

**INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO
“MANUEL GONZÁLEZ PRADA”**



**Interacción familiar y Desarrollo Emocional en los
niños y niñas de 4 años de la I.E.P “César Vallejo” UGEL N° 06
Ate Vitarte**

**PRESENTADO POR:
CALDERÓN ELESCANO, Norma Luz**

**ASESOR
Lic. García Cuéllar, Juan Román**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESORA DE
EDUCACIÓN INICIAL**

**Línea de investigación
Ciudadanía**

LIMA - PERÚ

2022

Dedicatoria

El presente trabajo de investigación lo dedico con mucho cariño y afecto a mis padres porque siempre me apoyaron, para cumplir mis aspiraciones que hoy las veo consolidadas.

Agradecimiento

Agradezco a mis autoridades directivas y administrativas, a mis profesores y amigos en estos años de formación profesional; especialmente, al señor profesor Juan García Cuéllar, por sus orientaciones y sugerencias, las mismas que estuvieron enmarcadas dentro del rigor científico, de manera que posibilitó concretar de manera significativa y apropiada el presente trabajo de tesis.

Introducción

La presente investigación interacción familiar y desarrollo emocional es de mucha trascendencia educativa y familiar, aún no se le ha dado la importancia debida a este tema, y si consideramos el rol fundamental que cumple la familia en la socialización de sus hijos no sólo, en el aspecto educativo, sino fundamentalmente en el desarrollo de competencias emocionales en las dimensiones de comprensión emocional, capacidad de regulación emocional y empatía que son necesarias para establecer relaciones interpersonales adecuadas, en este sentido la escuela no ha desarrollado un programa dirigido a los padres de familia que les permitan desarrollar un estilo de comunicación equilibrado en sus interacciones con sus hijos.

La investigación se sustenta en enfoques y teorías que fundamentan la importancia de la interacción familiar en el desarrollo emocional de los niños y niñas en edad preescolar, consideramos que los resultados obtenidos constituyen un aporte a la educación ya que nos permite conocer el nivel de desarrollo emocional de la muestra investigada.

El objetivo fundamental, ha sido conocer cómo intervienen las interacciones familiares en el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.

La presente investigación, está dividida en cinco capítulos. El Capítulo I: planteamiento de la investigación, aborda la realidad problemática, la formulación de los problemas y objetivos generales y específicos, la justificación y la delimitación de la investigación.

El Capítulo II: Marco teórico, trata acerca de los antecedentes internacionales y nacionales acerca de la problemática, las bases teóricas y la definición de términos.

El Capítulo III: Hipótesis y variables de la investigación, formula las hipótesis, sus variables y su correspondiente operacionalización.

El Capítulo IV: Metodología de la investigación, trata acerca del tipo, nivel, diseño utilizado, así como de la población-muestra y las técnicas e instrumento de recolección y de procesamiento de los datos.

El Capítulo V: Resultados, expone las tablas y figuras que grafican la estadística descriptiva por cada ítem de cada indicador de las dimensiones que conforman las variables.

Finalmente se brinda la Discusión entre los resultados propios y los resultados obtenidos por otros investigadores en estudios similares. Así mismo, se consignan las conclusiones, las recomendaciones, las referencias y los anexos correspondientes.

Resumen

El trabajo de investigación ha tenido como propósito fundamental, conocer cómo intervienen las interacciones familiares en el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N°06 Ate Vitarte. La metodología de investigación es de tipo básico, nivel no experimental, con un diseño transeccional, se ha aplicado una escala para conocer el nivel de desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N°06 Ate Vitarte. Se llega a la conclusión final, de acuerdo a los resultados generales obtenidos se observa que, comparando los niveles de desarrollo emocional en relación a las categorías: comprensión emocional, capacidad de regulación emocional y empatía, el 5% se ubica en el nivel medio, el 15% se ubica en el nivel medio alto; asimismo, un 80% se ubica en el nivel alto con lo que se ha logrado el objetivo general conocer cómo intervienen las interacciones familiares en el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte, con estos resultados se confirma también la hipótesis general las interacciones familiares intervienen de manera significativa en el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N°06 Ate Vitarte

Palabras clave: Interacción familiar, desarrollo emocional, I.E.P. “César Vallejo”, UGEL N° 06, Ate Vitarte

Abstract

The research work has had as its fundamental purpose, to know how family interactions intervene in the emotional development of 4-year-old boys and girls from the I.E.P. "César Vallejo" UGEL N°06 Ate Vitarte. The research methodology is of a basic type, non-experimental level, with a transactional design, a scale has been applied to determine the level of emotional development in 4-year-old boys and girls from the I.E.P. "César Vallejo" UGEL N°06 Ate Vitarte. The final conclusion is reached, according to the general results obtained, it is observed that, comparing the levels of emotional development in relation to the categories: emotional understanding, emotional regulation capacity and empathy, 5% are located in the medium level, 15% are located in the upper middle level; likewise, 80% is located at the high level with which the general objective has been achieved to know how family interactions intervene in emotional development in 4-year-old boys and girls from the I.E.P. "César Vallejo" UGEL N° 06 Ate Vitarte, with these results the general hypothesis is also confirmed that family interactions intervene significantly in emotional development in 4-year-old boys and girls from the I.E.P. "César Vallejo" UGEL N°06 Ate Vitarte

Keywords: Family interaction, emotional development, I.E.P. "César Vallejo", UGEL No. 06, Ate Vitarte

Índice de contenido

Dedicatoria	ii.
Agradecimiento	iii.
Introducción	iv.
Resumen	vi.
Abstract	vii.
Índice de contenido	viii.
Índice de tablas	xi.
Índice de figuras	xii.

Capítulo I

Planteamiento de la investigación

1.1. Realidad problemática	13.
1.2. Formulación del problema	
1.2.1. <i>Problema general</i>	14.
1.2.2. <i>Problemas específicos</i>	14.
1.3. Objetivos de la investigación	
1.3.1. <i>Objetivo general</i>	15.
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	15.
1.4. Justificación de la investigación	
1.4.1. <i>Justificación teórico-práctica</i>	15.
1.4.2. <i>Justificación social</i>	15.
1.4.3. <i>Justificación educativa</i>	16.
1.5. Delimitación de la investigación	
1.5.1. <i>Delimitación espacial</i>	16.
1.5.2. <i>Delimitación temporal</i>	16.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes de la investigación	
2.1.1. <i>Antecedentes internacionales</i>	17.

2.1.2. <i>Antecedentes nacionales</i>	21.
2.2. Bases Teóricas	
2.2.1. <i>Interacción familiar</i>	
2.2.1.1. Familia como núcleo fundamental de la sociedad	25.
2.2.1.2. Sistema familiar	26.
2.2.1.3. Prácticas educativas familiares	28.
2.2.1.4. El lugar de la educación en la familia y en la sociedad	29.
2.2.1.5. Dinámicas familiares que contribuyen al desarrollo social	31.
2.2.1.6. Estilos de interacción familiar	33.
2.2.1.7. Teoría ecológica de los sistemas	34.
2.2.2. <i>Desarrollo emocional en la edad preescolar y escolar</i>	
2.2.2.1. La comprensión emocional	37.
2.2.2.2. La regulación emocional	38.
2.2.2.3. La empatía	39.
2.2.2.4. Teoría del apego	41.
2.2.2.5. Parentalidad y desarrollo socio afectivo	43.
2.2.2.6. Desarrollo del apego	44.
2.3. Definición de términos básicos	45.

