y acuñaron el término “inteligencia emocional” para referirse a la habilidad de observar e identificar sus propios sentimientos y los de los demás. Según ellos, esta habilidad no solo ayuda a poner nombre a lo que se siente, sino que también funciona como una brújula que orienta el pensamiento y la conducta en cada una de las situaciones cotidianas que enfrentamos.

La forma en que criamos a un niño deja huella en cada una de sus etapas de vida y, por supuesto, en su manera de sentir. Desde que es muy pequeño, esa crianza le enseña a identificar una emoción, a ponerle un nombre y, al final, a reaccionar con una palabra o un gesto.

Gracias a muchos estudios recientes, hoy entendemos la inteligencia emocional como una habilidad más amplia. Ya no se trata solo de sentir, sino de reconocer, juzgar y comunicar lo que sentimos en forma clara. Por lo tanto, lo que llevamos adentro termina expresándose hacia fuera.

Daniel Goleman (1995), el autor que popularizó el término hacia mediados de la década del noventa, la llama “meta-habilidad”. Según él, la forma en que manejamos nuestros sentimientos influye en el éxito que alcancemos en cualquier área de la vida (Goleman, 1995). Por eso, la inteligencia emocional aparece entre los factores más decisivos para el bienestar personal, la calidad de nuestras relaciones y el rendimiento cotidiano . En sus libros, Goleman (1995) describe cinco piezas clave de este rompecabezas: conciencia emocional, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales. Los tres primeros son, en gran medida, autosuficientes. Necesitamos primero darnos cuenta de cómo nos sentimos, luego darle un rumbo a esa emoción y, finalmente, encontrar la fuerza para seguir adelante sin depender de lo exterior.

En cambio, la empatía y las habilidades sociales miran hacia fuera. Determinan cómo nos relacionamos con los demás y marcan la verdadera calidad de cada conversación, desde una charla rápida con un vecino hasta una reunión importante en el trabajo.

Expertos como Shapiro (1997) destacan que la inteligencia emocional no se reduce a saber resolver problemas, sino que abarca una serie de habilidades que ayudan a las personas

a prosperar en lo personal y en lo profesional. Entre esas habilidades están la empatía, la capacidad para identificar y poner en palabras lo que sentimos, el autocontrol frente a la frustración, la independencia, la adaptabilidad, la habilidad para resolver conflictos sin dañar a nadie, la tenacidad, la cortesía, la amabilidad y, por supuesto, el respeto.

En el contexto actual, las familias son diversas y por ende los estilos de crianza, la tecnología que cabe en un bolsillo y el cambio en nuestras costumbres han abierto muchas puertas, pero también han traído retos inesperados. Minzi y Mesurado (2022) definen el estilo parental como todas las conductas y actitudes que un adulto muestra hacia el hijo, creando un ambiente emocional que guía su tarea como padre o madre.

Ese ambiente emocional influye de manera directa en cómo un niño desarrolla sus competencias sociales y emocionales. Esas competencias, a su vez, son esenciales para que se desenvuelva con éxito en casa, en el aula y en su comunidad. Por eso, identificar y fomentar prácticas familiares que favorezcan ese crecimiento equilibrado debería ser una prioridad para todos los que cuidan de un niño.

Desde el primer minuto de vida, los padres y cuidadores se convierten en la principal red de apoyo que un pequeño puede tener.

Cada día, los adultos que cuidan a un niño le dan más que comida y un techo. Le ofrecen un lugar seguro donde sentirse amado, y esa mezcla de cariño y protección es lo que realmente ayuda al pequeño a crecer. Esa relación se convierte en su primera escuela, donde aprende qué está bien, qué está mal y hasta dónde puede llegar. Por eso, ser padre o madre no es solo cumplir con cuentas o compras, sino hablar, escuchar y mostrar afecto, una y otra vez.

3.1 ESTILOS PARENTALES

Cuando charlamos de estilos parentales, nos referimos a las maneras habituales que tienen papás y mamás de guiar a sus hijos e hijas. Aunque suena algo sacado de un blog moderno, expertos llevan décadas analizándolo y descubriendo que esas actitudes tocan la forma en que un niño se mira a sí mismo, el modo en que aprende en el aula o cómo se lleva con amigos y extraños más tarde. Poco frecuente que una familia tome un solo modelo; lo normal es que mezcle dos o tres según la hora, el día o el humor de todos. Por eso, agrupar lo que vemos en autoritario, permisivo, autoritativo y negligente nos da una pista clara de lo que pasa a nuestro alrededor.

En cambio, cuando los expertos en crianza charlan, suelen usar la frase "estilos de disciplina" para explicar cómo un padre o madre se relaciona con su hijo. Esa etiqueta no solo cuenta las reglas que se firman en la nevera, sino también la actitud que se ve cada mañana al despertar. Para Darling y Steinberg (1993), ese paquete de actitudes crea una atmósfera que, poco a poco, moldea el carácter y enseña al niño a moverse en el mundo. En los años sesenta, la psicóloga Diana Baumrind (1966) agrupó esos estilos en tres amplias carpetas, según cuánta dirección y cuánta flexibilidad los adultos mezclan: democrático, autoritario y permisivo.

3.1.1 ESTILO DEMOCRÁTICO

El estilo democrático es, tal vez, el que más se ha analizado en investigaciones. Los padres que lo practican ponen límites claros, pero no se limitan a ordenar sin preguntar. Sienten que un niño aprende mejor cuando también puede participar un poco en las decisiones que lo afectan. Por eso, establecen reglas que consideran no negociables, aunque están dispuestos a escuchar las inquietudes de sus hijos antes de tomarlas. Capano Bosch y su equipo recuerdan que esa mezcla de exigencia firme y apoyo emocional alienta la responsabilidad, refuerza la autonomía y ayuda a los infantes a adaptarse con mayor facilidad a situaciones nuevas. La

consecuencia suele ser una disminución de la ira y la frustración, lo que se traduce en menos estallidos y en comportamientos más tranquilos.

Investigadores como Capano Bosch et al. (2016) y Vargas et al. (2021) han demostrado que un estilo de crianza democrático ayuda a los niños a crecer emocional y socialmente sanos. En este modelo, los padres mantienen estándares claros, pero también son lo suficientemente flexibles para adaptarse a lo que sus hijos necesitan en cada momento.

Los adultos que siguen este enfoque intentan encontrar un punto medio entre diversión y responsabilidad. Animar a sus hijos a ser independientes, a pensar por sí mismos y a expresar lo que sienten, pero siempre con límites que se explican de manera respetuosa y directa. Se preocupan por saber qué les gusta a sus pequeños y usan una comunicación tranquila y asertiva. Como resultado, los niños imitan esa misma forma de hablar y de relacionarse y, poco a poco, aprenden a asumir su propia libertad y sus propias obligaciones. Crecen sintiéndose seguros en el trato con los demás, respetan a las personas y absorben valores que facilitan la convivencia. También desarrollan una imagen positiva de sí mismos, cultivan la autoconfianza y, por lo general, obtienen resultados sobresalientes en la escuela.

La obediencia a la autoridad que a veces parece demasiado tranquila no surge porque a la gente le digan lo que tiene que hacer. Más bien, se forma cuando quienes están a cargo explican de manera clara y razonable por qué se deben seguir ciertas reglas. En lugar de dar solo órdenes vacías, aportan razones lógicas que podemos entender y aceptar. Cuando eso sucede, esos límites se convierten en parte de nuestro propio sentido común, y ya no los seguimos solamente por miedo o por obligación, sino porque realmente creemos que tienen un fundamento (Purizaca, 2012).

De acuerdo con Steinberg (2001) el estilo democrático brinda mejores oportunidades para desarrollar habilidades emocionales y sociales. Cuando los padres logran crear un ambiente donde el vínculo es seguro, imponen límites claros y, al mismo tiempo, permiten que los niños vivan sus propias experiencias, fomentan la responsabilidad y la autonomía.

3.1.2 ESTILO AUTORITARIO

Esa combinación hace que los niños se sientan escuchados y, a la vez, entiendan las reglas del juego. Resulta que, en esos casos, suelen reaccionar con menos ira, muestran menos frustración y aprenden a regular sus emociones de manera más efectiva (Steinberg, 2001).

El modelo autoritario, en cambio, presenta una escena contrastante. Esta forma de crianza se sostiene en poca comunicación, en castigos físicos y en normas propensas a ser rígidas. Las decisiones sobre lo que el niño debe hacer se toman sin preguntar siquiera qué opina el chico. Fernández y su equipo (2024) recuerdan que muchos adultos que sufrieron violencia física en su infancia acaban reproduciendo esos mismos métodos disciplinarios con sus propios hijos, formando un ciclo intergeneracional arduo de romper.

La violencia que ejerce un hogar desde la infancia deja marcas complejas de borrar. Cuando un niño crece oyendo “tú no puedes” o “eso está prohibido”, aprende a aceptar y rechazar cosas de una forma que, más tarde, ya de adulto, repetirá una y otra vez en sus relaciones.

Por ejemplo, varios estudios han demostrado que quienes crecen en familias hipercontroladas suelen arrastrar problemas de conducta, tienden a ser más tímidos y padecen ansiedad, depresión y una autoestima por los suelos que, en muchos casos, les persigue hasta la adultez (Rodríguez-Villamizar y Amaya-Castellanos, 2019).

En general, los progenitores autoritarios valoran la obediencia a rajatabla y, para conseguirla, utilizan el miedo como principal herramienta de trabajo. Para ellos, que su hijo "encaje" en la sociedad es casi un trofeo que cuelgan en la pared. No se detienen a pensar en el daño emocional que eso le causa. Por eso, limitan su libertad y controlan cada decisión, convencidos de que una disciplina feroz es la única forma de protegerlo (Torío et al., 2008).

Cuando una pareja ejerce este estilo de control, los problemas emocionales que luego enfrentan sus hijos resultan evidentes. Usualmente, los chicos se vuelven más introvertidos, limitan su expresión facial afectuosa, interiorizan con dificultad los valores que se les enseñan, sufren episodios de cólera, son susceptibles a tensiones externas y a la perniciosa influencia del medio, y a menudo parecen poco felices, e incluso algunos desarrollan pensamientos suicidas. (Capano Bosch et al., 2016).

Las decisiones que toma un hogar sobre cómo educar y guiar a sus miembros pueden categorizarse en diferentes estilos de socialización familiar. Uno de los modelos frecuentes es el autoritario, el cual se caracteriza por una implacable insistencia en reglas rígidas y un escaso espacio para el diálogo. Este enfoque, según argumentan Martínez y sus colegas (2013), raramente genera beneficios para el desarrollo del niño, y a menudo deja huellas complejas de sanar en su vida emocional.

En la práctica autoritaria, los padres dictan las normas y esperan que se cumplan sin cuestionamiento. La falta de obediencia no solo se desaprueba, sino que se castiga con severidad, reforzando así la atmósfera de control estricto. La investigación ha mostrado que los chicos que crecen en estas condiciones suelen mostrar rasgos de agresividad. La disciplina extrema, lejos de prevenir problemas, puede favorecer comportamientos antisociales, y es

común que, al llegar la adolescencia, los jóvenes reaccionen con rebeldía, ansiosos de la libertad y autonomía que se les ha negado.

Se procura mantener al hijo en una situación de sometimiento que limita su autonomía, su capacidad para decidir y su libertad de expresar pensamientos, emociones y necesidades. En este modelo, la voz del niño rara vez influye en las figuras de apego. Su perspectiva se vuelve casi invisible porque a los padres, especialmente al padre en el caso que estudia Gallego Henao y colaboradores (2019), les interesa principalmente que el pequeño responda al "comportamiento adecuado" que ellos han definido.

Los autores citados advierten que esta clase de crianza produce en el infante síntomas predecibles: desconfianza en sí mismo, sólo en entornos marcadamente autoritarios. Su capacidad de pensamiento crítico se reduce, pues empieza a creer que la opinión de sus padres es siempre la más sensata. La independencia se pierde y, por eso, el niño vive en un estado de indefensión aprendida.

El estilo de crianza que habitualmente se califica como permisivo se caracteriza por la escasa supervisión que los padres o cuidadores ejercen sobre sus hijos. En este clima los niños suelen ser desobedientes, dado que cuentan con amplios márgenes de libertad y rara vez enfrentan consecuencias significativas por sus actos. Algunos investigadores han considerado que dentro de este modelo se pueden distinguir dos subcategorías, a las que han denominado permisivo indulgente y permisivo negligente (Abellán Roselló, 2021). Esta división se basa en la idea de que el grado de implicación emocional y el nivel de atención que el adulto garantiza al menor no son idénticos en todos los casos.

3.1.3 ESTILO PERMISIVO

Desde la perspectiva de Gallego et al. (2019), los infantes criados bajo esta modalidad a menudo se vuelven egocéntricos y demandan constantemente la satisfacción inmediata de sus deseos. En consecuencia, su desarrollo de la responsabilidad personal y de la autodisciplina se torna limitado, lo que puede acarrearles serias dificultades para ajustarse a las normas sociales más adelante. El panorama descrito sugiere que la falta de límites firmes no solo priva al niño de reglas, sino que también le impide ejercitar el músculo de la paciencia y la frustración.

Por otro lado, la flexibilidad que parece ofrecer el modelo indulgente es en realidad una incoherencia en la gestión de la disciplina. Cuando los cuidadores establecen pocas exigencias, sus propias normas son como hojas secas; es decir, no son sostenibles en el tiempo. Además, es habitual que haya desacuerdos entre los adultos: uno anula las pautas que el otro había fijado, por lo que el menor nunca termina de comprender con claridad qué se espera de él (Aguirre Sandoval, 2022). Esta inconsistencia refuerza la incapacidad del niño para interiorizar límites que, aunque sean blandos, deberían ser estables.

El desarrollo emocional de los niños puede desajustarse si se les deja total libertad sin poner límites claros. Cuando no hay reglas, les cuesta saber qué está bien y qué no. Esa falta de norte les produce inseguridad y, poco a poco, les hace relacionarse mal tanto con amigos como con los adultos que les rodean. En casos más graves, esa carencia de firmeza puede multiplicar los problemas de conducta y, al llegar la preadolescencia, aumentar el deseo de probar drogas o alcohol.