Capítulo III

Hipótesis y variables de la investigación

3.1. Hipótesis de la investigación	
3.1.1. Hipótesis general	49.
3.1.2. Hipótesis específicas	49.
3.2. Variables de la investigación	50.
3.3. Operacionalización de variables	50.

Capítulo IV

Metodología de la investigación

4.1.	Tipo de investigación	52.
4.2.	Nivel de investigación	52.
4.3.	Diseño de investigación	52.
4.4.	Población y Muestra de la investigación	
4.4.1.	<i>Población</i>	53.
4.4.2.	<i>Muestra</i>	53.
4.4.3.	<i>Muestreo</i>	54.
4.5.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	
4.5.1	<i>Técnicas de recolección de datos</i>	54.
4.5.2	<i>Instrumentos de recolección de datos</i>	
4.5.2.1.	Escala infantil de Desarrollo Emocional (EIDE)	54.
4.5.2.2.	Análisis de confiabilidad del instrumento	56.
4.5.2.3.	Validez del instrumento	56.

Capítulo V

Resultados

5.1.	Análisis de los resultados	
5.1.1.	<i>Distribución por frecuencias</i>	57.
	Discusión	62.
	Conclusiones	63.
	Recomendaciones	65.
	Referencias	66.
	Anexos	76.

Índice de tablas

Tabla 1

Estadísticos de confiabilidad del instrumento..... 56.

Tabla 2

Resultados de la Dimensión: Comprensión emocional..... 57.

Tabla 3

Resultados de la Dimensión: Capacidad de regulación emocional..... 59.

Tabla 4

Resultados de la Dimensión: Empatía..... 60.

Tabla 5

Resultado global: Desarrollo emocional (de las tres Dimensiones) 61.

Índice de figuras

Figura 1	
<i>Operacionalización de variables</i>	51.
Figura 2	
<i>Distribución de la población</i>	53.
Figura 3	
<i>Distribución de la muestra</i>	54.
Figura 4	
<i>Resultados de la Dimensión: Comprensión emocional</i>	57.
Figura 5	
<i>Resultados de la Dimensión: Capacidad de regulación emocional</i>	59.
Figura 6	
<i>Resultados de la Dimensión: Empatía</i>	60.
Figura 7	
<i>Resultado global: Desarrollo emocional (de las tres Dimensiones)</i>	61.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1. Realidad problemática

Nuestro país y los países a nivel mundial, están experimentando una grave crisis general a consecuencia de la pandemia producido por el corona virus, desde inicios del año 2020, lo cual ha afectado la economía produciendo la pérdida del trabajo y desocupación masiva, se dieron medidas para evitar el contagio por el coronavirus, cerrando todos los centros de trabajo y se cambió el trabajo presencial por el trabajo virtual, es decir, mediante el uso de los sistemas informáticos como son las computadoras, Tablet, teléfono y los medios de comunicación radio televisión.

En el sector educación, ocurrió lo mismo los estudiantes dejaron de asistir a sus clases presenciales y todo se viene desarrollando en forma virtual a través de uso de las TIC (tecnología de la información y la comunicación), esta nueva manera de enseñanza aprendizaje produjo dificultades en los docentes y en los estudiantes los que no se encontraban preparados para el uso de las TIC. Asimismo, los sistemas educativos no habían implementado con las herramientas y materiales para esta nueva modalidad de aprendizaje, al carecer los estudiantes de los medios necesarios para desarrollar sus clases y la crisis laboral se produjo abandono de clases la cual se ha tratado de ir mejorando a fin de lograr la participación de los estudiantes.

Los problemas descritos anteriormente por las medidas que se tomaron para prevenir el contagio de las personas en los centros de trabajo y en las escuelas afecto seriamente la economía de las familias, lo que origino problemas en la salud mental de los padres de familia y de sus hijos, las repercusiones en la salud se manifestaron en conductas y comportamientos tanto de los padres y en sus hijos como violencia y agresión del padre hacia la madre y sus hijos y en otros casos de la madre hacia sus hijos, ansiedad, depresión, poca motivación por los estudios y bajo interés, falta de comunicación en la familia y lo más preocupante la falta de apoyo de los padres en el aprendizaje de sus hijos a esto se suma no contaban con el dinero para la adquisición de los celulares y los elevados gastos para su recarga y el corto tiempo que duraban, todas estas condiciones negativas, constituyeron un obstáculo para el aprendizaje de los niños y niñas.

Esta misma situación problemática descrita se observó en los niños y niñas de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte, las interacciones familiares se caracterizaron por la falta de comunicación entre los padres y sus hijos, falta de apoyo de los padres en el aprendizaje de sus hijos, a consecuencia de la pérdida de sus trabajos se dedicaron a otras actividades para obtener los medios de subsistencia de sus familias, por este motivo, los niños se quedaban solos en sus casas sin recibir el apoyo para el aprendizaje y también los padres por su desconocimiento de las Tic no podían brindarle este apoyo.

Frente a esta situación problemática descrita, formulamos el problema de investigación con las siguientes interrogantes y a las cuales daremos respuesta.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre las **interacciones familiares** y el **desarrollo emocional** en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación entre las interacciones familiares y la **comprensión emocional** en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte?
- ¿Cuál es la relación entre las interacciones familiares y el desarrollo de la **capacidad de regulación emocional** en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte?
- ¿Cuál es la relación entre las interacciones familiares y la **empatía** en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre las **interacciones familiares** y el **desarrollo emocional** en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar la relación entre las interacciones familiares y la **comprensión emocional** en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.
- Determinar la relación entre las interacciones familiares y la **capacidad de regulación emocional** en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.
- Determinar la relación entre las interacciones familiares y el desarrollo de la **empatía** en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Justificación teórica

La investigación sobre las interacciones familiares y el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte estudia los estilos de interacción entre los padres y sus hijos, Baumrind propuso cuatro estilos parentales: autoritario, equilibrado (o democrático), permisivo y no implicado (Baumrind, 1967, 1971). y cómo intervienen en el desarrollo emocional, en las dimensiones de comprensión emocional, capacidad de regulación emocional y empatía.

1.4.2. Justificación social

El estudio de las interacciones familiares y el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte es de suma importancia

porque nos brindará información objetiva sobre el nivel de desarrollo emocional, el cual es el resultado de las interacciones entre los padres y sus hijos lo que repercute en el desarrollo emocional, en las dimensiones de comprensión emocional, es decir conocer los estados emocionales, la capacidad de regulación emocional y la empatía.

1.4.3. Justificación educativa

Los resultados de la investigación constituyen un aporte a la educación, especialmente para conocer el nivel de desarrollo emocional de los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte, lo que será de mucha utilidad para la institución educativa, las docentes y los padres de familia y se adopten estrategias educativas de prevención para las alteraciones en el desarrollo emocional.

1.5. Delimitación de la investigación

1.5.1. Delimitación espacial

La investigación comprende a los estudiantes de 4 años de edad de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.