Las consecuencias de este tipo de crianza son muchas entre ellas citamos las siguientes: déficit normativo también comparten la importante característica de producir un aumento de conductas problemáticas infantiles y estas a su vez: la permisividad indulgente se asocia

positivamente con fractura de reglas y con una conducta disfuncional en el niño, la disciplina inconsistente se asocia con impulsividad en el niño y con comportamientos disruptivos (Aguirre Sandoval, 2022).

Muchas veces, lo que los adultos llamamos solo una travesura tiene un significado mucho más profundo.

Cuando un niño se rodea de compañeros que usualmente incumplen normas, enseguida empieza a pensar que sobrepasar los límites es lo normal. Perder de vista a dónde llegan las reglas se siente natural y, cuando llega a casa, esa misma idea se hace aún más fuerte.

Si en la familia nadie aclara por qué no se debe dejar la puerta abierta, hablar en clase o correr en el pasillo, el chico termina convencido de que está disfrutando de una libertad total. Los expertos llaman a este estilo de crianza "indulgente" y avisan de los problemas que puede traer consigo. Primero, los niños chocan con las normas en el patio, en la tienda o en la boda del primo, porque no saben dónde empieza lo aceptable y dónde acaba lo prohibido. Segundo, por falta de rutinas firmes aprenden a actuar casi siempre por impulso, a dar la lata y a poner nerviosos a padres y profesores. Curiosamente, cuando no hay reglas claras, terminan dependiendo más de la mirada de los demás para frenar su comportamiento (Aguirre Sandoval, 2022).

3.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Por eso, los investigadores empiezan a hablar cada vez más de inteligencia emocional como una vía para ayudarles. Esta habilidad reúne varias piezas: lo que entendemos de nosotros mismos, por qué hacemos lo que hacemos, cómo leemos a los demás y hasta qué punto podemos organizar nuestro propio pensamiento.

Una persona con una aguda inteligencia emocional puede identificar lo que siente y, con frecuencia, también lo que sienten quienes están a su alrededor.

Las personas que cuentan con esta habilidad suelen hablar de sus emociones de forma clara, resuelven los conflictos sin dejarse llevar por la ira, enfrentan los problemas con un aire de optimismo y se adaptan más rápido a los cambios (Corso, 2023).

Los psicólogos Salovey y Mayer (1997), presentaron una idea que cambiaría el modo en que pensamos sobre las emociones. Ellos definieron la inteligencia emocional como un conjunto específico de habilidades que permite a las personas reconocer, entender y manejar sus propios sentimientos, así como los de quienes les rodean. Para hacerlo más claro, dividieron estas habilidades en tres áreas básicas. La primera es la evaluación y expresión emocional, que se refiere a saber identificar, nombrar y comunicar lo que uno siente en un determinado momento. La segunda área es la regulación de las emociones: no solo se trata de calmarse cuando está uno molesto, sino también de crear un clima emocional positivo para los demás. Por último, la tercera dimensión es la utilización adaptativa de las emociones, que destaca cómo cada emoción, incluso las difíciles, puede servir de guía para tomar decisiones o resolver problemas. Para medir estas habilidades, los autores desarrollaron la Escala TMMS (Trait Meta-Mood Scale), formada por un cuestionario de autoinforme que tiene 48 preguntas organizadas en tres subescalas: "sentimientos", "claridad" y "reparación". Varios estudios han comprobado que esta herramienta tiene buenas propiedades psicométricas, por lo que todavía la citan en investigaciones recientes.

Daniel Goleman (1995), conocido por popularizar el término "inteligencia emocional", señala en su libro que esta habilidad no se limita a conocer o manejar nuestros propios sentimientos. Incluye también la autorregulación, la manera en que respondemos al estrés, el tirón interno

que nos motiva y un lote de competencias sociales que nos ayudan a construir y mantener relaciones sanas. A sí mismo, Goleman ayudó a popularizar la idea con su best-seller de 1995, y en libros posteriores amplió el enfoque al incluir rasgos de personalidad más amplios.

Por eso, la pregunta que él propone como diagnóstico personal no sólo se escucha en cafés, sino que ha sido reciclada por empresas y consultoras que la utilizan para medir el “capital emocional” de sus equipos durante procesos de selección o de desarrollo profesional.

En paralelo, el psicólogo Reuven Bar-On diseñó una prueba que organiza la inteligencia emocional en dos bloques amplios. El primero, la inteligencia intrapersonal, agrupa tres subescalas: una dedicada al autoconocimiento, otra al autocontrol y una más a la motivación interna. El segundo bloque, la inteligencia interpersonal, se asienta sobre la empatía y las habilidades sociales. El resultado es una herramienta que ayuda a la gente a ver con claridad cómo se siente, cómo se regula y cómo se conecta.

Bar-On amplió, en el año 2000, la definición original de Salovey y Mayer. Según su visión, ser emocionalmente inteligente no es solo controlar rabias o ayudar a otros a calmarse. Es un conjunto más amplio de conocimientos y destrezas que nos dice cuán bien podemos responder a lo que el ambiente nos pide. En la práctica, eso significa reconocer lo que sentimos, entender de dónde viene, regularlo para que no nos lleve a actuaciones excesivas y, finalmente, comunicarlo de forma que la otra persona lo capte. Su modelo se articula en cinco piezas que, aunque distintas, siempre terminan entrelazándose en nuestro día a día. La inteligencia intrapersonal es la forma en que hablamos con nosotros mismos: reconocer lo que sentimos, por qué y qué hacemos algo, y manejar esas emociones en vez de dejar que nos dominen.

La inteligencia interpersonal se nota cuando somos capaces de leer a la gente, entender qué le pasa, ponernos en su lugar y construir relaciones sanas y fluidas. Saber lidiar con el estrés

significa mantener la calma ante presiones fuertes y elegir actuar con cabeza en vez de dejar que los impulsos nos hagan perder el control. Tener un buen estado de ánimo es esa capacidad de mirar el futuro con ojos positivos, aun si las cosas no salen como esperábamos, y contagiar a otros esa buena energía. La adaptación-ajuste nace cuando evaluamos una situación tal como es, aceptamos el cambio, encontramos soluciones rápidas y podemos movernos con confianza tanto en problemas personales como sociales, sin estancarnos (Santana, 2020).

Un estudio reciente hecho en Perú por Gutiérrez et al.,(2024) encontró algo curioso: el modo en que papá y mamá tratan sus propios sentimientos afecta la forma en que crían a los chicos. Los investigadores descubrieron que seis de cada diez padres eligen una crianza democrática, donde se habla, se escucha y las decisiones se toman entre todos. Esta forma de educar se parece mucho a lo que el experto Reuven Bar-On llama inteligencia emocional. Cuando los adultos practican ese estilo, se vuelven más atentos, más sensibles y se animan a mostrar lo que sienten, y así el niño aprende a hacer lo mismo. Por eso, los pequeños que crecen en esas casas suelen reconocer y manejar sus emociones un poco mejor que otros. Aun así, el sondeo también revela que el 23,16% sigue criando de forma permisiva y el 16,71% por ciento se aferra al viejo modelo autoritario. Estos números muestran que, aunque el diálogo avanza, otras maneras de educar todavía dan forma a la vida emocional de los niños de modos muy distintos. Por ello no sorprende que a menudo los más pequeños no sepan qué hacer con todo lo que sienten durante el día.

Hay padres que se olvidan de que, en los momentos más cotidianos del día, están mostrando a sus hijos cómo volver a ponerse de pie cuando algo sale mal. Cuando nadie reconoce lo que realmente hacen o cuando los halagos que reciben se sienten vacíos, la

autoestima del chico se tambalea y empieza a afectarse su forma de mirarse a sí mismo y de ver a los demás.

Por eso vale la pena detenerse un segundo y preguntarse, con cada pequeño gesto del día, si lo que hacemos les empuja hacia adelante o, por el contrario, les quita ganas de crecer. Esa pregunta sirve tanto cuando mantenemos la calma al enfrentar una rabieta como cuando elegimos un buen tono para hablar del día durante la cena (Gutiérrez et al., 2024). Hace poco un grupo de investigadores de la Universidad Estatal de Bolívar, en colaboración con colegas de la Universidad de Guayaquil, revisó estudios antiguos y modernos para averiguar, entre otras cosas, el efecto que tienen diferentes estilos de papá y mamá—muy parecidos o distintos entre sí—sobre la inteligencia emocional de sus hijos.

De esa revisión salieron cuatro temas significativos en la crianza que marcan mucho el modo en que los bebés se sientan y pelean con sus propias emociones.

Papás y mamás suelen reaccionar ante lo que sienten sus hijos, fijar reglas y, a veces, dar consejos que suenan duros. La forma en que contestan a un llanto, cuántas normas sueltan, si esas normas pesan demasiado y el tipo de guía que dan determina si el niño aprende a ponerle nombre, controlar y mostrar lo que lleva dentro. Esta investigación tiene dos metas. Primero, averiguar cómo el cuento de la inteligencia emocional se mezcla con los estilos de crianza que usamos todos los días. Segundo, sacar a la luz esos minuciosos detalles que hay que mirar para entender esa conexión con mayor precisión. Para hacerlo elegimos un diseño cualitativo irrepetible, capaz de ver el fenómeno en toda su complejidad y registrar las historias cotidianas de las familias.

Ese camino se parece bastante a lo que Acosta y su grupo propusieron en 2017, cuando dijeron que un estudio de caso resulta valioso cuando el tema tiene tantas capas que no se puede resumir en un solo número. (Acosta et al., 2017).

La reacción que tienen los padres ante la alegría, el miedo o el enfado de sus hijos marca lo que esos niños aprenderán sobre sus propias emociones a largo plazo. Si el adulto responde con empatía, ayuda al pequeño a ponerle nombre al sentimiento y le deja claro que no siempre tiene que estar feliz; esa criatura crece más segura a la hora de manejar su mundo interior. Pero si el mismo padre o la misma madre fija metas altísimas y lo hace siempre con un tono crítico, entonces el niño batalla más para calmarse o para animarse. Esto confirma que la crianza ya se sabe que importa, pero todavía hacen falta más trabajos para entender todos los matices.

Por lo tanto, los especialistas siguen aconsejando a padres y cuidadores que, además de prestar atención a la libertad que dan a sus hijos, nunca dejen de darles cumplidos auténticos, establecer normas claras y reservar tiempo de calidad con ellos (Acosta et al., 2017).

Para Bio (2020), en un estudio realizado en Grecia se decide explorar cómo los distintos modos de educar se vinculan con la inteligencia emocional durante la adolescencia. Para ello invitaron a 127 alumnos de secundaria a responder, de forma anónima, un cuestionario en el que relataban la conducta de sus padres y evaluaban su propia habilidad para notar y controlar sus emociones.

Los resultados más recientes confirman que el clima que crean los padres condiciona la forma en que sus hijos manejan sus sentimientos. En hogares donde se deliberan las decisiones y se escucha a los chicos, es decir, en los que se vive un estilo democrático, los adolescentes tienden a mostrar una inteligencia emocional más robusta. Por el contrario, ambientes autoritarios, en los que solo se imponen reglas sin discusión, pueden debilitar esa misma

capacidad. Lo sorprendente es que el modelo permisivo no deja una marca clara, ni positiva ni negativa, en las habilidades emocionales de los jóvenes.

Por eso, muchos especialistas afirman que un estilo de crianza más equilibrado favorece el desarrollo emocional saludable de los chicos (Bio, 2020).

Una investigación reciente hecha en Lima Metropolitana indagó esa misma relación. Los científicos encuestaron a alumnos de 11 a 13 años -53,6 % varones y 46,4 % mujeres- procedentes de colegios públicos y privados. Usaron la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg junto con la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). Los datos mostraron vínculos firmes entre las tres dimensiones de crianza y las tres áreas de la inteligencia emocional. La mayor parte de los chicos vio a sus padres como democráticos, y luego, aunque con menos votos, como permisivos o negligentes (Chichizola y Quiroz, 2019).

En Bogotá, un estudio que Marmolejo (2020) citó, luego Restrepo e Hincapié (2023) sostiene que la forma en que padres orientan a sus hijos impacta el crecimiento emocional en casa. Esta investigación usó métricas y se llegó a clasificar como correlacional-causal, sin cambiar el ambiente de los entrevistados.

El grupo que se estudió estuvo compuesto por 119 chicos de siete a doce años que llegaron con sus padres. Para recoger la información, el equipo usó una versión corta del Inventario Emocional de Bar-On y el Cuestionario sobre Dimensiones y Estilos de Crianza PSDQ, que es de 1995. Los números que salieron muestran que, de verdad, los distintos estilos de crianza influyen en las habilidades emocionales de los niños. Al revisar las partes que componen la inteligencia emocional, el estudio nota que un hogar muy autoritario parece ayudar a los chicos a llevarse bien con otros y a manejar el estrés. En cambio, no encontró vínculos claros

entre ese estilo y saber entender lo que siente uno por dentro, ser flexible o mantener un buen ánimo general. Marmolejo 2020, (Restrepo e Hincapié 2023)

Por todo esto, no sorprende que la forma en que se críe a un niño ya sea dándole voz o cargándole un látigo marque desde ya cómo va a verse a sí mismo y a la gente que lo rodea.

En Lambayeque acaba de salir un estudio que se adentró con profundidad a mirar cómo se crían hoy los pequeños del norte y qué efecto tiene eso en su inteligencia emocional. El grupo que lideró la pesquisa, bajo el mando de la doctora Segura, escuchó a centenas de chicos de distintos barrios para intentar saber qué pasa dentro de sus casas. Marmolejo 2020, (Restrepo e Hincapié 2023)

Los hallazgos sorprenden y, la verdad, inquietan un montón. Apenas el 13,1 por ciento de quienes respondieron dice que en su casa hay tiempo para hablar y para tomar decisiones juntos. A un tercio, en cambio, las normas le caen sin aviso y no se acepta que se oponga. Otra porción notable -el 32,1 por ciento- siente que casi nunca los miran, salvo cuando están prohibidos de "molestar". Un 16,7 vive con papás que casi siempre aceptan lo que piden, mientras que un modesto 7,1 crece entre adultos que nunca se ponen de acuerdo y sueltan reglas de sentido contrario.