1.5.2. Delimitación temporal

La duración de la investigación es de seis meses se inició en el mes de noviembre 2021 y culmina en abril 2022.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Soto et al. (2017), realizaron la investigación *Interacción familiar factor que aporta a la regulación de emociones en niños de preescolar*. La presente investigación de corte cualitativo es un estudio de caso, llevada a cabo en un jardín de niños de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Mediante una entrevista semi-estructurada a 14 padres de familia de la comunidad escolar. Mediante el estudio se buscó comprender ¿Qué importancia tiene la interacción familiar, para que el niño de preescolar regule sus emociones? Con el objetivo de conocer la interacción que existe entre padres e hijos para saber qué implicación tiene en la regulación de emociones. Entre los principales hallazgos se encontró que los padres consideran que deben apoyar a sus hijos en diferentes momentos, utilizando estrategias para brindar ese apoyo; además resaltan la importancia del afecto y la motivación para hacerlos sentir seguros y aprender a manejar las situaciones que se les presentan en momentos de conflicto, asumen que de esta manera pueden ser más competentes en el manejo de sus emociones. Se concluye que el apoyo familiar y la interacción que se da entre los miembros de una familia son factores que permiten a los niños contar con elementos de regulación. También que las estrategias que se pueden considerar efectivas pueden tener repercusiones negativas si solo se manejan como estándares de conducta.

Henao y García (2009), realizaron la investigación *Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas*. En la presente investigación se tuvo como objetivo principal abordar los estilos de interacción de padres y madres de niños y niñas preescolares y su relación con el desarrollo emocional de sus hijos e hijas (235 niños y 169 niñas) entre cinco y seis años de edad. Las dimensiones que se consideraron para evaluar el nivel emocional de los niños y niñas fueron: autorregulación, comprensión emocional, y empatía. Como primer aspecto describimos los tipos de interacción con sus hijos e hijas y el desarrollo emocional de los niños y niñas evaluados. Un segundo aspecto que se abordó, es el de explorar las asociaciones entre el estilo de interacción familiar y

el desarrollo emocional infantil. El instrumento utilizado dirigido a los padres y madres fue la Escala de Identificación de Prácticas Educativas Familiares (PEF), versión española realizada por Alonso y Román; a los niños y niñas les aplicamos la “Evaluación Infantil del Desempeño Emocional (EIDE)”, que se construye como parte de esta investigación. Se trabajó con una muestra de 404 niños y niñas, y sus respectivos padres y madres. Los resultados obtenidos en esta investigación resaltan el estilo equilibrado como generador de conductas adecuadas y adaptativas en el niño o niña, al igual que rescata este estilo como el que más posibilita el nivel de comprensión emocional en los niños y niñas de nuestro estudio.

Suárez y Vélez (2018), realizaron la investigación *El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental*. La familia es el primer espacio donde los niños se desarrollan socialmente a partir de un funcionamiento familiar determinado. El presente artículo de revisión se realizó con el objetivo de identificar elementos de las dinámicas familiares que contribuyen en el desarrollo social. Se empleó un enfoque cualitativo con método bibliográfico, identificando que las características de la afectividad, la comunicación familiar y los estilos de educación parental inciden en la formación de distintas habilidades psicosociales en los niños contribuyendo de esta forma a la educación de individuos con la capacidad de relacionarse con otros de una forma positiva.

Arroyave y Ruiz (2012) realizaron la investigación *Prácticas educativas familiares y estilos cognitivos*. Este estudio tiene como objetivo relacionar los estilos cognitivos con las prácticas educativas familiares de estudiantes con edades comprendidas entre 6 y 12 años de dos instituciones educativas rurales de la ciudad de Pereira, (Risaralda). La muestra incluye 172 estudiantes de primero a quinto grado de primaria, con sus respectivos acudientes. La investigación es descriptiva – correlacional no experimental, con un diseño transversal, En primera instancia, los 172 estudiantes se caracterizan con la aplicación de la prueba de figuras enmascaradas (EFT), desarrollada por Herman Witkin y sus colaboradores en 1971, la cual permite clasificarlos en la dimensión dependencia – independencia de campo; después de este análisis descriptivo, se aplicaron las escalas de identificación de prácticas educativas familiares (PEF), de Alonso y Román (2003), a las familias de los estudiantes que cumplían con todos los criterios definidos. Finalmente se hizo un análisis estadístico inferencial por medio de la

correlación entre la información obtenida de la aplicación de las pruebas de figuras enmascaradas y de PEF, por medio del X^2 (chi cuadrado), para así cumplir con los objetivos propuestos. Los resultados señalan, que no hay evidencia de que las prácticas educativas familiares tengan una relación significativa con los estilos cognitivos de la población objeto de estudio.

León (2013), realizó la investigación *El entorno familiar y su influencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas de sexto grado de educación general básica del centro escolar experimental N° 1 “Eloy Alfaro”, ubicado en la parroquia San Blas, del cantón Quito, provincia de Pichincha*. El presente estudio tiene como propósito fundamental brindar la información a los padres de familia para que adopten actitudes positivas que les permita mejorar su entorno familiar, por ser también responsables de la educación de sus hijos. En el Centro Escolar Experimental No. 1 “Eloy Alfaro” se encontró niños y niñas con bajo rendimiento escolar, que no participan activamente en clases, sus tareas escolares no las realizan, situación que está ligada al entorno social desfavorable que les rodea, ya que no reciben el afecto y atención que los padres deben brindar a sus hijos. xv La información base se obtuvo mediante las encuestas realizadas a cincuenta niños y cincuenta padres de Sexto Grado de Educación General Básica del Centro Escolar Experimental No. 1 “Eloy Alfaro”, para lo que se elaboró el cuestionario con diez preguntas direccionadas a conocer el entorno familiar de los niños y sus padres. De la interpretación de los resultados de las encuestas se desprende: que los hijos expresan que los padres no brindan buena relación afectiva; el mayor porcentaje de estudiantes no viven con sus padres; que sus padres no les brindan afecto; la mayoría de los niños manifiestan que sus opiniones no son respetadas; que la mayoría de niños no cumplen sus tareas por inexistencia de relación afectiva, y que la mayoría de niños se resiste a participar en clase por inseguridad en la aceptación de sus criterios. El resultado de las encuestas, permite establecer el rango de aceptación para rechazar la hipótesis nula o aceptar la hipótesis alterna que, en definitiva, establece que el entorno familiar SI influye en el rendimiento escolar. La propuesta para mejorar el entorno familiar se direcciona a la realización de una Escuela para Padres, tendiente a optimizar el rendimiento escolar de los niños y niñas del centro educativo materia de este estudio.

Rodríguez (2010), realizó la investigación *Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños*. Se identificaron los factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. Participaron 254 escolares, entre 7 y 11 años, sus respectivos padres y docentes. Una vez obtenido el consentimiento informado, se aplicaron la Escala Multidimensional de la Conducta de Reynolds y Kamphaus; estandarizada en Medellín, Cuestionario de Evaluación de factores personales y familiares. El análisis chi-cuadrado muestra que la inconsistencia en las pautas de crianza, no vivir con el núcleo familiar, ser mujer y tener una edad entre los 8 y 9 años, está relacionada significativamente con una mayor frecuencia en las dimensiones correspondientes a externalizar problemas como la hiperactividad y problemas de conducta. Igualmente, el género femenino y la edad entre 8 y 9 años se asociaron con la dimensión de “conducta excesivamente controlada”, como la ansiedad y la depresión, y también con los problemas académicos, así como la somatización que fue reconocida por los docentes como más frecuente en los niños. Estos resultados aportan a la prevención.

Suárez y Vélez (2018), realizaron la investigación *El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y los estilos de educación parental*. La familia es el primer espacio donde los niños se desarrollan socialmente a partir de un funcionamiento familiar determinado. El presente artículo de revisión se realizó con el objetivo de identificar elementos de las dinámicas familiares que contribuyen en el desarrollo social. Se empleó un enfoque cualitativo con método bibliográfico, identificando que las características de la afectividad, la comunicación familiar y los estilos de educación parental inciden en la formación de distintas habilidades psicosociales en los niños contribuyendo de esta forma a la educación de individuos con la capacidad de relacionarse con otros.

Soto y Tenorio (2012) realizaron la investigación. *Perfil cognitivo, estilos de interacción parental y su relación con el desarrollo emocional en niños de cinco a seis años, de los colegios Nuestra Señora de Dolores y Calasanz de León, en el periodo comprendido Septiembre a Noviembre del 2011*. El perfil cognitivo parental puede derivar una respuesta a experiencias particulares del desarrollo. Los estilos parentales manifiestan como los padres ejercen el manejo de autoridad en sus hijos. La familia cumple un rol importante dentro del crecimiento y desarrollo del niño, puesto que de ello

depende el futuro psicológico, de tal manera cabe preguntar. ¿De qué manera el perfil cognitivo y los estilos de interacción parental se relacionan con el desarrollo emocional en niños de cinco a seis años, de los colegios Nuestra Señora de Dolores y Calasanz de León? Los objetivos propuestos: Describir las características socio demográficas de las madres, e hijos. Identificar los perfiles cognitivos de las madres, en términos de: esquemas adaptativos y estrategias de afrontamiento. Identificar los estilos de interacción utilizados por las madres en la crianza de sus hijos. Describir el desarrollo emocional en niños entre cinco y seis años de edad. Establecer relaciones entre el perfil cognitivo de las madres y la relación de este componente sobre el desarrollo emocional infantil. El presente estudio es descriptivo de corte transversal, con una muestra de 50 niños y 50 madres, se recolectó la información a través de una encuesta y test psicométricos, evaluación del perfil cognitivo: Cuestionarios de esquemas y Cuestionario de estilos y estrategias de afrontamiento). Evaluación del estilo de interacción parental. Evaluación del Desarrollo Emocional Infantil. Se obtuvo lo siguiente: las madres tienen un adecuado esquema adaptativo y una adecuada puntuación de estrategias de afrontamiento. La mayoría de las madres utilizan estilos de crianza permisiva, concluyendo esto puede ser debido a que la influencia no repercute tanto por el perfil de las madres sino por el estilo de crianza que estas establecen en las crianzas de sus hijos. Por ende se recomienda que los padres opten por poner en práctica el estilo asertivo para la buena crianza de sus hijos. Que los padres presten atención a las necesidades emocionales de sus hijos.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Espinoza (2019), realizó la investigación *Efectos de la Aplicación de un Programa Psicopedagógico en el Nivel de Desarrollo Emocional en Niños de 5 Años de la Institución Educativa 102 de Ventanilla*. El objetivo de la investigación fue comprobar la efectividad de un programa psicopedagógico en el nivel de desarrollo emocional en un grupo de niños de 5 años de educación inicial de Ventanilla, de acuerdo a un diseño cuasi-experimental con grupo de control, pretest y postest. Se seleccionó en forma intencional una muestra de 50 sujetos, de ambos sexos, con una edad promedio de 5 años, a quienes se les aplicó la prueba Cuestionario de evaluación del desarrollo emocional infantil (EDEI) para evaluar el nivel de desarrollo emocional. El tratamiento estadístico realizado permitió afirmar la existencia de diferencias significativas en el nivel de desarrollo emocional en la muestra de estudio por la aplicación del mencionado programa, tanto a nivel global como de sus factores.

Quispe y Quispe (2019), realizaron la investigación *Clima familiar y rendimiento escolar en las niñas y niños de cinco años de la institución educativa inicial de yanque, caylloma – Arequipa 2019*. El propósito principal de esta investigación es determinar la influencia del clima familiar en el rendimiento escolar en las niñas y niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial de Yanque, Caylloma. Muestra de 40 padres de los niños de 5 años. Se aplicó un cuestionario de clima familiar y el análisis de los registros de notas Esta investigación pertenece a un diseño no experimental que, por medio del análisis, y descripción de las variables se ha establecido la relación entre el variable clima familiar y la variable rendimiento escolar. Los datos estadísticos que sustentan esta investigación provienen de los resultados obtenidos por la aplicación de los instrumentos. La principal conclusión a la que se arribó fue: Existe relación significativa entre el clima familiar y rendimiento escolar con un r de Pearson de ,870** y un p valor de 0,000 en las niñas y niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial de Yanque, Caylloma.

Juárez y Ordoñez (2015), realizaron la investigación *Entorno familiar y su relación con el desarrollo del área del lenguaje en niños de 3 años del AAHH San Fernando, Surquillo 2018*. En la presente investigación el objetivo: es determinar la relación entre el entorno familiar y el desarrollo del área de lenguaje de los niños de 3 años del AAHH San Fernando, Surquillo, abril – julio de 2018. Materiales y métodos: el xiv estudio que se realizó es de enfoque cuantitativo, tipo descriptivo correlacional y de corte trasversal. La población estuvo constituida por 44 familias y se utilizó como instrumento el inventario de HOME y el test de TEPSI. Los resultados: se halló que el entorno familiar que presenta la población de estudio, es el entorno inadecuado con 38.64% familias, donde sus hijos 31.82% presentan retraso en el desarrollo del área de lenguaje y 43.18% presentan riesgo. Asimismo, las familias con entorno adecuado 34.09%, siendo sus hijos 25% presentan desarrollo del área de lenguaje normal y el 9% están en riesgo y, por último, en el entorno familiar moderado un 27.27% familias, los hijos presentaron 23% en riesgo y 5% en retraso. Se llegó a los resultados y aprobación de la hipótesis a través de la prueba estadística de Chi-cuadrado donde el P valor es 0.000. Conclusión: se concluye que existe relación entre el entorno familiar y el desarrollo del área de lenguaje de los niños de 3 años, por último, la gran parte de las familias no cumplen con la asistencia a establecimiento de salud.

Bernabel et al. (2015), realizaron la investigación *El clima familiar y su influencia en el rendimiento escolar del área de personal social en los estudiantes de 4 años de la*

Institución Educativa Inicial N° 185 Gotitas de Amor de Jesús, Ate Vitarte. El propósito principal de esta investigación es determinar la influencia del clima familiar en el rendimiento escolar del área de personal social en los estudiantes de 4 años de la Institución Educativa Inicial No 185 Gotitas de Amor de Jesús, Ate Vitarte, 2015. Este estudio de investigación se desarrolló el año 2015 con una muestra de 50 niños de 4 años. Se aplicó un cuestionario de clima familiar y una lista de cotejo de rendimiento del área de personal social de los niños. Esta investigación pertenece a un diseño no experimental que por medio del análisis, observación y descripción de las variables se ha establecido la relación entre la variable clima familiar y la variable rendimiento del área de personal social. Los datos estadísticos que sustentan esta investigación provienen de los resultados obtenidos por la aplicación de los instrumentos. La principal conclusión a la que se arribó fue: Existe relación significativa entre el clima familiar y rendimiento del área de personal social en los estudiantes de 4 años de la Institución Educativa Inicial No 185 Gotitas de Amor de Jesús, Ate Vitarte, 2015.