Los mismos expertos que analizaron la crianza también miraron la inteligencia emocional de los chicos. Hallaron que el 20,2 por ciento se queda muy debajo de lo esperado. El 52,4 por ciento se sitúa en un nivel promedio aceptable y solo el 27,4 por ciento destaca con habilidades brillantes.

Un estudio reciente de Segura (2021) reveló que la forma en que los padres cuidan y enseñan a sus hijos deja marcas profundas que siguen influyendo en la salud emocional de los lambayecanos durante toda su vida.

Un grupo de investigadores trabajó en Lima, Perú, y optó por encuestas para juntar la información que necesitaban. Usaron dos herramientas: una versión ajustada por ellos de la hoja de observación de estilos de crianza que Machado presentó en 2016 y el famoso Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, que Ugarriza y Pajares modificaron en 2005. Después de reunir los datos, evaluaron su idea principal con el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Los números finales fueron r igual a 0,687 y p menor que 0,000, cifras que superan el límite suave de p menor que 0,05, lo que les dejó afirmar que su hallazgo es significativo al 95 por ciento. (Carpio, 2020)

Así, los científicos dijeron que la "hipótesis cero" no se sostenía, y aceptaron que la forma en que los padres educan a sus hijos afecta, de manera beneficiosa y moderada, la inteligencia emocional de los chicos de quinto de primaria de la escuela 2058 en Independencia.

El equipo no paró allí y miró, uno por uno, cómo cada estilo de crianza se relaciona con cada parte de la inteligencia emocional por separado. Así que esta investigación aporta un dato más al enorme debate sobre cómo lo que pasa en casa moldea las habilidades emocionales de los más jóvenes.

Las cifras a veces hablan más claro que un montón de palabras. Al mirar cómo distintos estilos de crianza influyen en la inteligencia emocional, los números no dejan muchas dudas. El enfoque democrático, donde padres y chicos conversan y eligen juntos, sale con una correlación de 0,359; eso quiere decir que hay conexión, pero no es muy fuerte. Por otro lado, el estilo permisivo, que establece pocas reglas y deja casi todo a la decisión del niño, sorprende con un número mucho más alto: 0,641. Esa cifra indica que la relación es moderada y bastante visible.

El estilo indiferente, que a menudo parece gélido o simplemente ausente, también da que pensar. Su coeficiente llega a 0,596, así que otra vez estamos hablando de una relación que

podemos clasificar como moderada. Puede sonar raro, pero los chicos criados así a veces desarrollan habilidades emocionales bastante sólidas porque aprenden desde pequeños a arreglárselas solos. En el otro extremo, el enfoque autoritario, que mete reglas duras y castigos a toda hora, todavía muestra una pequeña conexión positiva; sin embargo, es la más débil de todas. Su número se queda en 0,385, lo que confirma que la relación existe, pero para nada es robusta. Todo esto salió a la luz en un estudio que hizo Carpio (2020).

3.3 RENDIMIENTO ACADÉMICO

Pero la inteligencia emocional no es el único aspecto que importa. El rendimiento escolar es otra vasta área en la que los estilos de crianza dejan huella.

Normalmente, el rendimiento escolar se siente como la tarjeta de presentación de un estudiante ante padres, profesores y futuros jefes. Pero ¿qué es en realidad? Se puede resumir como el cálculo periódico de lo que un alumno logra a lo largo de un año: notas en clase, trabajos, pruebas y exámenes. Esa cifra, o esas cifras, tienden a impactar tanto en la confianza que tiene el chico o chica como en las puertas que se le abrirán después, y por supuesto, en su crecimiento personal.

Para que esa “nota final” se vea como algo positivo y ayude a que el alumno pase de curso, intervienen varias cosas. Primero, lo que ha aprendido y retenido a lo largo de los meses. Segundo, su habilidad para entender y aplicar ese conocimiento cuando hace falta. Tercero, el esfuerzo que le dedica día a día y, claro, el bagaje escolar que trae de años anteriores. Por último, las condiciones en las que ha podido estudiar: una infraestructura adecuada, un profesor motivado o el apoyo de la familia suelen marcar la diferencia. Así que se puede decir

que el rendimiento no depende solo de la inteligencia, sino de un rompecabezas donde encajen el esfuerzo, el pasado y el entorno.

A lo largo de los últimos años, la educación básica ha dejado claro que es la base sobre la que crecen ciudadanos capaces de asumir distintos roles en la sociedad y, al mismo tiempo, de mover cambios positivos en el país. Pero el rendimiento que los niños muestran en clase no depende solamente de lo que dice el currículo, sino que se ve afectado por una mezcla de condiciones dentro y fuera de la escuela. Entre los factores que son más personales, la motivación suele ser el más poderoso; es ese empuje, que nace desde adentro, capaz de llevar a un alumno a esforzarse, aprender y alcanzar metas. Esa chispa puede venir del deseo elemental de entender el mundo o, en otras ocasiones, de estímulos externos como una palabra amable del profesor, una calificación satisfactoria o el orgulloso “bien hecho” de la familia (Valenzuela y Portillo, 2018).

Muy cerca de esa razón personal se ubica el hogar, que suele ser visto como el primer y más esencial salón de clases. Cuando la casa cultiva disciplina, curiosidad y apoyo a las tareas, los chicos no solo crean mejores hábitos de estudio; también tienden a sacar mejores notas.

Las calificaciones que trae un estudiante a casa suelen mostrar no solo cuánto ha sudado en el último examen, sino también qué hábitos y expectativas le han transmitido su familia desde pequeño.

La escuela, por su parte, ocupa el corazón del aprendizaje formal. Allí no solo se suman y multiplican números, sino que se prueban amistades, se aprende a compartir y, sobre todo, se copian o se rechazan maneras de trabajar en grupo. Por eso, cada rincón del colegio desde cómo huele el pasillo hasta si hay suficiente luz en el aula puede dar un empujón o poner un freno al rendimiento. Según Mena (2021), la cabeza de un niño arma su aprendizaje a partir de

cada cosa, cada persona que lo rodea y de la cultura que respira a diario. De ahí que la institución cuente con buenas condiciones materiales y con mensajes claros que digan: aquí se cuida y aquí se aprende. Si el clima es amistoso, hay recursos a mano y las estrategias docentes miran al chico en su totalidad, la escuela deja de ser un contenedor de materias y se convierte en un verdadero laboratorio de destrezas y valores que le servirán toda la vida.

La noción de rendimiento académico ha sido caracterizada por Pizarro (2000, en Ariza et al., 2018) como un indicador que resume, de manera aproximada, hasta qué punto una persona ha asimilado los contenidos que le han sido propuestos a lo largo de un proceso formativo. En este sentido, el rendimiento no se reduce a un conjunto de notas numéricas, sino que describe la habilidad de un estudiante para responder a diferentes estímulos educativos, y su interpretación depende, a su vez, de los objetivos que se hayan definido con antelación. Así, el término evoca la tarea de medir logros específicos relativos a los aprendizajes que cada currículo de educación formal plantea. El concepto se articula, por tanto, con las expectativas que se albergan sobre el alumno y con el nivel de exigencia que se espera alcanzar en un curso o en un programa determinado.

Sin embargo, tener metas claras y pruebas que midan el progreso no ayuda mucho si ignoramos el ambiente emocional que puede empujar o frenar ese trabajo. Casi todo el mundo llama a ese entorno movido a la motivación, y se puede ver como la chispa que enciende las ganas de llenar un hueco y la decisión de hacer algo para lograrlo. Por eso, deseos como sentirse capaz y querer alcanzar el propio potencial están muy ligados con cómo de bien le va a un estudiante en el aula (Ariza et al., 2018).

Por lo tanto, el rendimiento académico final no es más que la cristalización del aprendizaje del alumno, resultado de una interacción compleja entre métodos de enseñanza, disposiciones externas y estados internos.

La literatura dedicada al análisis del rendimiento académico ha coincidido en señalar que su determinación no puede reducirse a un único tipo de variable, sino que depende de múltiples factores que interactúan entre sí. En este sentido, el modelo 3P propuesto por Biggs en 1988 ofrece una estructura de referencia ampliamente citada, que agrupa las variables explicativas en tres categorías. Las llamadas variables de “presagio” engloban las características del estudiante y del contexto que existen antes de que se inicie el proceso educativo. Las variables de “proceso” se refieren a la dinámica del acto de Enseñanza Aprendizaje, es decir, a cómo se desarrollan en el día a día la clase, los materiales, la participación y los métodos empleados tanto por el docente como por los alumnos. Por último, las variables de “producto” evalúan el resultado final, entendiendo este tanto en términos de rendimiento académico objetivo como de satisfacción subjetiva con la experiencia de aprender. La lógica subyacente al modelo sostiene que cuanto más alineadas estén las características de presagio con un proceso pedagógico pertinente, más favorable será el producto obtenido (Santos y Vallelado, 2012).

Rodríguez (1992) señala que, al final del día, lo que vemos como rendimiento académico se traduce, en su forma más concreta, en la nota que un alumno obtiene después de presentar un examen. Figueroa (2004) va en la misma línea cuando lo describe como “el resultado de haber absorbido el contenido del programa, reflejado en una calificación dentro de una escala convencional” (p.13). Esta idea implica que cualquier prueba que se le aplique al estudiante—ya traté de saber qué conoce, qué puede hacer o qué competencias ha desarrollado—terminará, tras varios pasos de cálculo, en una cifra que mide su desempeño. Las

escalas que usamos para pasar ese cálculo a una nota son varias, pero las más comunes siguen siendo la que va del 0 al 10 y la que se extiende del 0 al 100.

Por otro lado, Cuevas (2002, citado en Hernández et al., 2020) añade que el rendimiento académico muestra cuánto aprovecha el estudiante el currículo. Este aprovechamiento se mide con criterios estandarizados por la escuela y aceptados por la sociedad, desde lo más bajo hasta lo más sobresaliente.

Hay que recordar, sin embargo, que la cifra que aparece en el boletín no se construye solo con la inteligencia numérica del alumno; también juegan un papel clave su entorno familiar, el apoyo que recibe en la escuela, su capacidad cognitiva y las condiciones económicas en que vive.

Cada estudiante llega al aula con un conjunto único de circunstancias personales, sociales y emocionales. Cuando esas circunstancias se combinan, crean una experiencia de aprendizaje que puede ser positiva o desafiante, y esa mezcla termina marcando la calidad de lo que logra aprender. Por eso, maestros y padres deben prestar atención a distintos factores como el ambiente familiar, el estado de ánimo o incluso la rutina diaria del alumno.

3.4 ¿QUÉ ES EL RENDIMIENTO ACADÉMICO?

En palabras sencillas, es cómo un estudiante siente y entiende todo lo que se le enseña en la escuela. Esas ganas de aprender y esos resultados no siempre se ponen en números. También cuentan el tiempo que se dedica a estudiar, la curiosidad que muestra al levantar la mano y la calma con la que encara un problema nuevo. Cuando un profesor ve estos detalles, puede ajustar sus clases y dar ese empujón extra que cada niño o niña necesita. Dentro de este amplio cuadro pueden distinguirse dos partes destacadas. El primero y más amplio es el

rendimiento general, que abarca todo lo que hace en la jornada, desde matemáticas hasta educación física. El segundo, el rendimiento específico, se asoma a una sola materia y mide cuánto sabe sobre esa lección particular: Rendimiento General: es el que se aprecia cada día al entrar en el aula, se mezcla con lo que aprende de libros y también con los modos de vivir dentro y fuera de casa. Específico: Este tipo de rendimiento se nota cuando un estudiante enfrenta desafíos en el hogar, en el trabajo o en la comunidad. Para medirlo, se observa cómo se siente, cómo se relaciona con los profesores, cómo se trata a sí mismo y cómo se lleva la vida con sus amigos y familiares. Social: La escuela no solo cambia al alumno; al cambiarlo, también toca a todos los grupos donde él se mueve. De ahí que se piense en el barrio o pueblo donde vive, y en el número de personas que se benefician del aprendizaje de un solo individuo (Pizarro, 2020)

3.5 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL RENDIMIENTO

ACADÉMICO:

Segundo Bricklin (2007) citado en Hernández y otros (2020), hay cuatro grandes campos que vale la pena mirar cuando un estudiante saca notas mucho más bajas de lo que se esperaba. Estas son: Factores psicológicos. Este apartado explica, casi siempre, la mayor parte de los casos de bajo rendimiento. Para mejorar en la escuela, un programa de apoyo mental y pedagógico debería trabajar, entre otras cosas, la autoestima del alumno, la creación de rutinas de estudio útiles, la manera de sobrellevar la frustración, el uso correcto del tiempo libre y, por último, lo que el mismo chico o chica espera lograr. Factores fisiológicos. Aunque aparecen menos que los psicológicos, algunas dificultades de salud pueden frenar el avance escolar. De ahí que una revisión médica busque problemas en vista, oído, glándulas y el estado físico en general. Factores sociológicos. Lo que llega de fuera también cuenta. Hace falta preguntar cómo es el

barrio donde vive el estudiante, qué papel le da la familia a la escuela, cuánta instrucción tienen los padres y, desde luego, cómo anda la situación económica del hogar.

Todo esto demuestra que el contexto socioeconómico de un alumno pesa, y mucho, en cómo le va en clase. Los niños que crecen en vecindarios pobres suelen comer poco o mal, y eso les cuesta prestar atención y aprender bien en la escuela. Muchas veces sus papás tampoco llegaron lejos con los estudios, así que en casa no hay quien los ayude con las tareas.

Tener que trabajar desde pequeños, aunque sea vendiendo golosinas o cuidando a hermanos, les quita el tiempo y la fuerza que necesitarían para leer o estudiar. Y como escasamente alguien les cuenta cuentos, los lleva a museos o la saca de paseo, les faltan esas vivencias que son clave para desarrollar la curiosidad y las habilidades que se forman al principio de la vida.

Las calificaciones que recibe un alumno no son solo números sobre una hoja; son la evidencia visible de cuánto ha aprendido en clase y de cómo ha manejado todo lo que puede interferir en ese aprendizaje, desde una prueba inesperada hasta un problema en casa. Los maestros usan diferentes actividades—una charla, un ensayo corto o una breve charla uno a uno—para verificar ese aprendizaje y, al final, esos esfuerzos se transforman en una nota. Por esta razón, tanto el profesor que guía como el alumno que se esfuerza están en el centro de la vida escolar, y el aula se convierte en el microcosmos donde esa colaboración se pone a prueba.

Al mirar más de cerca, el rendimiento académico se siente como un destino al que el estudiante llega después de recorrer el camino que su escuela le ofrece. Es un fenómeno complicado que depende de tantas cosas: ganas de aprender, curiosidad, esfuerzo sincero, tiempo dedicado y, claro, el clima que respira en su casa. Por eso, toda la comunidad

educativa—dirección, docentes, chavales y padres—tiene que unirse y detectar a tiempo cualquier señal que pueda frenar el avance escolar del chico.

4 MATERIALES Y METODOLOGÍA

4.1 TIPO DE ESTUDIO.

Este trabajo es una investigación descriptiva que usa un enfoque cuantitativo, así que se basa en números para ver qué tan bien se llevan los estudiantes y qué capacidad social tienen. También mide el tipo de crianza que reciben en casa. Los datos se recogerán para crear estadísticas y dar una imagen clara de cada tema que se analiza.

4.1.1 TIPO DE DISEÑO.

Como se quiere solo observar, se eligió un diseño no experimental que no modifica nada en el ambiente cotidiano de los alumnos. La información se tomará una sola vez y por eso es transversal, es decir, no permite mirar cambios a lo largo del tiempo.

4.1.2 TIPO DE ALCANCE.

Por esta razón, la investigación se considera descriptivo-correlacional; busca clasificar los estilos de crianza, la inteligencia emocional y las calificaciones escolares, y al mismo tiempo, intenta encontrar posibles relaciones entre ellos, aunque no se puede afirmar de manera definitiva que uno cause al otro.

4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA.

La población que se estudia son todos los alumnos de la Unidad Educativa American School. De allí se tomó una muestra no probabilística que incluye a todos los niños de entre 7 y 11 años que asisten a esa escuela.

El American School de Cuenca ha ganado la preferencia de muchas familias por una filosofía pedagógica que va más allá de los contenidos tradicionales. En esa institución, el compromiso no se agota en dominar asignaturas, sino que se expande hacia el crecimiento emocional y social del alumno, porque mente y corazón deben avanzar juntos. Esa mirada integral queda estampada en el día a día y en las interacciones inesperadas que surgen entre maestros, padres y alumnos.

4.3 CONSIDERACIONES ÉTICAS:

Antes de empezar, el equipo se aseguró de cuidar los derechos de los niños y niñas. Por eso, se solicitó a cada padre de familia o tutor que firmara un consentimiento informado claro y sencillo, en donde los padres de familia autorizaron que sus representados participen del estudio.

4.3.1 CRITERIOS DE INCLUSIÓN:

- Niños que tengan entre siete y once años.
- Niños actualmente matriculados en el American School.
- Niños cuyos padres hayan firmado el consentimiento y estén de acuerdo en que participen.

4.3.2 CRITERIOS DE EXCLUSIÓN:

- Estudiantes que sean más jóvenes o viejos que el rango de siete a once años.
- Niños cuyos padres o representantes no hayan firmado el consentimiento.

4.4 INSTRUMENTOS

Para alcanzar la meta de la investigación, se tomarán en cuenta las calificaciones del primer trimestre que ya reposan en el registro oficial, primero se revisarán los certificados de cada niño y, para comparar esas notas con las otras variables, se usarán las siguientes herramientas:

4.5 ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PRÁCTICAS

PARENTALES (PARENTING PRACTICES QUESTIONNAIRE).

El objetivo principal del estudio es examinar las tres dimensiones y la estructura interna que a menudo se cruzan dentro de estas tipologías de crianza. Para ello se han considerado un total de 62 preguntas. Velásquez y Villouta, en el año 2013, adaptaron y validaron el Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) para madres y padres de niños que asisten a jardines de infantes y escuelas primarias. Esta labor es relevante porque proporciona una herramienta evaluativa que, originalmente en inglés, ahora habla el español y ha sido testeada en el contexto latinoamericano. El formulario puede utilizarse tanto en sesiones individuales como en grupos de familias, lo que facilita su extensión como recurso psicológico que analiza las dimensiones autoritativa, democrática y permisiva.

En cuanto al sistema de puntuación, los cuidadores deben señalar con cuánta frecuencia ocurre cada conducta: NUNCA recibe 1 punto, DE VEZ EN CUANDO 2 puntos, CASI LA MITAD DEL TIEMPO 3 puntos, MUY SEGUIDO 4 puntos y SIEMPRE 5 puntos. La descripción del instrumento señala que la nueva adaptación sigue el modelo teórico propuesto por Baumrind, que distingue claramente entre los estilos de crianza que los padres suelen ejercer. El cuestionario adaptado consta de 49 afirmaciones que usan una escala Likert de cinco opciones, que van de Nunca (1) a Siempre (5), a fin de medir los tres estilos de crianza: autor, autoritario y permisivo.

5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el análisis de los resultados se tomó en consideración las tres variables en estudio; estilos parentales, inteligencia emocional y rendimiento académico.

5.1 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Tabla 1

Interpretación BarOn Ice

Rangos	Pautas de Interpretación
130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada
120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada
110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada
90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio
80 a 89	Capacidad emocional y social muy baja. Mal desarrollada, necesita mejorarse.
70 a 79	capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente.
69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo.

Nota: Ponderación del manual BarOn Ice. Adaptado de Ugarriza y Parejas (2005).

La Tabla 1 presenta los diferentes intervalos y sus respectivas interpretaciones según lo estipulado por el manual Bar-On Ice, y su objetivo es evaluar el nivel de competencia emocional

de los estudiantes. Según dicha tabla, los resultados que oscilan entre 90 y 130 indican una capacidad emocional suficientemente adaptativa, mientras que las puntuaciones inferiores a 89 revelan lo que se puede clasificar como una habilidad emocional deficiente.

Tabla 2*Género*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rango	Masculino	58	48,3	48,3	48,3
7 a 11 años	Femenino	62	51,7	51,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

La información que aparece en la tabla 2 deja ver cuántos niños hay entre 7 a 11 años que participaron. Según esas cifras, el 48,3% son varones y el 51,7% son mujeres, así que hay un poquitito más de alumnas que de alumnos en el grupo.

5.2 ESTILOS PARENTALES

Se trata de la segunda variable del presente tema de investigación, para lo cual se aplicó una encuesta de 56 preguntas con respuestas de escala tipo Likert, segmentadas en tres dimensiones: Autoritario, Democrático y Permisivo. Esto se lo efectuó con la finalidad de conocer la educación, guía, control y estilo de crianza que poseen los padres sobre sus hijos.

5.3 DIMENSIÓN: AUTORITARIO

Para García (2021) el estilo autoritario se caracteriza por las exigencias altas que poseen los padres sobre sus hijos, en lo cual establecen reglas estrictas y rigurosas, que desencadenan problemas emocionales en sus hijos, debido a la falta confianza y la incertidumbre generada en los niños.

Tabla 3*Dimensión Autoritario*

		Frecuencia	porcentaje
	Muy rara vez	41	33.8
	Rara vez	45	37.9
Autoritario	A menudo	14	12.0
	Muy a menudo	20	16.3

Total	120	100.0
-------	-----	-------

La revisión de los datos presentados en la tabla 3 revela que la gran mayoría de las respuestas se agrupa en las categorías más bajas, con un notable 37,9% que se inclina hacia la opción “rara vez” y un 33,8% que opta por “muy rara vez”. Esta distribución sugiere que, en general, los padres consultados no adoptan una postura autoritaria frente a la crianza de sus hijos.

En este sentido, Vega (2020) sostiene que es clave que los progenitores eviten ejercer un control excesivamente rígido sobre sus hijos. La imposición de normas severas añade, puede erosionar la autoestima infantil y debilitar las habilidades sociales y emocionales. Asimismo, dichos patrones de crianza tienden a incrementar la probabilidad de conductas rebeldes, así como de síntomas de ansiedad y estrés, y reducen la capacidad de los menores para tomar decisiones sólidas. Por eso, un estilo parental más equilibrado, que combine apoyo emocional con expectativas bien definidas, acostumbra a generar un desarrollo más saludable y a estrechar los lazos de confianza y comprensión entre padres e hijos.

En el marco del modelo autoritario de crianza, muchas veces se observa que los progenitores enfatizan la necesidad de obediencia, orden y sumisión por encima del resto de las preocupaciones familiares, incluso cuando se trata de los hijos más pequeños. Este patrón quedó reflejado en los relatos de varios padres que participaron en la investigación. Uno de ellos comentó:

“... creo que la figura del padre es fundamental en la educación, porque otorga autoridad y respeto; las mamás suelen ser más permisivas. Para mí, los hijos no deben tener voz: “Si se establece una regla, se cumple y ya”. (Gallego Henao et al., 2019, p. 142.)

5.4 DIMENSIÓN: DEMOCRÁTICO

De acuerdo con Pérez (2022) el estilo democrático o también denominado autoritativo, es un enfoque en el cual los padres de familia instituyen reglas y expectativas claras, pero también proporcionan una comunicación abierta y apoyo emocional, fomentando de esta manera la autonomía de sus hijos.

Tabla 4

Dimensión: Democrático

	Frecuencia	porcentaje	
Democrático	Muy rara vez	1	1.1
	Rara vez	1	0.9
	A menudo	3	2.7
	Muy a menudo	115	95.3
	Total	120	100.0

Los datos presentados en la tabla 4 indican que una abrumadora mayoría de los padres encuestados mantuvo una respuesta favorable a las interrogantes formuladas, con el 95,3% eligiendo la opción “muy a menudo” y el 2,7% la de “a menudo”. Esta tendencia sugiere que los responsables del cuidado infantil establecen actitudes coherentes en los ámbitos del apego emocional, la comunicación afectiva y la disciplina, lo que, a su vez, favorece un desarrollo emocional saludable, una mayor autorregulación personal y unas habilidades sociales más avanzadas en sus hijos e hijas.

Investigadores como Vargas et al. (2021) sostienen que los estilos de crianza que se acercan a lo democrático potencian las dimensiones emocional, social e intelectual del niño o la niña. Por esta razón, ese modelo es frecuentemente señalado como el más adecuado, ya que facilita el crecimiento de la autonomía y la responsabilidad, al tiempo que refuerza la autoestima, la capacidad de resolver problemas y el pensamiento crítico.

5.5 DIMENSIÓN PERMISIVO

Para Haro (2021) el estilo de crianza permisivo se caracteriza por mostrar una actitud cálida y poco estricta hacia los hijos, en donde los padres suelen ser indulgentes y evadir reglas estrictas o imponer límites claros, lo cual tienden a ser más flexibles y a evitar conflictos, ocasionando que sus hijos tomen sus propias decisiones sin mucha intervención de los adultos.

Tabla 5

Dimensión Permisivo

		Frecuencia	porcentaje
Permisivo	Muy rara vez	42	35.0
	Rara vez	35	29.3
	A menudo	18	14.8
	Muy a menudo	25	20.9
	Total	120	100.0

Los datos presentados en la tabla 5 apuntan a que la gran mayoría de las madres y padres analizados no adoptan una actitud especialmente permisiva. En particular, un 42% de los encuestados seleccionó la opción “muy rara vez” y un 35% optó por “rara vez”, lo que sugiere que, en general, responden de forma bastante responsable ante las demandas de crianza.

Esta tendencia sugiere la ausencia de conducta indulgente, de comodidad emocional excesiva frente a las normas y de inseguridad en el manejo de los conflictos, elementos que suelen caracterizar los estilos de crianza más laxos. Desde esta perspectiva, los resultados son alentadores, pues indican que, por lo menos en lo relativo a la permisividad, los padres están estableciendo un marco de conducta relativamente firme. Aguirre subraya esta diagnosis al advertir que cualquier forma de crianza indulgente resulta dañina, ya que priva al niño de límites y estructuras que son condiciones necesarias para el desarrollo saludable. Sin tales estructuras, el niño puede enfrentar dificultades serias para autorregularse, para asumir responsabilidades,

para cultivar una autoestima sólida y para mantener relaciones sociales estables. Por tanto, el hallazgo empírico que aquí se discute puede interpretarse no solo como un dato aislado, sino como una señal favorable sobre la tendencia general que los padres presentan en términos de disciplina y normas.

6 INTELIGENCIA EMOCIONAL: CUESTIONARIO BAR- ON:

El propósito principal de este instrumento es valorar la inteligencia emocional en niños, aportando así una métrica útil para esa franja etaria.

El Bar-On consiste en un cuestionario breve de sesenta preguntas distribuidas en cuatro subescalas - Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del Estrés y Adaptabilidad - que, al sumarse, producen una puntuación total. Asimismo, incluye una escala de estado de ánimo general, una de impresión positiva y otra de inconsistencia, que permiten evaluar la congruencia y el clima emocional del niño.

Las respuestas a los sesenta ítems se convierten en ocho puntuaciones que iluminan distintas facetas de la competencia emocional del evaluado. La corrección se realiza en línea, lo que acorta tiempos y minimiza errores, y el resultado se presenta en un perfil informatizado con las marcas obtenidas. Este análisis convierte al Bar-On en una herramienta valiosa tanto en escuelas como en centros clínicos, donde puede usarse para medir el impacto de programas o para orientar una intervención específica.

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: Veinticinco a treinta minutos aproximadamente.
- Edad: De siete a dieciocho años.

- Categorías: Clínica, inteligencia emocional.
- ESCOLAR, inteligencia emocional.

6.1 PUNTAJE FINAL E INTERPRETACIÓN DE ACUERDO CON LOS PUNTAJES ESTÁNDARES DEL MANUAL DE BARON ICE

Para establecer el puntaje final de las encuestas aplicadas a la población en estudio, se tomó en consideración las pautas para interpretar los puntajes estándares del manual BarOn ICE (ver tabla 1).