Soldevilla (2018) realizó la investigación *Las relaciones familiares y el desarrollo socio emocional en estudiantes de 5 años - I. E.I N° 111 UGEL 05*. El objetivo general de esta investigación fue determinar la relación que existe entre las Relaciones Familiares con el Desarrollo Socioemocional de los estudiantes de 5 años de la I.E.I. N° 111 “Santa Rosa de Lima” UGEL 05 San Juan de Lurigancho, 2018. El tipo de investigación es de tipo sustantiva, en su nivel descriptivo correlacional de corte transversal. El enfoque que presenta es cuantitativo. El diseño de investigación es no experimental. La muestra fue constituida por 83 padres de familia de la Institución Educativa Inicial N° 111 y el muestreo fue no probabilístico estratificado. Para realizar la medición se aplicaron dos instrumentos, donde el primero fue para las relaciones familiares y el segundo para el desarrollo socioemocional. Estos instrumentos fueron previamente validados. Después de la etapa de recolección y procesamiento de datos, se realizó el correspondiente análisis estadístico, apreciando la existencia de una relación de $r = 0,440$ entre las variables: Relaciones Familiares y Desarrollo Socioemocional. Este grado de correlación indica que la relación entre las dos variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada, lo que quiere decir que al disminuir el valor de una variable también lo hará la otra y viceversa. En cuanto a la significancia de $p = 0.001$ muestra que p es menor a 0,05 lo que permite señalar que la relación es significativa, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Oré (2017) realizó la investigación *Clima familiar y rendimiento académico en niños del nivel inicial de Huanta, 2017*. La presente investigación titulada: Clima familiar y rendimiento académico en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 112-Huanta, con la finalidad de conocer la relación que existe entre clima familiar y el rendimiento académico en la institución educativa mencionada. Se concretó mediante el diseño de investigación correlacional. El trabajo de recolección de datos se realizó a través de un cuestionario de encuesta y la guía de análisis documental, los mismos que permitieron establecer la relación existente entre las variables en estudio. La muestra en el que fue desarrollada la investigación fue en 120 niños de la institución educativa precisada. El estadígrafo utilizado en la presente investigación fue Rho de Spearman, el que permitió concluir que existe una baja y significativa relación entre clima familiar y rendimiento académico en niños del nivel inicial de Huanta. ($r=0,227$, $p=0,017 < 0,05$)

Ochoa (2018), realizó la investigación *Participación de los padres de familia como corresponsables de la educación de sus hijos en una institución educativa del Callao*. La investigación de tipo descriptiva simple tuvo como propósito determinar el nivel de participación de los padres de familia como corresponsables de la educación de sus hijos, en la Institución Educativa N° 5041 de Carmen de la Legua - Callao. La muestra no probabilística de tipo disponible estuvo conformada por 110 padres de familia de dicha institución. Se aplicó un cuestionario estructurado dirigido a los padres de familia de Valdés (2010) adaptado por la investigadora, el cual fue sometido a juicio de expertos, obteniéndose una alta validez (V de Aiken = .925**) y con la prueba piloto una alta confiabilidad (.85**). Al procesar los resultados se determinó la predominancia del nivel regular con respecto a la participación de los padres de familia y niveles altos en la dimensión comunicación y aprendizaje en casa y bajos las dimensiones cooperación en la escuela y comunidad y voluntariado.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Interacción familiar

Existen muchos estudios realizados por las diferentes disciplinas científicas como la psicología, sociología, antropología, educación, lingüística, biología y las disciplinas de la medicina sobre la importancia de las diferentes interacciones que se dan dentro del núcleo familiar.

Los teóricos de las investigaciones sobre las interacciones familiares ponen énfasis que en las primeras etapas de desarrollo del ser humano se forman las estructuras de su personalidad y que están condicionadas por los modos y el tipo de relaciones familiares, cada familia establece sus propias normas de convivencia, sus reglas de comportamiento y sus estilos de comunicación y educación, los cuales son muy importantes en el desarrollo social y emocional de los niños en la etapa pre escolar.

Consideramos de sumo interés los aportes de las disciplinas científicas y de los teóricos del estudio de las interacciones familiares, los cuales constituyen las bases teóricas de la presente investigación.

A continuación, presentamos los principios teóricos acerca de la familia los tipos de interacciones familiares y su importancia en el desarrollo emocional de los niños y niñas en las dimensiones de: comprensión emocional, control emocional y empatía.

221.1. Familia como núcleo fundamental de la sociedad. Suárez y Vélez (2018). Existen diversas tipologías familiares, pero en nuestra sociedad, el tipo de familia más extendido es el nuclear, convirtiéndose en un punto de referencia. Para Polaino-Lorente (1993). El concepto de familia incluye una serie de categorías que obliga a tener presentes los contenidos de varias ciencias, las disciplinas humanísticas básicas que tienen un concepto propio de familia, y también de aquellas realidades que son presupuesto conceptual ineludible como la filosofía, el derecho y la antropología.

Por otra parte, ciencias como la psicología social y la sociología, junto con la demografía y la estadística, permiten estudiar a través de los roles, atributos, rasgos y sesgos un concepto de familia generalizable de unas sociedades a otras; y, finalmente, las relaciones familiares y el mismo concepto de familia implican, una cierta dimensión ética y religiosa (Merino, 2007).

Por su lado, para Musitu et al. (1988) una característica peculiar de la familia es la relación compleja y la influencia mutua que se establece entre los factores biológicos y los factores culturales, lo que suele dar lugar a interpretaciones de la institución familiar que acentúan más un aspecto u otro. Estos autores defienden que la familia es una creación de la cultura, pero los aspectos biológicos y los culturales no son excluyentes entre sí, sino

complementarios y se condicionan mutuamente. Biología y cultura encuentran su punto de unión en el proceso de socialización de la persona, especialmente, en las edades tempranas en que el ser biológico debe adquirir su condición de ser social dentro de un grupo humano concreto (Alonso, 1973).

Por su parte, Burgess y Locke (1950) adoptan una definición integral de la familia y le aplican las siguientes características: la familia está compuesta por lazos matrimoniales (marido y esposa), de sangre o de adopción (padres e hijos), que desempeñan funciones establecidas por la sociedad y aprobadas por los individuos; cada familia encarna una cultura común, que es expresión de la cultura del entorno; y que, normalmente, viven juntos en un hogar. Así la familia actúa como un mediador que interviene entre los hijos y su ambiente, ya que, según López (2015), la familia es quien apoya la organización del sistema de pensamiento de los niños y adolescentes de igual manera facilita que ante diversas situaciones del diario vivir se generen la aplicación de nuevos conocimientos. Como resultado de estos lazos familiares, se llegan a evidenciar ciertos comportamientos por parte de los hijos, que en muchos casos revela el accionar íntimo de los padres de familia, ya que como afirma Álvarez-López (2015)

La influencia de la familia en el proceso de educación y en el desarrollo de los niños y niñas se evidenciará en las diferentes dimensiones evolutivas y, a su vez, estas características adquiridas en cada familia se interconectarán con los contextos socializadores externos como lo son la escuela y el grupo de iguales (Álvarez-López, 2015, p. 5).

Esto permite evidenciar que

efectivamente los hijos son el reflejo de las acciones y comportamiento de los padres, por tal razón, es recomendable que el actuar de los padres esté siempre orientado a proporcionar modelos dignos de imitar por parte de aquellos que están en proceso de desarrollo personal (Álvarez-López, 2015, p. 34).

22.12 Sistema familiar. Arroyave y Ruiz (2012) señalan que la familia es el eje alrededor del cual está organizada la sociedad; es la primera institución de socialización del individuo y con la que mantiene contacto por más tiempo, ya que “está presente en sus fases

evolutivas más importantes como son la lactante, la infantil y la adolescente” (Chang, 2006. p, 13). En la misma línea de la teoría ecológica de sistemas, ya explicada, Bronfenbrenner (1987, citado en Espinal, I., Gimeno, A., González, F., s.f.) menciona que la familia se ve como el sistema que desde su concepción y en mayor proporción define y configura el desarrollo de los individuos.

El concepto de familia es un poco complejo de abordar y más aún en países como Colombia que es rico por su multiculturalidad. De manera general podemos entender por familia al “grupo nuclear de padre, madre e hijos por línea sanguínea o adoptivos” (Chang, 2006, p. 274). También se puede definir de una manera más concreta como un conjunto establecido por diferentes personas que se encuentran en constante interacción, en el cual cada uno tiene una función específica regida por unas pautas de interacción.

La familia es el eje alrededor del cual está organizada la sociedad; es la primera institución de socialización del individuo y con la que mantiene contacto por más tiempo, ya que “está presente en sus fases evolutivas más importantes como son la lactante, la infantil y la adolescente” (Chang, 2006. p, 13). En la misma línea de la teoría ecológica de sistemas, ya explicada, Bonfenbrenner (1987, citado en Espinal, I., Gimeno, A., González, F., s.f.) acota que la familia se ve como el sistema que desde su concepción y en mayor proporción define y configura el desarrollo de los individuos.

El concepto de familia es un poco complejo de abordar y más aún en países como Colombia que es rico por su multiculturalidad. De manera general podemos entender por familia al “grupo nuclear de padre, madre e hijos por línea sanguínea o adoptivos” (Cuellar, 2000, p. 274). También se puede definir de una manera más concreta como un conjunto establecido por diferentes personas que se encuentran en constante interacción, en el cual cada uno tiene una función específica regida por unas pautas de interacción que garanticen su buen funcionamiento, facilitando la interacción recíproca (Espinal et al., s.f.); por otro lado, “la familia desempeña las funciones de procrear, de socializar, de sostener económicamente, de cuidar emocionalmente a los hijos y, por supuesto de la crianza” (Chang, 2006, p. 14).

Por lo anterior se considera que la familia es el primer medio social donde se inician las prácticas educativas; además es el centro de la vida afectiva, productiva y de consumo

de las personas. En esta institución es donde los infantes toman referencia para “el desarrollo de competencias emocionales, el manejo de estrategias de afrontamiento y niveles de presencialidad, entre otros” (Henao & García, 2009, p. 48).

Para la mayoría de personas, la familia es el lugar donde se aprenden e intercambian emociones, afectos e ideas, que se convierten en la base de apoyo de los individuos; por esto a través de los tiempos la familia ha buscado ser un ejemplo en todos los ámbitos, sociales que permita dar estabilidad y generar un adecuado desarrollo psicosocial a los infantes. “Es importante tener en cuenta los principales indicadores de funcionamiento familiar propuestos por Andolfi” (1997, citado en López et al., 2006, p. 39).

2213. Prácticas educativas familiares. Arroyave y Ruiz (2012) enfatizan que, estudiosos de la psicología infantil como Baldwin y Bowlby, estuvieron interesados durante largo tiempo en buscar evidencia científica para demostrar que la forma en que los padres crían a sus hijos influye en su desarrollo. A lo largo de sus investigaciones se observó que es muy difícil determinar las prácticas parentales de forma específica (y sus influencias); y por esta razón surge el concepto de estilo parental, el cual reúne todas las características del entorno familiar en el que se desenvuelve el niño, midiendo aspectos categorizados en tres grupos así:

- Relación emocional entre padres e hijos
- Comportamientos de los padres
- Creencias familiares (Raya-Trenas et al., 2008)

Las diferentes concepciones que hay sobre el desarrollo infantil se fueron jerarquizando por categorías según se creyera cuál era la de más peso. Por ejemplo, para los interesados en encontrar influencias sobre el desarrollo de la personalidad del niño, las prácticas parentales fueron tomadas como un conjunto de actitudes y sentimientos que le son expresados al hijo por medio de comportamientos, los cuales para poder medirlos también fueron clasificados en grupos de acuerdo con sus similitudes (Symonds, 1939, citado en Raya-Trenas et al., 2008). Para otros, que se basaban más en la modificación de la conducta del menor, las actitudes no eran importantes sino los comportamientos de los padres en

cuanto al control ejercido sobre sus hijos, es decir, de qué manera castigan, sancionan e imponen sus reglas (Raya, 2008).

Diane Baumrind (1970, citada en Raya-Trenas et al., 2008), psicóloga estadounidense, recogió los intereses de los dos enfoques antes nombrados y denominó “instrumentalmente competente” (Baumrind, 1970, citada en Raya-Trenas et al., 2008) a todos aquellos niños que poseían el desarrollo social ideal y que venían justo de hogares que eran muy afectuosos, pero con normas claras y exigencias expresadas.

Con base en los aportes de las teorías que la precedían, hizo grandes aportes en cuanto a la categorización de las diferentes formas que observó en las familias para llevar a cabo las prácticas educativas. Categorización que consta de 3 tipos de estilo parental (Raya-Trenas et al., 2008, p. 44).

2214. El lugar de la educación en la familia y en la sociedad. El ser humano aprende a relacionarse desde pequeño con la familia, es decir, allí se aprenden las bases para la interacción con los demás; también los estilos de vida, las formas de pensar, los valores, los hábitos, entre otros, que sirven para configurar la personalidad del individuo, que posteriormente se desenvolverá en un contexto sociocultural.

El papel de la educación es facilitar el desarrollo personal y familiar mediante acciones sistemáticas y programadas, como afirman Villalobos et al, (2017, citado por Suárez y Vélez, 2018). Los padres y los educadores deben saber, por tanto, que el desarrollo es consecuencia de la educación, ya que el nacimiento de un niño implica no solo proporcionarle cuidados físicos de protección, sino convertirlo en miembro de la especie humana, integrarlo en el grupo cultural donde ha nacido y cuyas costumbres, tradiciones y normas ha de asimilar.

Así la educación de la persona debe entenderse como una interacción permanente con el ambiente y el entorno social que le rodea. Dicha interacción con un ambiente culturalmente organizado facilitará la competencia cognitiva y el desarrollo personal (Londoño-Vásquez & Castañeda, 2011), todo esto teniendo en cuenta que la educación es uno de los factores que contribuye de forma decisiva al desarrollo del ser humano (Irizar et al., 2010).

Todo esto teniendo en cuenta que el ser humano cuando nace no cuenta con patrones de conducta determinados, sino que necesita relacionarse con individuos de su entorno para configurarse como persona, así la educación se justifica desde la necesidad que tienen las personas de ser influenciados por sus iguales para que de esta manera adquiera características propias del ser humano. De igual manera desde la cultura en la que está inmerso cada uno le permite entender ese contexto determinado en el que se encuentra proporcionándole argumentos e interpretaciones de la realidad de tal manera que se dé un proceso de adaptación a su entorno y un buen desarrollo humano (Luengo, 2004).