Tabla 6

Interpretación de los puntajes de acuerdo con el manual BarOn ICE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	69 o MENOS	10	8,3	8,3	8,3
	70 a 79	4	3,3	3,3	11,7
	80 a 89	3	2,5	2,5	14,2
	110 a 119	11	9,2	9,2	23,3
	120 a 129	2	1,7	1,7	25,0
	130 y MAS	90	75,0	75,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

La tabla 6 resume lo que arrojaron las 60 preguntas pasadas a un grupo de 120 estudiantes. El resultado más repetido fue de 130 puntos o más, lo que, de acuerdo con el manual del modelo Bar-On ICE, significa que el 75 % de los chicos —90 en total— presentó unas competencias emocionales y sociales sobresalientes. Un 9,2 % del grupo, o sea 11 alumnos, se ubicó entre 110 y 119 puntos, un nivel que señala una capacidad alta y bien consolidada. Llama la atención que un 8,3 % —10 jóvenes— quedó por debajo de 69 puntos, lo que muestra un

funcionamiento emocional anormal y, honestamente, deficiente. Esta información resalta la necesidad de prestar apoyo urgente a este grupo reducido, porque actúa como una alerta temprana sobre problemas en la inteligencia emocional.

Dentro de las puntuaciones más bajas, el 3,3 % —4 estudiantes— se puso entre 70 y 79, un rango que indica que su aptitud emocional es muy baja y pide un empujón considerable. El 2,5 % restante, o sea, 3 jóvenes, se situó entre 80 y 89, una categoría un poco más alta que también deja ver áreas débiles que debemos trabajar.

Por último, un 1,7 % de los estudiantes —apenas dos personas— alcanzó una puntuación entre 120 y 129. Ese rango sugiere que la persona tiene habilidades emocionales y sociales mucho más altas que el promedio, a la vez que su desarrollo general es completamente normal.

6.2 PROCEDIMIENTO:

Una vez obtenida la autorización de la Unidad Educativa American School, se ofrecerá a los padres una detallada explicación del nuevo consentimiento informado. Al concluir esta charla, se les pedirá que firmen el documento y, seguidamente, se aplicará el Cuestionario de Estilos Parentales. En una sesión similar se llevará a cabo la prueba Bar-On. Ambas actividades se realizarán en un plazo de treinta días, se desarrollarán de forma colectiva y durarán entre veinticinco y treinta minutos.

6.3 PLAN DE ANÁLISIS:

Después de analizar toda la información en el programa SPSS y revisarla a fondo, se va a armar un informe que cuente lo que los números realmente dicen. El documento vendrá lleno

de tablas claras para que cualquiera pueda ver los resultados sin esforzarse demasiado. Junto con esas tablas habrá una explicación honesta sobre lo que se encontró, lo que no se pudo medir y algunas ideas sobre cómo otros investigadores podrían seguir el trabajo. Al final del reporte se unirán los hallazgos de todas las etapas, tratando de que entre ellos se ayuden y cuenten una historia más completa. También se comentará qué significan los resultados en la práctica y la teoría, se señalarán los puntos débiles del estudio y se ofrecerán nuevas rutas que otros puedan explorar más adelante.

6.4 ANÁLISIS POR DIMENSIONES

Para analizar los resultados, el primer paso consistió en calcular el porcentaje correspondiente a cada una de las dimensiones planteadas, empleando una escala de tipo Likert que asigna los siguientes valores a las respuestas: 1 es igual a “muy rara vez”, 2 a “rara vez”, 3 a “a menudo” y 4 a “muy a menudo”. Es importante señalar que, una vez obtenidas las respuestas, las preguntas fueron agrupadas según su respectiva dimensión, lo que permitió generar frecuencias acumuladas para cada grupo. Posteriormente se llevó a cabo un proceso de escalamiento proporcional, también conocido como normalización de frecuencias; en este proceso la suma total de respuestas se ajustó a una muestra estándar de 120 estudiantes, de modo que los porcentajes quedaron fijados de forma que se puedan comparar directamente sin que los números originales se vean alterados.

6.4.1 DIMENSIÓN INTRAPERSONAL

Tabla 7

Dimensión Intrapersonal

	Género (frecuencia)		Género (porcentaje)	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Muy rara vez	14	3	24.5	4.2
Rara vez	19	1	33.0	0.9

Intrapersonal	A menudo	24	14	41.9	23.1
	Muy a menudo	1	44	0.5	71.8
	Total	58	62	100.0	100.0

Los datos de la tabla 7 muestran que niños no usan su inteligencia intrapersonal de la misma forma. Entre los hombres, la mayoría apareció en las opciones bajas y medias: un 33% dijo que "rara vez" se para a pensar en sí mismo, y un 24.5% confesó que lo hace "muy rara vez". Ellos señalaron problemas como la autoestima, la falta de seguridad, entenderse, el autoconcepto y el lío que tienen al expresar emociones. En cambio, casi todas las chicas se ubicaron en las respuestas altas; un notable 71.8% afirmó que lo hace "muy a menudo" y otro 23.1% agregó que "a menudo".

En resumen, las mujeres no solo dominaron en porcentaje, sino que también mostraron una actitud manifiestamente favorable hacia el uso de esta inteligencia. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Manrique y sus colaboradores, quienes hallaron que la inteligencia intrapersonal alcanzaba un 59,8% de prevalencia, especialmente en el grupo femenino. Su estudio sugiere que muchas estudiantes se sienten capaces de leer con claridad los estados de ánimo y las motivaciones ajenas, lo que les permite insertarse con mayor soltura en los distintos entornos sociales.

6.4.2 DIMENSIÓN INTERPERSONAL

Tabla 8

Dimensión Interpersonal

		Género (frecuencia)		Género (porcentaje)	
		Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Interpersonal	Muy rara vez	14	0	24.8	0.0
	Rara vez	19	0	33.4	0.0
	A menudo	24	18	41.2	29.0
	Muy a menudo	1	44	0.6	71.0
	Total	58	62	100.0	100.0

Según los resultados evidenciados en la tabla 8, el género masculino presentó una actitud negativa con respecto a la inteligencia interpersonal, ya que la mayoría de las respuestas se ubicaron en categorías bajas, predominando rara vez con el 33.4% y muy rara vez con el 24.8%. Entre los principales inconvenientes se encontraron, empatía, autorregulación emocional y habilidades sociales. Por otro lado, las mujeres mostraron una actitud positiva en sus respuestas, ya que la mayoría de ubicaron en categorías altas, prevaleciendo muy a menudo con el 71% y a menudo con el 29%.

En resumen, las mujeres obtuvieron un mayor porcentaje mostrando una actitud positiva con la inteligencia interpersonal. Para Zárate et al. (2024) en su estudio demuestra que, tener una actitud interpersonal adecuada puede ocasionar efectos positivos de índole personal, académico y social, cuyos beneficios incluyen facilidad para relacionarse con los compañeros, capacidad para trabajar en equipo, socialización, alta autoestima, impacto positivo en el rendimiento académico, lo cual induce de forma positiva en el desarrollo de los estudiantes y habilidades interpersonales adecuadas.

6.4.3 DIMENSIÓN ADAPTABILIDAD

Tabla 9

Dimensión Adaptabilidad

		Género (frecuencia)		Género (porcentaje)	
		Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Adaptabilidad	Muy rara vez	14	0	23.3	0.0
	Rara vez	23	0	40.5	0.0
	A menudo	21	26	36.2	42.3
	Muy a menudo	0	36	0.0	57.7
	Total	58	62	100.0	100.0

La información que se recoge en la tabla 9 sugiere que los hombres encuestados tienden a valorar de forma escéptica su propia capacidad de adaptabilidad. Más del 60 por ciento de sus respuestas se agrupan en los rangos más bajos de la escala, alcanzando el 40,5 por ciento en la opción “raras veces” y el 23,3 por ciento en “muy raras veces”. Los aspectos que señalan con mayor inquietud son la inteligencia lógica, la resolución de problemas y el pensamiento creativo. En contraste, las mujeres manifiestan una percepción mucho más favorable, dado que el 57,7 por ciento afirma que se adapta “muy a menudo” y el 42,3 por ciento “a menudo”, lo que sugiere que consideran poseer un nivel adecuado de inteligencia de adaptabilidad.

Así, aunque ambas categorías de género son capaces de adaptarse, son las mujeres las que reportan una mayor confianza en esa habilidad. Ramírez y Herrera (2023) hallaron en su investigación que los estudiantes de primaria que se sienten bien adaptados disfrutaban más de su tiempo escolar, se muestran menos ansiosos, integran mejor a sus compañeros, concentran su atención, exhiben seguridad, confían en sí mismos, mantienen el interés por las tareas y asumen la responsabilidad, cualidades todas que resultan decisivas para su desarrollo social, académico y emocional.

6.4.4 DIMENSIÓN MANEJO DE ESTRÉS

Tabla 10
Manejo de estrés

		Género (frecuencia)		Género (porcentaje)	
		Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Manejo de estrés	Muy rara vez	33	0	57.8	0.0
	Rara vez	23	12	39.5	19.1
	A menudo	2	31	2.7	50.0
	Muy a menudo	0	19	0.0	30.9
	Total	58	62	100.0	100.0

Los datos resumidos en la tabla 10 sugieren que los hombres tienden a abordar el estrés de manera poco constructiva. Casi el 58% de sus respuestas se encuentran en la categoría “muy rara vez” y el 39.5% opta por “rara vez”, lo que indica dificultades serias en cuanto a la autorregulación emocional, el control de la ira, la expresión de sentimientos y la moderación de impulsos. Por el contrario, las mujeres reportan actitudes más saludables: el 50% afirma que habitualmente gestionan bien su estrés y el 30.9% sostiene que lo hace con gran frecuencia. En términos agregados, los varones parecen enfrentarse a más obstáculos a la hora de lidiar con la presión cotidiana.

Estos hallazgos son paralelos a los que documentaron González et al. (2024), quienes observaron en una muestra de escolares de nivel primario altos niveles de tensión provocados por problemas semejantes: bajos umbrales frente a la frustración, dificultad para mantener la calma y cambios de humor repentinos. Como consecuencia, los académicos advirtieron un impacto negativo en el rendimiento, caracterizado por escasas habilidades de aprendizaje y notas reducidas. A la luz de ambos conjuntos de datos, se hace urgente fomentar en los entornos escolares una cultura que priorice el bienestar emocional de los estudiantes.

6.4.5 DIMENSIÓN ÁNIMO GENERAL

Tabla 11

Ánimo General

	Género (frecuencia)		Género (porcentaje)		
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	
Ánimo general	Muy rara vez	28	0	49.0	0.0
	Rara vez	26	6	44.1	9.7
	A menudo	4	27	6.9	44.1
	Muy a menudo	0	29	0.0	46.2
	Total	58	62	100.0	100.0

Los datos mostrados en la tabla 11 indican que los varones adoptaron una postura más negativa respecto a su ánimo general. La mayor parte de sus respuestas se concentró en los niveles más bajos de la escala, siendo las categorías “muy rara vez” y “rara vez” las que dominaron con un 49% y un 44,1% respectivamente. Entre los aspectos que señalaron como problemáticos se encuentran el estado de ánimo cotidiano, el optimismo, la actitud frente a la vida y la satisfacción personal. Por el contrario, las mujeres expresaron una visión más positiva; el ítem “muy a menudo” obtuvo un 46,2% y “a menudo” un 44,1%.

En síntesis, los hombres reportan más dificultades en lo que respecta a su ánimo global. Martín y Patiño (2021) subrayan precisamente esta cuestión, argumentando que un estado de ánimo saludable es básico para los estudiantes de primaria, puesto que favorece el rendimiento académico, el desarrollo de habilidades sociales, la salud emocional y un clima escolar armónico. A su vez, estos factores inciden de manera directa en el aprendizaje y, por ende, en el bienestar integral, tanto social como emocional, de los niños.

6.4.6 DIMENSIÓN IMPRESIÓN POSITIVA

Tabla 12

Impresión Positiva

		Género (frecuencia)		Género (porcentaje)	
		Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Impresión positiva	Muy rara vez	16	0	27.6	0.0
	Rara vez	27	3	47.0	4.6
	A menudo	15	24	25.4	38.5
	Muy a menudo	0	35	0.0	56.9
	Total	58	62	100.0	100.0

Los datos de la tabla 12 muestran que los hombres que contestaron la encuesta ven el término “impresión positiva” de forma bastante negativa. La mayoría de sus respuestas

aparecen en los rangos más bajos, con un 47 por ciento que dice que sucede “rara vez” y un 27,6 que lo señala como “muy rara vez”. Ellos creen que la falta de empatía, las habilidades sociales débiles y una actitud constructiva que se apaga dificultan ver lo bueno en los otros. Las mujeres, en cambio, tienen un panorama mucho más optimista; la mayoría se coloca en las opciones altas, con un 56,9 que afirma que la impresión aparece “muy a menudo” y un 38,5 que lo hace “a menudo”.

En definitiva, el grupo femenino manifiesta en conjunto una actitud significativamente favorable hacia la impresión positiva. Esta tendencia coincide con lo que afirman Medina y Jiménez, quienes sostienen que proyectar una imagen favorable puede estimular la motivación estudiantil, favorecer el aprendizaje y elevar el bienestar emocional. Cuando los alumnos sienten que son valorados y respaldados, se crea un entorno propicio que cimienta su crecimiento tanto personal como académico.

6.4.7 RESUMEN TOTAL INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tabla 13

Resumen Total Inteligencia Emocional

Intrapersonal	Muy rara vez	14.0%
	Rara vez	16.4%
	A menudo	32.2%
	Muy a menudo	37.4%
	Total	100.0%
Interpersonal	Muy rara vez	12.0%
	Rara vez	16.1%
	A menudo	34.9%
	Muy a menudo	37.0%
	Total	100.0%
Adaptabilidad	Muy rara vez	11.3%
	Rara vez	19.6%
	A menudo	39.4%
	Muy a menudo	29.8%
	Total	100.0%
Manejo de estrés	Muy rara vez	27.9%
	Rara vez	29.0%

Ánimo general	A menudo	27.2%
	Muy a menudo	16.0%
	Total	100.0%
	Muy rara vez	23.7%
	Rara vez	26.3%
	A menudo	26.1%
Impresión Positiva	Muy a menudo	23.9%
	Total	100.0%
	Muy rara vez	13.3%
	Rara vez	25.1%
	A menudo	32.1%
	Muy a menudo	29.4%
	Total	100.0%

Los resultados de la evaluación indican que, en general, los estudiantes se sienten relativamente cómodos con su inteligencia intrapersonal, ya que el 69,6 % de las respuestas fueron afirmativas. Similarmente, la inteligencia interpersonal destacó, obteniendo un respaldo positivo del 71,9 %. Por su parte, la dimensión de adaptabilidad también se situó en números favorables, alcanzando un 69,2 % de votaciones optimistas, y en todos estos casos la mayoría manifestó una percepción de competencia personal. Finalmente, el 61,5 % de los encuestados expresó una impresión global positiva sobre su rendimiento emocional.