Cuando se habla de desarrollo humano se hace referencia a la adquisición de valores y su transmisión a todos los individuos de tal manera que se puedan enfrentar con éxito a diferentes situaciones, retos, conflictos que se les presenten y todo esto se logra por medio de la educación. Por tal razón los procesos educativos, entendidos como instrumento esencial del desarrollo humano, deben asumir y profundizar en estos aspectos como lo es el sistema de valores de las personas los cuales reflejan los diversos procesos y aprendizajes que se dan dentro del sistema de educación (Irizar et al., 2010). Es decir que la educación tiene un rol importante en la formación del ser humano, como afirma Luengo (2004).

Como se evidencia la interacción social es un aspecto fundamental para la formación del ser humano ya que es en ese momento cuando se adquieren diferentes habilidades que le permiten a las personas relacionarse y adaptarse a su entorno por medio de comportamientos adecuados. Así la intervención educativa puede entenderse desde diversas perspectivas, por ejemplo, Bandura (1977) habla del aprendizaje por modelos, Piaget (1979) considera necesaria la relación con los objetos para el desarrollo de la mente y Vygotsky (1979) insiste en la relación interpersonal como primer paso para la interiorización.

La formación de los menores de edad en el núcleo familiar es uno de los factores que más influye en el proceso de desarrollo humano; puesto que, es a temprana edad cuando se inicia el proceso de adoptar conductas y a seguir pautas que poco a poco van forjando el comportamiento de la persona. Sin embargo, hay situaciones que se presentan en el entorno familiar y que son un ejemplo de la necesidad de principios y valores fortalecidos desde el seno familiar ya que es la más influyente en el aprendizaje de valores y de patrones de conducta valiosos (Flaquer & Escobedo, 2014). De esta manera es importante que los valores que son inculcados generen un crecimiento o desarrollo humano ya que la manera en que se

de este aprendizaje tendrá un impacto en el entorno de cada uno, como afirma Ortega y Mínguez (2004).

Continuando con la funcionalidad de la familia para Medalie (1987), esta ejerce tres funciones básicas: la primera es el desarrollo de los roles de los miembros de la familia, dentro de las cuales resaltan las funciones intrafamiliares, basadas en el apoyo y la protección de los miembros de la familia. La segunda función es la comunicación, la cual está ligada a las relaciones intrafamiliares (Mejía, 1991) y extra familiares (Dominici, 2003), dicha función está dirigida para con la sociedad, a la vez, actuando como factor estabilizador de la sociedad con respecto a las normas sociales. La tercera función son las transacciones múltiples, dentro de las cuales están: la educación, la orientación de patrones de comportamiento, la función económica, entre otras, las cuales ofrecen la opción de mantener la relación, persona-familia-sociedad con su propia coherencia.

Situaciones polémicas como la violencia intrafamiliar, la separación de parejas, la falta de afecto y la desatención por parte de los padres hacia sus hijos, la poca o nula educación, entre otros aspectos, influyen negativamente en las emociones de los menores y, por ende, en su desarrollo personal y social (Abarca, 2003). Es de anotar que

estas situaciones, contrario a posibilitar el desarrollo social, ocasionan un retroceso o se convierten en otras formas de asociación y organización social que contradice lo normativo de la sociedad. Aquí es relevante resaltar la importancia del papel de la familia para fortalecer los valores y principios de las personas, y cómo esto influye directamente en el comportamiento de la sociedad (Abarca, 2003, pp. 179-180).

2215. Dinámicas familiares que contribuyen al desarrollo social. Suárez y Vélez (2018) señalan que una buena comunicación familiar permite a sus miembros sentirse más a gusto con ellos mismos y con los demás. A través de la comunicación se transmiten a los hijos las ideas, valores y creencias que son insustituibles para su evolución y maduración personal (Moreno et al., 2015). En este sentido, se tiene en cuenta que es imprescindible saber escuchar y respetar las opiniones de los demás, por muy distintas o extrañas que parezcan: cada miembro de la familia debe hacerse responsable de sus opiniones y emociones y permitir, así, una mejor comunicación y un ambiente de mayor comprensión (Yankovic, 2012).

Cuando se presentan problemas en la comunicación familiar estos pueden terminar en la desintegración de esta unidad, así lo afirma Zuazo-Olaya (2013), al proponer que: “muchas veces la comunicación inadecuada es lo que ocasiona la desintegración de una familia” (p, 25), y luego sugiere que:

La comunicación tanto de padres con hijos o hijas, como entre padre y madre es muy importante, pues, es mediante ella que nos enteramos de lo que sienten o están atravesando nuestros seres queridos para así poder ayudarlos y demostrarles que la familia es un soporte emocional para cada uno de sus integrantes (Zuazo-Olaya, 2013, p. 41)

Desarrollar espacios de comunicación es importante ya que es en la familia donde se disponen espacios en los que se tocan temas íntimos y personales, esto incluye a los padres, ya que a ellos también les ocurren cosas que se deben resolver. Si los problemas y las situaciones se comentan entre todos, aumenta el apego y la confianza entre los miembros de la familia, permitiendo la búsqueda de mejores soluciones. Esto tiene un gran impacto en la formación del niño ya que este se siente partícipe del entorno doméstico.

Comentar las emociones ayuda a generar empatía, esto es, a ponerse en el lugar de los demás, lo que tiene una gran importancia a la hora de desarrollar actitudes de respeto y comprensión. Así se contribuye a crear un clima positivo de comunicación y contacto con los hijos, y el grupo familiar se sentirá más integrado y satisfecho. No sólo se trata de contar problemas o cosas negativas; es muy importante transmitir emociones positivas, logros personales y acontecimientos que a las personas las hacen sentirse valoradas y reconocidas (Álvarez et al., 2004).

Sin embargo, en la actualidad se ha venido produciendo un distanciamiento emocional en la relación entre los miembros de la familia. Dra. Massiel, psicóloga clínica, terapeuta familiar y de pareja, plantea que

en esta época se dialoga menos, se dedica menos tiempo a las relaciones familiares, los hijos están inmersos en una serie de actividades que les mantiene la agenda diaria ocupada. Cada miembro tiene un dispositivo electrónico al que se le dedica mucho

tiempo, por lo que ya no hay espacios para la integración familiar. (citado por Sánchez, 2014, párrafos 5-6)

Teniendo en cuenta esta situación Hernández et al., (2017) afirman que

es importante que se tome conciencia sobre el valor socializador de la familia, que se construyan vínculos positivos entre padres e hijos ya que es en la familia donde se adquieren las primeras pautas de relación social, es decir que haya una cohesión familiar que se refleje por medio de lazos emocionales fuertes, apoyo mutuo, realización de actividades en conjunto y afecto recíproco. De igual manera estos autores plantean que “sentir un grado aceptable de satisfacción familiar, inducirá a los miembros de la familia a intercambiar emociones, sentimientos a desarrollar pautas de interacción adecuadas, cooperativas, así como a validar y fortalecer la imagen mutua de cada integrante” (pp.186-187).

2.2.1.6. Estilos de interacción familiar. Quizá la investigación más conocida sobre los estilos de interacción familiar son los estudios de Diana Baumrind (1967, 1971), citado por Henao y García (2009), sobre niños y niñas preescolares y sus padres y madres. El término utilizado por esta investigadora es estilos parentales, que se definen como aquella forma manifiesta en que los padres y madres ejercen el proceso de normatización y el manejo de autoridad en sus hijos e hijas. Cada niño o niña en la muestra de Baumrind fue observado en varias ocasiones en el preescolar y en el hogar. Estos datos se utilizaron para estimar las dimensiones conductuales de sociabilidad de los niños y niñas, seguridad en sí mismos, logro, melancolía y autocontrol. Los padres y madres fueron también entrevistados y observados mientras interactuaban con sus hijos e hijas en el hogar. A partir de los datos obtenidos, Baumrind propuso cuatro estilos parentales: autoritario, equilibrado (o democrático), permisivo y no implicado (Baumrind, 1967, 1971).