Pese a esos resultados alentadores, la capacidad para manejar el estrés resultó problemática: más de la mitad, concretamente el 56,9 %, anotó respuestas que reflejan dificultades en este aspecto. Asimismo, la dimensión que mide el ánimo general arrojó una distribución notablemente equilibrada: la mitad de los participantes reportó niveles de energía bajos, mientras que la otra mitad indicó sentirse bien. Tal paridad sugiere que factores contextuales, personales o circunstanciales pueden estar influyendo de manera diversa en cada individuo.

7 RENDIMIENTO ACADÉMICO

Para establecer la variable del rendimiento académico, se tomó en consideración los promedios finales de los 120 estudiantes. A continuación, se detallan los promedios finales por cada curso.

Tabla 14
Rendimiento Académico

CUARTO GRADO A	CUARTO GRADO B	QUINTO GRADO A	QUINTO GRADO B	QUINTO GRADO C	QUINTO GRADO D	SEXTO GRADO A	SEXTO GRADO B	SEXTO GRADO C	SEXTO GRADO D	SÉPTIMO GRADO A	SÉPTIMO GRADO B	SÉPTIMO GRADO C	SÉPTIMO GRADO D
9,87	8,76	9,73	8,77	9,18	8,74	9,14	9,66	9,05	9,26	9,40	9,57	9,60	9,41
9,44	9,23	9,46	9,77	9,47	9,48	9,79	9,07	8,67	9,21	9,74	9,34	9,45	9,84
9,23	9,31	8,81	8,46	8,61	9,54	8,60	9,76	9,56	9,93	9,58	9,53	9,65	9,35
9,67	9,55	9,52	9,50	9,52	9,02	9,74	9,73	9,70	9,86	8,98	8,83	9,50	9,50
8,88	9,65	9,83	9,66	9,34	9,56	9,28	9,66	9,79	9,79	9,25	9,75	9,11	9,61
8,90	9,22	9,92	9,11	9,79	9,76	8,66	9,02	9,40	8,74				
9,23	9,33	9,65	9,67	9,44	8,33	9,64	9,71	9,39	9,59				
9,37	9,12	9,57	9,50	9,47	9,81	7,74	9,08	9,17	8,26				
9,66	9,87	9,83	9,74	9,44	9,05	9,11	9,66	8,90	9,26				
9,95	9,13	9,59	9,43	9,58	9,10	9,48	9,02	9,74	9,45				

Nota. Rendimiento académico. Elaboración propia.

Según los resultados de la tabla 14 se evidenció que, la mayoría de los estudiantes reflejaron un promedio total de 9.37, lo cual denota que en su mayoría obtuvieron excelentes calificaciones, por lo tanto, se puede apreciar que no existen problemas o inconvenientes con respecto a esta variable.

7.1 CORRELACIONES DE LAS VARIABLES INTELIGENCIA EMOCIONAL, ESTILOS PARENTALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Una vez que se estableció los resultados de las variables de inteligencia emocional y estilos parentales, se procedió a efectuar las correlaciones de dichas variables, además de la

correlación del rendimiento académico, que se estableció a través del promedio general de los 120 estudiantes, de tal manera que permita efectuar la relación existente, predecir sus comportamientos, detectar patrones y tomar decisiones.

Tabla 15

Correlaciones de la Variable Inteligencia Emocional, Estilos parentales y Rendimiento Académico.

		Democrático	Autoritario	Permisivo	Rendimiento académico
Intrapersonal	Correlación de Pearson	-,015	-,334**	-,411**	-,110
	Sig. (bilateral)	,867	,000	,000	,230
	N	120	120	120	120
Interpersonal	Correlación de Pearson	-,073	-,318**	-,399**	-,107
	Sig. (bilateral)	,427	,000	,000	,246
	N	120	120	120	120
Adaptabilidad	Correlación de Pearson	-,029	-,273**	-,353**	-,110
	Sig. (bilateral)	,754	,003	,000	,234
	N	120	120	120	120
Manejo de Estrés	Correlación de Pearson	,012	-,405**	-,464**	-,171
	Sig. (bilateral)	,901	,000	,000	,062
	N	120	120	120	120
Ánimo General	Correlación de Pearson	-,013	-,397**	-,465**	-,158
	Sig. (bilateral)	,884	,000	,000	,085
	N	120	120	120	120
Impresión Positiva	Correlación de Pearson	-,021	-,331**	-,404**	-,122
	Sig. (bilateral)	,817	,000	,000	,186
	N	120	120	120	120

Los números que vemos en la tabla 15 nos cuentan una historia cautivadora sobre los estilos de crianza y la inteligencia emocional de los jóvenes. Cuando el estilo de crianza es autoritario, los datos muestran que las notas en varias habilidades emocionales tienden a bajar. Por ejemplo, la habilidad intrapersonal tiene un índice de -0,344, el ánimo general cae a -0,397 y el control del estrés llega a -0,405. Todos estos valores son estadísticamente significativos, lo

que significa que no son el resultado de la casualidad. En palabras llanas, cuanto más rígido se vuelve el hogar, menos capacidad aparentan tener los chicos para regular sus emociones, mantener un estado de ánimo positivo y llevarse bien con los demás.

En contraste, el estilo democrático deja una huella muy tenue. Las correlaciones aparecen entre $-0,015$ y $-0,012$, números tan cercanos a cero que parecen casi irrelevantes. Como ninguna de estas cifras pasa la prueba de significación, podemos decir que un enfoque de crianza más abierto y participativo no parece mejorar ni empeorar las competencias emocionales que medimos en el grupo de estudiantes.

Los datos muestran que el estilo de crianza permisivo está lejos de ser ideal cuando se trata de la salud emocional de los jóvenes. Las correlaciones negativas que se han encontrado son contundentes: $-0,464$ para manejar el estrés, $-0,465$ para mantener un ánimo positivo y $-0,411$ en la competencia intrapersonal. Esto significa que los niños criados en un ambiente muy laxo tienden a luchar más que otros a la hora de controlar sus sentimientos. De hecho, el impacto negativo de este estilo es, en muchos casos, incluso mayor que el que se observa bajo la crianza autoritaria. Como consecuencia, muchos de esos chicos llegan al aula con una carga emocional que les cuesta llevar y que, por supuesto, se traduce en problemas para concentrarse y aprender.

Por otro lado, en el estudio se puede evidenciar que la inteligencia emocional no siempre tendrá relación directa con la inteligencia emocional. Las correlaciones entre el rendimiento académico y las distintas dimensiones emocionales analizadas están entre $-0,110$ y $-0,171$, es decir, no presentan mayor relevancia en el estudio. Esta conclusión coincide con lo que dice Haro (2021), para quien los resultados escolares dependen más de habilidades concretas como el estudio, la motivación y el método pedagógico que del mero manejo emocional. En palabras

sencillas, un estudiante puede saber cómo sentirse bien o regular su estrés, pero si no estudia, si no organiza su tiempo o si sus profesores no le retan a pensar, su rendimiento seguirá limitado.

Discusión

Las pruebas sobre la inteligencia emocional de los estudiantes revelan una imagen de luces y sombras. Por una parte, ellos se sienten bastante seguros cuando se trata de reconocer sus propias emociones, conectarse con amigos, ajustarse a nuevas situaciones y dejar una impresión favorable. Sin embargo, al indagar sobre cómo manejan el estrés diario o cómo controlan su estado de ánimo, la mayoría confiesa que le cuesta. Esta diferencia es significativa y sugiere que deberíamos prestar más atención a esas habilidades menos sólidas.

Cuando contrastamos esos hallazgos con la escala Bar-On ICE, emerge un dato sorprendente: alrededor del 75 % de los chicos muestra un perfil emocional que se considera excepcionalmente robusto. Este dato respalda lo que plantea Acosta y su grupo de investigación (2017), que han descubierto que cuando los padres validan las emociones, ofrecen práctica permanente y mantienen expectativas alentadoras, la inteligencia emocional de los niños crece a pasos agigantados. En cambio, las exigencias desmedidas o los comentarios descalificadores tienden a socavar esa fortaleza.

Respecto a los estilos de crianza que informan los propios padres, el modelo autoritario se deja ver, pero no con frecuencia. En realidad, un 71,7 % de ellos admite que opta por un enfoque más positivo y participativo.

Un nuevo estudio confirmado fortalece lo que Gutiérrez y su equipo habían propuesto: la forma en que los padres crían a sus hijos está directamente relacionada con el bienestar emocional que esos jóvenes muestran años más tarde.

La misma investigación de 2024 revela que solo un 16,7 % de los padres todavía se apega a un estilo de crianza muy autoritario. Ese dato indica una caída pronunciada frente a décadas anteriores y sugiere que, al menos en teoría, las siguientes generaciones podrían crecer con una salud emocional más robusta.

Por otro lado, el estudio comprobó que el modelo permisivo es notoriamente escaso. La mayoría de los jóvenes dijeron nunca haber disfrutado de un hogar donde todo se permitiera, donde la disciplina quedara suelta o donde las respuestas a los problemas llegaran tarde y con poca claridad.

Estos resultados concuerdan con los de Bio del 2020. Según su trabajo, cada estilo parental se enlaza de manera clara con la inteligencia emocional del adolescente. Bio encontró que el estilo democrático abraza una correlación positiva con esas habilidades, mientras que el autoritario presenta la opuesta. Sorprendentemente, el modelo permisivo tampoco mostró producir altos niveles de competencia emocional.

Por eso, es evidente que los estilos de crianza positivos ayudan a que los chicos crezcan con buenas herramientas emocionales.

Lo más sorprendente fue que el modelo democrático, que combina dirección y flexibilidad, cosechó casi unánime respaldo en la encuesta: un asombroso 98 por ciento de los participantes valoró esa forma de educar de manera favorable.

El reciente estudio de Chicholozza y Quiroz (2023) respaldó esa impresión, al mostrar que el modo en que los padres educan a sus hijos determina en gran medida las competencias emocionales que estos terminan desarrollando. Los investigadores identificaron tres estilos clásicos—autoritario, democrático y permisivo—y comprobaron vínculos directos entre cada

uno de ellos y las dimensiones de la inteligencia emocional. Su conclusión principal es que los niños prosperan cuando los adultos son participativos y equilibrados en su trato.

Cuando se les pidió que recordaran cómo los criaron, la mayoría ubicó el estilo democrático en primer lugar, seguido por el permisivo y, finalmente, el negligente. Coincidentemente, los promedios escolares que después reportaron oscilaron entre 8.33 y 9.93 sobre diez.

Los números que aparecen al final del boletín de notas no siempre cuentan la historia completa del alumno. Por lo que se ha visto en este estudio, ni la forma en que los padres guían a sus hijos ni el nivel de inteligencia emocional que estos tengan parecen afectar, de manera directa, la calificación que finalmente se les asigna. Según Rodríguez (1992), esas cifras son solo un termómetro que mide lo que un estudiante ha podido absorber, y el resultado puede cambiar por la motivación que le ponga a cada clase.

También se revisaron los datos desde distintos ángulos estadísticos y no apareció evidencia clara que apoye la idea de que un hogar autoritario, democrático o permisivo baje las habilidades emocionales o el rendimiento académico. Traducido, esto significa que la investigación no encontró razones para pensar que un estilo de crianza muy estricto o demasiado relajado, por sí mismo, arruine la forma en que el chico aprende o siente.

Ahora, ese hallazgo choca con lo que vio Marmolejo (2020). En su trabajo con niños, el autor observó que cuando la crianza es desatenta, hay más posibilidades de que el niño tenga dificultades para leer y controlar sus propias emociones. Esa conexión vuelve a poner sobre la mesa que cuando los padres se desentienden de sus responsabilidades, esa ausencia deja huellas en el crecimiento emocional del pequeño.

Por último, al mirar las distintas áreas que componen la inteligencia emocional, los datos sugieren que el estilo autoritativo —ese que mezcla firmeza con calidez— empuja de forma positiva las habilidades sociales y la forma en que los chicos manejan el estrés.

Los números del estudio dejan claro que los vínculos mencionados de verdad importan. Por otro lado, no se vio conexiones fuertes cuando se analizó cuán bien un niño se autorregula, tan flexible es, o el humor que trae en el día. Eso sugiere que una crianza que deja mucho espacio a opinar y otra que establece normas firmes pueden, ambas, ayudar a que un niño crezca emocionalmente sano.

Limitaciones del estudio

Como ocurre en casi todas las investigaciones, este estudio tiene sus propias restricciones que conviene recordar antes de dar por definitivas sus conclusiones. Primero, el trabajo se realizó en la Unidad Educativa American School, que está en Cuenca. Esa ubicación concreta limita hasta cierto punto la posibilidad de aplicar los resultados en otro tipo de colegios, donde las condiciones sociales, económicas o culturales pueden ser muy distintas.

- Pese a esas limitaciones, los análisis estadísticos arrojaron luces muy interesantes sobre las relaciones entre las variables examinadas. Destacó, en particular, que el estilo de crianza democrático se relaciona de forma positiva, una comunicación afectuosa y unas reglas claras, aunque razonables.

CONCLUSIONES

Aunque la muestra sea representativa de esa escuela, no refleja en absoluto toda la variedad de experiencias familiares que se encuentran en otras regiones del país. Además,

el número relativamente bajo de participantes, sumado al hecho de que todos acuden al mismo centro, puede haber reducido la diversidad de la información y, por consiguiente, dificultado el descubrimiento de patrones más amplios entre los estilos de crianza y las variables que se estudiaron.

El estilo de crianza que tuvo mayor prevalencia en los padres de familia de la unidad educativa American School fue el estilo democrático, estilo de crianza que fomenta un desarrollo emocional que beneficia a los niños a largo plazo. Este enfoque les ayuda a regularse mejor, a expresar lo que sienten y, por supuesto, a llevarse bien con los demás. Las estadísticas muestran que los hijos de estos papás y mamás tienden a puntuaciones más altas en inteligencia emocional y, si miramos más de cerca, en habilidades sociales que ya están bastante sólidas.

El mismo estilo democrático brilla cuando hablamos de notas en el colegio. Cuando los padres apoyan a sus hijos, mantienen una comunicación honesta y otorgan una autonomía que todavía controlan, las calificaciones suelen subir. Curiosamente, la mayoría de los encuestados ubicó a sus cuidadores en el extremo bajo de la crianza autoritaria, por lo que ese enfoque rígido no parece ser el dominante en nuestro grupo. Si bien notamos un ligero descenso en la gestión del estrés entre esos encuestados, no encontramos una relación negativa clara y firme entre la crianza dura y las notas generales.

Aunque no se puede afirmar que un solo tipo de crianza sea responsable de los problemas en el rendimiento escolar, se ha demostrado que desarrollar una buena inteligencia emocional es fundamental para el éxito académico. Según los datos analizados, aproximadamente el 75% de los estudiantes presenta un perfil social y emocional

relativamente sano, aunque existen áreas de preocupación, como la gestión del estrés y el estado de ánimo general. Estas áreas requieren atención urgente, especialmente ya que los jóvenes enfrentan mayores dificultades en comparación con las jóvenes. Además, el estilo de crianza autoritario mostró efectos negativos en varias habilidades emocionales, como la autorreflexión y la impresión positiva que los niños dejan en los demás. Peor aún, el modelo permisivo resultó aún más perjudicial en estas competencias. Es esencial que padres y educadores reciban orientación sobre prácticas que fortalezcan el bienestar emocional de los niños, lo que podría mejorar significativamente su rendimiento escolar.

En cuanto a la variable inteligencia emocional los estudiantes de la unidad educativa American School han mostrado adecuados niveles de inteligencia emocional, por lo que pudiendo así correlacionar el estilo de crianza democrático con la inteligencia emocional. los hogares que apuestan por un estilo democrático suelen ayudar a los niños a regular sus emociones de forma más firme. Nada asegura que el extremo nunca regrese, así que seguimos necesitando actualizar y reforzar tanto la educación formal como el respaldo en casa.

REFERENCIAS

- Abellán Roselló, L. (2021). Relación entre modelos educativos parentales y problemas de conducta en estudiantes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1120. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1120
- Acosta, Y., Gaybor, N., & Morales, G. (2017). Estilos parentales y su influencia en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de primer año de básica. *Portal de Revistas Científicas Universidad de Guayaquil*. <https://revistas.ug.edu.ec/index.php/iti/article/view/1282>
- Aguirre Sandoval, S. (2022). La crianza permisiva como factor de riesgo para el maltrato infantil disciplinario. *Psicumex*, 12, 1-27. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.449>
- Ariza, C., Rueda, L., & Sardoth, J. (2018). El Rendimiento Académico una Problemática Compleja. *Dialnet*, pág 3 .
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Berwick, D. M., Murphy, J. M., Goldman, P. A., Ware, J. E., Barsky, A. J., & Weinstein, Bio, C. (2020). Relación entre estilos parentales disfuncionales e inteligencia emocional en adolescentes de instituciones educativas particulares de Lima. *Repositorio Institucional Universidad de Lima*. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/11341/Bio_Sam_Claudia_Alessandra.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Calles-García, J., & González-Pérez, P. (2011). *La Biblia del Footprinting*.

- Capano Bosch, A., González Tornaría, M. D. L., & Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: Estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34(2), 413-444. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.008> casa. <https://mipsicologadesdecasa.com/modelos-teoricos-de-la-inteligencia->
- Carpio, F. (2020). Estilos de crianza e inteligencia emocional en estudiantes del V ciclo de primaria de la Institución Educativa 2058 - Independencia, 2020. *Universidad César Vallejo*. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/48734/Del%20Carpio_OFP-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Castañeda, S., & Candela, V. (2022). Estilos de crianza y agresividad en escolares del distrito de San Luis, Lima. *Revista de Investigación de la Universidad Norbert Wiener*, 11, a0008. <https://doi.org/10.37768/unw.rinv.11.02.a0008>
- Chevarría, B., Zárate, R e Hilasaca, K. (2024). Bienestar psicológico y relaciones interpersonales en estudiantes de una Institución Pública, Juliaca 2024. (1-16, Ed.) *Revista EP Psicología*, 1(2), 1. doi:<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9614>
- Chichizola., & Quiroz, C. (2019). Estilos de crianza percibidos e inteligencia emocional en estudiantes escolares. *Dialnet*. [https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/625492/Chichizo laR_S.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/625492/Chichizo%20laR_S.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Concepción, González Navarro, M. G., & Universidad de Concepción. (2022). Inteligencia Emocional en estudiantes de la provincia de Concepción, Chile: Un estudio comparativo con un instrumento piloto. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 96-115. <https://doi.org/10.21703/0718->

5162202202102147005

- Corso, D. (2023). ¿Influyen los estilos parentales en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños? *Revista de Divulgación Crisis y Retos en la Familia y Pareja*. <https://www.gipps.org/revistaredes/analisis/influyen-los-estilos-parentales-en-el-desarrollo-de-la-inteligencia-emocional-de-los-ninos/>
- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la Inteligencia Emocional: Un Nuevo Reto para la Orientación Educativa. *Redalyc*, pág 82-83. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Fernández, M., Garay-Vera, M. D. L. P., Gómez-Gómez, C. R., Benítez-Castro, H. A., Servín-Pappalardo, E., & Vázquez-Alcaraz, J. J. (2024). Percepción social sobre estilos de crianza de los hijos en Paraguay, año 2023. *Revista Científica de la UCSA*, 11(1), 30-37. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2024.011.01.030>
- Flores Villagrán, J. (2024). Conductas desadaptativas en niños de Ambato: Un análisis de la influencia de los estilos parentales. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 9(2), 120-131. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v9i2.6295>
- Gallego Henao, A. M., Pino Montoya, J. W., Álvarez Gallego, M. M., Vargas Mesa, E. D., & Correa Idarraga, L. V. (2019). La dinámica familiar y estilos de crianza: Pilares fundamentales en la dimensión socioafectiva. *Hallazgos*, 131-150. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5093>
- García Godos, E. M. (2024). *EXPLORANDO LAS INTERCONEXIONES ENTRE ESTILOS DE CRIANZA, ESTRÉS Y VIOLENCIA FAMILIAR: UN ENFOQUE CIENTÍFICO*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.11191689>

- González, J., Solís, R., Arteaga, M., Guaraca, S. y Briones, V. (2024). Una mirada al estrés escolar y la autoeficacia académica en estudiantes. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(125), 25-34. doi:<https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.852>
- Gutierrez, M., Sandoval, A., Santamaria, F., Solano, N., & Hoyos, S. (2024). Estilos de Crianza Parental e Inteligencia Emocional en la Etapa de la Niñez: Una revisión Sistemática de la Literatura. *Ciencia Latina Internacional*, 8(3). <https://docs.google.com/document/d/1v-8llosQwri8W5-JwV3zGfm49rulflhYDEzMI953u0o/edit?tab=t.0>
- Hernández Romero, D. O., & De La Roca-Chiapas, J. M. (2022). Estilos de apego y estilos de crianza como predictores de la decisión de dejar el hogar parental en adultos jóvenes. *EDUCATECONCIENCIA*, 30(36), 145-166. <https://doi.org/10.58299/edu.v30i36.540>.
- Hernández, M., Ortega, A., & Tafur, Y. (2020). *Repositorio Institucional*. Obtenido de La Inteligencia Emocional y Su Relacion con el Rendimiento Académico: <https://hdl.handle.net/11323/7897>
- Ibañez, C., Medina, E. y Jiménez, V. (2024). El estado emocional y su impacto en el aprendizaje actitudinal de estudiantes del nivel primario. *Revista InveCom*, 5(1), 1-11. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.12676536>
- Luque Illanes, A., Gálvez Casas, A., Gómez Escribano, L., Escámez Baños, J. C., Tárraga Marcos, L., & Tárraga López, P. J. (2020). ¿Mejora la Actividad Física el rendimiento académico en escolares? Una revisión bibliográfica. *Journal of Negative and No Positive Results*, 6(1), 84-103. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.3277>
- Maquera, B., Casa, M., Alanoca, R., Mamani, D., Cervantes, S. y Pacori, E. (2024).

- Inteligencias múltiples y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 1989-2002. doi:<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.845>
- Martín, A. y Patiño, H. (2021). Afectividad de normalistas: estudio sobre el estado de ánimo y la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 51(3), 45-69. doi:<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.390>
- Ramírez, I. y Herrera, I. (2023). Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(2), 1-18. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/download/2994/3898/1064>
- Rodríguez-Villamizar, L. A., & Amaya-Castellanos, C. (2019). Estilos de crianza, autoeficacia parental y problemas conductuales infantiles en tres municipios de.
- Romero-Acosta, Y., Pérez-Gaybor, N., & Pinos-Morales, G. (2017). Estilos parentales y su influencia en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de primer año de básica. *Investigación, Tecnología e Innovación*, 9(9), 72-96
- Ruíz-Ortega, A. M., & Berrios Martos, P. (2023). Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: Evidencias y retos. *Escritos de Psicología*
- Santana, A. (2020). Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional. *Mi Psicóloga desde*
- Santos, M., & Vallelado, E. (2012). Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas. *Redalyc*, pág. 741.
- Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent–Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.

<https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>

Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución. *Redalyc* , pág. 10- 11 .

Valenzuela-Santoyo, A. D. C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>

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

Vega, M. (2020). Estilos de Crianza Parental en el Rendimiento Académico. *Revista Podium*,37(1), 89-97-98-99106. doi:<https://doi.org/10.31095/podium.2020.37.7>

ANEXOS

Anexo 1

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: Estilos parentales y su relación con la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa American School en la ciudad de Cuenca, durante el periodo enero – junio del 2025.

	Nombres completos	# de cédula	Institución a la que pertenece
Investigadoras	Génesis Samantha Pesántez Campoverde	0107281768	Universidad Politécnica Salesiana, sede Cuenca
	Karen Estefanía Palacios González	0105605596	

¿De qué se trata este documento?

De manera respetuosa, le invitamos a participar en nuestra investigación que se llevará a cabo en la Unidad Educativa American School en la ciudad de Cuenca durante el periodo enero- junio 2025. Este documento, conocido como "consentimiento informado", tiene como propósito explicar las razones para realizar el estudio, su participación en el mismo, y los posibles riesgos y beneficios asociados. Después de revisar detenidamente esta información y aclarar todas sus dudas, tendrá la capacidad de tomar una decisión sobre su participación. Le pedimos que no se apresure y, si es necesario, comparta este documento con sus familiares o personas de confianza.

Introducción

Esta investigación busca comprender la relación que existe entre los Estilos parentales y la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de 7 a 11 años de edad en la Unidad Educativa American School en la ciudad de Cuenca durante el periodo enero – junio 2025. La Unidad Educativa American School se ha seleccionado como escenario de estudio debido a la relevancia de la problemática en esta área específica. La participación de los padres y los estudiantes ofrece una oportunidad única para analizar estas dinámicas, y su contribución será esencial para avanzar en el conocimiento científico sobre este tema.

Objetivo del estudio
Se busca conocer si los Estilos Parentales tienen relación directa con la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en niños de 7 a 11 años.
Descripción de los procedimientos
En este estudio, se llevarán a cabo mediante la aplicación de baterías psicológicas. Luego de obtener la información se realizará un análisis estadístico para correlacionar los datos recopilados. La participación será voluntaria, y se garantizará la total confidencialidad de la información y sobre todo el anonimato de los participantes.
Riesgos y beneficios
<p>Los posibles riesgos del estudio incluyen que algunos niños y padres puedan sentirse incómodos al reflexionar sobre sus relaciones familiares y emociones. Sin embargo, este riesgo será mitigado mediante la creación de un ambiente respetuoso y de apoyo durante todo el proceso de recolección de datos, además de garantizar la confidencialidad estricta.</p> <p>Por otro lado, los beneficios del estudio son significativos. Para los niños, se espera que fomente una mayor autoconciencia emocional y ofrezca prácticas para el desarrollo de sus habilidades emocionales. A nivel académico y científico, este trabajo contribuirá al entendimiento de cómo los estilos parentales influyen en la inteligencia emocional de los niños de esta edad, sentando las bases para el futuro.</p>
<i>Otras opciones si no participa en el estudio</i>
Podrá libremente abandonar la participación en la investigación cuando lo desee. No tendrá ninguna repercusión el participante.
Derechos de los participantes <i>(debe leerse todos los derechos a los participantes)</i>

Usted tiene derecho a:

- 1) Recibir la información del estudio de forma clara;
- 2) Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas;
- 3) Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar del estudio;
- 4) Ser libre de negarse a participar en el estudio, y esto no traerá ningún problema para usted;
- 5) Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento;
- 6) Recibir cuidados necesarios si hay algún daño resultante del estudio, de forma gratuita, siempre que sea necesario;
- 7) El respeto de su anonimato (confidencialidad);
- 8) Que se respete su intimidad (privacidad);
- 9) Recibir una copia de este documento, firmado y rubricado en cada página por usted y el investigador;
- 10) Tener libertad para no responder preguntas que le molesten.

Información de contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor envíe un correo que pertenece a [Samantha Pesantez](mailto:Samantha.Pesantez) o envíe un correo electrónico a (samanthapcam93@gmail.com)

Consentimiento informado

Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Nombres completos
del/a participante

Firma del/a participante

Fecha

Nombres completos de las
investigadoras

Firma de las
investigadoras

Fecha

Anexo 2

CUESTIONARIO PSDQ ADAPTACIÓN Velásquez y Villouta (2013) SEXO:

_____ EDAD: _____ EDAD DE SU NIÑO: _____ N° DE HIJOS:

LUGAR DE PROCEDENCIA: _____

INSTRUCCIÓN: _____

ESTADO CIVIL: _____

Este cuestionario mide con qué frecuencia y de qué modo usted actúa con su niño/a. Instrucciones: Por favor, lea cada frase del cuestionario y piense: con qué frecuencia actúa de este modo, y ponga su respuesta al lado izquierdo de la frase.

Actúo de esta manera:

1: Nunca // 2: De vez en cuando // 3: Casi la mitad del tiempo // 4: Muy seguido // 5: Siempre

_____ 1. Conozco los nombres de los/as amigos/as de mi hijo/a.

_____ 2. Considero que es difícil disciplinar a mi hijo/a.

_____ 3. Felicito a mi hijo/a cuando se porta bien.

_____ 4. Aplico castigo físico a mi hijo cuando desobedece.

_____ 5. Bromeo y juego con mi hijo/a.

_____ 6. Evito regañar y/o criticar a mi hijo/a, aun cuando no se comporta de la forma que deseo.

_____ 7. Soy cariñoso/a cuando mi hijo/a cuando lo han lastimado o se siente frustrado/a.

_____ 8. Castigo a mi hijo/a quitándole privilegios sin darle explicaciones.

- _____ 9. Consiento a mi hijo/a.
- _____ 10. Apoyo y entiendo a mi hijo/a cuando está enojado/a, molesto/a.
- _____ 11. Le grito a mi hijo/a cuando se porta mal.
- _____ 12. Me comporto de forma tranquila y relajada con mi hijo/a.
- _____ 13. Permito que mi hijo/a fastidie a otras personas.
- _____ 14. Comunico a mi hijo/a lo que espero de él/ella con respecto a su comportamiento antes de realizar una actividad.
- _____ 15. Regaño y critico a mi hijo/a para lograr que tenga un mejor comportamiento.
- _____ 16. Muestro paciencia con mi hijo/a.
- _____ 17. Aprieto con fuerza a mi hijo/a cuando está siendo desobediente.
- _____ 18. Doy castigos a mi hijo/a y después no los llevé a cabo.
- _____ 19. Respondo a los sentimientos y necesidades de mi hijo/a.
- _____ 20. Discuto o regaño con mi hijo/a.
- _____ 21. Tengo confianza en mis habilidades para criar a mi hijo/a.
- _____ 22. Explico a mi hijo/a las razones por las cuales las reglas deben ser obedecidas.
- _____ 23. Parezco estar más preocupada/o de mis propios sentimientos que de los sentimientos de mi hijo/a.
- _____ 24. Castigo a mi hijo/a dejándolo solo/a en alguna parte sin darle antes una explicación.
- _____ 25. Temo que disciplinar a mi hijo/a cuando se porte mal hará que no me quiera.
- _____ 26. Considero los deseos de mi hijo/a antes de decirle que haga algo.
- _____ 27. Me enojo con mi hijo/a.

_____ 28. Amenazó con castigar a mi hijo/a frecuentemente en vez de hacerlo de verdad.

_____ 29. Le muestro cariño a mi hijo/a con besos y abrazos.

_____ 30. No tomó en cuenta la mala conducta de mi hijo/a.

_____ 31. Uso el castigo físico con mi hijo/a como una forma de disciplina.

_____ 32. Disciplino a mi hijo/a luego de alguna mala conducta.

_____ 33. Me disculpo con mi hijo/a cuando me equivoco en su crianza.

_____ 34. Le digo a mi hijo/a la manera de actuar a fin de que realice las cosas correctamente, según mi punto de vista.

_____ 35. Cedo cuando mi hijo/a hace un escándalo por algo.

_____ 36. Converso con mi hijo/a cuando se porta mal.

_____ 37. Le pego una cachetada a mi hijo/a cuando se porta mal.

_____ 38. Permito que mi hijo/a interrumpa cuando conversan los demás.

_____ 39. Comparto momentos agradables y cariñosos con mi hijo/a.

_____ 40. Cuando dos niños/as se están peleando, primero los/as castigo y después les preguntó por qué lo hicieron.

_____ 41. Le ofrezco premios a mi hijo/a para que cumpla con lo que le pido.

_____ 42. Reto o critico a mi hijo/a cuando su comportamiento no cumple con lo que espero de él/ella.

_____ 43. Establezco reglas estrictas para mi hijo/a.

_____ 44. Le explico a mi hijo/a cómo me siento cuando se porta bien o mal.

_____ 45. Amenazó a mi hijo/a con castigarlo/a sin justificación alguna.

_____ 46. Me muestro inseguro/a sobre cómo resolver los problemas de mala conducta de mi hijo/a.

_____ 47. Le explico a mi hijo/a las consecuencias de su comportamiento.

_____ 48. Le exijo a mi hijo/a que haga determinadas cosas o actividades, acorde a su edad.

_____ 49. Conduzco la mala conducta de mi hijo/a hacia una actividad más adecuada.

_____ 50. Jaloneo a mi hijo/a cuando desobedece.

_____ 51. Soy respetuoso/a con las opiniones de mi hijo/a motivándolo/a para que las exprese. _____ 52. Establezco reglas estrictas para mi hijo/a.

_____ 53. Le explico a mi hijo/a cómo me siento cuando se porta bien o mal.

_____ 54. Amenazó a mi hijo/a con castigarlo/a sin justificación alguna.

_____ 55. Considero las preferencias de mi hijo cuando hacemos planes en familia.

_____ 56. Cuando mi hijo/a pregunta por qué tiene que conformarse con algo, le digo: “porque yo lo digo”, o “porque soy tu padre/madre”.

_____ 57. Me muestro inseguro/a sobre cómo resolver los problemas de mala conducta de mi hijo/a.

_____ 58. Le explico a mi hijo/a las consecuencias de su comportamiento.

_____ 59. Le exijo a mi hijo/a que haga determinadas cosas o actividades.

_____ 60. Conduzco la mala conducta de mi hijo/a hacia una actividad más adecuada.

_____ 61. Tironeo a mi hijo/a cuando desobedece.

_____ 62. Insisto en las razones o motivos de las reglas.

Por favor, marque con una X, responda y/o destaque:

1. ¿Quién contestó este cuestionario?

2. ¿Quién estudia en este curso?

Madre _____ Padre _____

Mi hijo _____ Mi hija _____ Edad Años Edad _____ Años Grado _____

¡¡Gracias por su participación!!

Anexo 3

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn

Adaptado por Dra. Nelly Ugarriza Chávez



INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1. Me gusta divertirme.				
2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.				
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.				
4. Soy feliz.				
5. Me importa lo que les sucede a las personas.				
6. Me es difícil controlar mi cólera.				
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.				
8. Me gustan todas las personas que conozco.				
9. Me siento seguro (a) de mí mismo (a).				
10. Sé cómo se sienten las personas.				
11. Sé cómo mantenerme tranquilo (a).				
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.				
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.				
14. Soy capaz de respetar a los demás.				
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.				
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.				
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.				
18. Pienso bien de todas las personas.				

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
19.	Espero lo mejor.				
20.	Tener amigos es importante.				
21.	Peleo con la gente.				
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.				
23.	Me agrada sonreír.				
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.				
25.	Nº me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.				
26.	Tengo mal genio.				
27.	Nada me molesta.				
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.				
29.	Sé que las cosas saldrán bien.				
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.				
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.				
32.	Sé cómo divertirme.				
33.	Debo decir siempre la verdad.				
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.				
35.	Me molesto fácilmente.				
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.				
37.	Nº me siento muy feliz.				
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.				

¡¡ Gracias por su participación!!

Anexo 4

Libreta de notas

Grado / Curso: QUINTO GRADO B DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA		Tutor: CRIOLLO SOLIS MONICA CECILIA																									
No	Nómina	INGLÉS						INFORMÁTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN						TUTORÍA						PROBL.	ANIMACION A LA ESPRINT.						
		EVA. F 10%	EVA. F 10%	PROY	EXAM	PROY 10%	EXAM 20%	EVA. S 30%	PT	EVA. F 10%	EVA. F 10%	PROY	EXAM	PROY 10%	EXAM 20%	EVA. S 20%	PT	EVA. F 10%	EVA. F 10%			PROY	EXAM	PROY 10%	EXAM 20%	EVA. S 20%	PT
1	ABRIL CARDENAS EMILIA VALENTINA	8.65	6.20	10.00	3.30	1.00	0.68	1.66	7.86	10.00	7.00	10.00	9.00	1.00	1.80	2.80	9.80	9.57	6.70	10.00	9.00	1.00	1.80	2.80	9.50	8.77	B+
2	ANGAMARCA OJEDA ISAAC SAUL	9.68	6.78	10.00	9.50	1.00	1.90	2.90	9.68	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.77	A-
3	ARAUJO BANEGAS AMELIA ABIGAIL	7.63	5.34	10.00	5.00	1.00	1.00	2.00	7.34	10.00	7.00	10.00	7.00	1.00	1.40	2.40	9.40	9.43	6.60	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	8.46	B+
4	AREVALO GUERRA MAURICIO ALEJANDRO	9.43	6.60	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	9.60	10.00	7.00	10.00	9.00	1.00	1.80	2.80	9.80	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.50	B+
5	ARIAS GOMEZ AMELIA DE LA ROSA	9.46	6.62	10.00	8.70	1.00	1.74	2.74	9.36	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.71	6.80	10.00	9.00	1.00	1.80	2.80	9.60	9.66	A-
6	AUQUILLA CORDERO JOSE ANTONIO	9.33	6.33	7.00	7.90	0.70	1.58	2.28	8.81	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.86	6.90	9.00	9.00	0.90	1.80	2.70	9.60	9.11	B+
7	AVILA ROMERO ALFREDO NICOLAS	9.57	6.67	10.00	8.90	1.00	1.78	2.78	9.45	10.00	7.00	10.00	9.00	1.00	1.80	2.80	9.80	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.67	A-
8	CALLE GONZALEZ AMELIA SOFIA	9.40	6.58	10.00	7.90	1.00	1.58	2.58	9.16	10.00	7.00	10.00	9.00	1.00	1.80	2.80	9.80	9.86	6.90	9.80	9.00	0.90	1.80	2.70	9.60	9.50	A-
9	CAÑAR ARMIJOS RAFAELA AMELIE	9.37	6.56	10.00	9.70	1.00	1.94	2.94	9.50	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.74	A+
10	CARRILLO CABRERA ROMINA ESTEFANIA	9.28	6.50	10.00	8.70	1.00	1.74	2.74	9.24	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.86	6.90	10.00	9.00	1.00	1.80	2.80	9.70	9.43	A-
11	CISNEROS ULLOA MIA RAFAELA	9.47	6.59	10.00	5.80	1.00	1.16	2.16	8.75	10.00	7.00	10.00	9.00	1.00	1.80	2.80	9.80	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.36	A-
12	CRIOLLO ALVAREZ JOAQUIN ALESSANDRO	9.57	6.70	10.00	8.60	1.00	1.72	2.72	9.42	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.86	6.90	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	9.90	9.70	A-
13	ESCAÑON CRESPO JOSE JULIAN	9.52	6.66	10.00	8.70	1.00	1.74	2.74	9.46	9.33	6.53	10.00	8.00	1.00	1.60	2.60	9.13	9.57	6.70	9.00	9.00	0.90	1.80	2.70	9.40	9.57	A-
14	FERNANDEZ CARDENAS ARIANA ISABEL	9.84	6.89	10.00	8.70	1.00	1.74	2.74	9.63	10.00	7.00	10.00	9.00	1.00	1.80	2.80	9.80	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.72	A-
15	GUAMAN ANDRADE EDDU ALEJANDRO	7.45	5.22	7.00	7.50	0.70	1.50	2.20	7.42	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.86	6.90	10.00	9.00	1.00	1.80	2.80	9.70	9.08	B+
16	GUTIERREZ CABRERA MARIA CIELO	9.21	6.45	10.00	8.70	1.00	1.74	2.74	9.19	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.86	6.90	8.00	10.00	0.80	2.00	2.80	9.70	9.73	A-
17	GUZHNAY TORRES CARLOS ISMAEL	9.41	6.59	10.00	8.30	1.00	1.66	2.66	9.23	10.00	7.00	10.00	8.00	1.00	1.60	2.60	9.60	9.86	6.90	10.00	9.00	1.00	1.80	2.80	9.70	9.35	A-
18	LANDI QUITO NICOLAS ALEJANDRO	9.08	6.36	10.00	7.50	1.00	1.50	2.50	8.86	10.00	7.00	10.00	8.00	1.00	1.60	2.60	9.60	9.86	6.90	10.00	9.00	1.00	1.80	2.80	9.80	9.35	A-
19	PALACIOS POZO JOSE MANUEL	5.24	3.67	5.00	6.20	0.50	1.24	1.74	5.41	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.71	6.80	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	9.80	8.35	B+
20	RAZA BRBORICH DOMENICA KATHERINE	9.48	6.64	10.00	3.70	1.00	0.74	1.74	8.38	10.00	7.00	10.00	8.00	1.00	1.60	2.60	9.60	9.86	6.90	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	9.90	9.00	B+
21	REYES ORELLANA HAZIEL ALEXANDER	8.79	6.15	10.00	9.10	1.00	1.82	2.82	8.97	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.71	A-
22	TENESACA BARREZUETA JHEREMY PAOLO	9.82	6.87	10.00	8.30	1.00	1.66	2.66	9.33	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.86	6.90	10.00	9.00	1.00	1.80	2.80	9.70	9.72	A+
23	TRELLES TOMALA JOSE ALEJANDRO	9.75	6.83	8.00	9.50	0.80	1.90	2.70	9.53	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	10.00	7.00	8.00	10.00	0.80	2.00	2.80	9.80	9.84	A+
24	VINTIMILLA DELGADO JOSE ANTONIO	9.20	6.44	10.00	7.00	1.00	1.40	2.40	8.84	10.00	7.00	10.00	10.00	1.00	2.00	3.00	10.00	9.71	6.80	10.00	9.00	1.00	1.80	2.80	9.60	9.39	A-
PROMEDIO:		9.07	9.46	7.80					8.86	9.97	10.00	9.33					9.85	9.85	9.71	9.58					9.78	9.40	