2.2.1.6.1. Padres autoritarios. Este es un patrón muy restrictivo de crianza en el que las personas adultas imponen muchas reglas, esperan una obediencia estricta, rara vez o nunca explican al niño o niña por qué es necesario obedecer todas estas regulaciones, y a menudo se basan en tácticas punitivas enérgicas (es decir, en la afirmación del poder o retiro del amor) para conseguir la obediencia. Los padres y madres autoritarios no son sensibles a

los puntos de vista en conflicto de un niño o una niña, esperando en lugar de ello que el niño o niña acepte su palabra como ley y respete su autoridad.

2.2.1.6.2. Padres y madres equilibrados. Este es un estilo controlador pero flexible, en el que los padres y madres implicados realizan muchas demandas razonables a sus hijos e hijas. Tienen cuidado en proporcionar fundamentos para obedecer los límites que establecen y se aseguran de que sus hijos e hijas sigan estos lineamientos. Son mucho más aceptadores y sensibles a los puntos de vista de sus hijos e hijas que los padres y madres autoritarios, y a menudo buscan la participación de sus hijos e hijas en la toma de decisiones familiares. Por lo tanto, los padres y madres con autoridad ejercen un control racional y democrático (en lugar de dominante) que reconoce y respeta las perspectivas de sus hijos e hijas.

2.2.1.6.3. Padres permisivos. Este es un patrón parental aceptador, pero laxo en el que las personas adultas exigen relativamente poco, permiten que sus hijos e hijas expresen con libertad sus sentimientos e impulsos, no supervisan en forma estrecha las actividades de sus hijos e hijas y rara vez ejercen un control firme sobre su comportamiento.

2.2.1.6.4. Padres no implicados. Diferentes investigaciones han dejado claro que el estilo parental menos exitoso es el que muestran los padres y madres no implicados, un enfoque en extremo laxo y sin exigencias exhibido por padres y madres que han rechazado a sus hijos e hijas o que están tan abrumados por sus propias tensiones psicológicas y problemas que no tienen mucho tiempo ni energía para dedicarse a la crianza de éstos (Maccoby & Martin, 1983).

Los padres y madres no usan estilos educativos puros, aunque haya una tendencia hacia un estilo u otro.

También hay que tener en cuenta, en cuanto a la evolución de cada niño o niña, y como se ha dicho anteriormente, que hay otros factores que influyen: la escuela, otras figuras de apego —como, los abuelos—, el temperamento, que sea más activo o pasivo, más o menos ansioso, etc. (Maccoby & Martin, 1983, p. 789).

221.7. Teoría ecológica de los sistemas. Arroyave y Ruiz (2012) mencionan que es una Teoría formulada por el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner (citado por Berk, 1999), la cual plantea que el individuo desde su misma concepción se encuentra inmerso en un conjunto de sistemas que influyen en su desarrollo tanto positiva como negativamente.

El primero y más próximo de los sistemas en los que se encuentra el niño es el microsistema, el cual incluye a la familia inmediata del individuo, el barrio donde vive, sus vecinos más cercanos, las instituciones a las donde asiste de manera permanente, profesores, pares, entre otros; haciendo referencia a los lugares y las personas que hacen parte de la vida cotidiana del niño.

El segundo sistema en el que el niño se encuentra inmerso es el mesosistema, el cual hace referencia a las relaciones que se dan entre los microsistemas del niño (Berk, 1999). Este apartado es de gran importancia porque muestra cómo la familia favorece al desarrollo del niño en la medida que se interesa por conocer cómo es su desenvolvimiento en las otras instituciones sociales a las que asiste, preocuparse por cómo interacciona con sus pares tanto en el vecindario como en la escuela, compartir experiencias de los niños en otros ámbitos para fortalecerlos o tratar de encaminarlos hacia otros intereses.

El tercer sistema en el que el niño se encuentra es el exosistema, el cual se refiere a todas las relaciones tanto familiares como laborales, emocionales, financieras, etc. en las que se encuentren inmersos sus padres o cuidadores y que de forma indirecta favorecen o inhiben el desarrollo adecuado del menor. Según Berk (1999) éstas podrían manifestarse en forma de ayudas económicas a los padres por parte de la familia extensa, horarios flexibles en sus trabajos, buenas relaciones sociales que les brinden armonía y bienestar y que de una u otra forma contribuya a un bienestar del niño.

Ya en términos más amplios, Bronfenbrenner dice que hay un macrosistema, que afecta sustancialmente el desarrollo del niño. Las políticas y leyes que tenga un país, el manejo de la educación, la salud y el destino de los recursos públicos, indudablemente, afectan la forma en que se sitúa la familia en la sociedad y el mismo niño. Para este autor todas estas relaciones no se dan de forma lineal y uniforme. Las situaciones cambiantes de la vida como mudarse, el nacimiento de un hermano, el cambio de escuela, el divorcio de

los padres, entre otras, se constituyen en una serie de influencias ambientales que hacen que el microsistema esté en constante cambio. A esto se refiere el autor cuando plantea un cuarto sistema llamado *crono sistema*. Además de esto, Berk (1999) señala que el niño no es solo un producto del medio, sino que también es productor en él, lo que quiere decir que rasgos de la personalidad, el temperamento y el potencial de cada niño son características que nuevamente entran a dinamizar las relaciones de los sistemas. Finalmente, el último de los sistemas hace referencia al ambiente y se denomina *globosistema*.

Esta teoría evidentemente es un aporte muy importante en todos los campos del conocimiento relacionados con el desarrollo humano. El autor ayuda a vislumbrar una nueva forma de concebir la relación individuo–ambiente, pudiéndose afirmar que no se le escapa ningún detalle. Sus aportes brindan importancia al ser natural social que constituyen a un humano, y permiten relacionar y encontrar influencias importantes en esta diada. Esta teoría, además, servirá de base para la variable de las prácticas educativas familiares, las cuales, como se pudo observar, se constituyen en el primer contacto del ser humano con su medio social (p. 37).

2.2.2. *Desarrollo emocional en la edad preescolar y escolar*

A lo largo de la infancia, los niños y niñas toman conciencia de sus propias emociones y de las causas de las mismas; es decir, establecen relaciones sobre el porqué de diferentes emociones en ellos y en los demás. Comienzan a reconocer en la expresión facial diferentes emociones y a establecer acciones en torno a lo que observan en la expresión de los demás (Izard, 1994, citado por Henao & García, 2009).

El crecimiento y el cambio esperado a nivel *disposicional* personal para enfrentarse a las situaciones se deriva de las experiencias propiciadas por el contexto, por una parte, y de la maduración, por otro lado. Por esta razón, los objetivos que se plantea el niño o la niña en torno a los otros y hacia sí mismos, presentan un cambio con relación a la manera previa de abordarlos. La forma en que él o ella han de poner de manifiesto distintos tipos de emociones, varía sustancialmente dependiendo del repertorio previo del niño o niña y del tipo de situación a la que se vean abocados. Esto lleva a que se produzcan logros importantes a nivel de la comprensión, regulación emocional y respuesta empática (López et al., 1999).

Analizaremos a continuación tres aspectos del desarrollo emocional, los cuales permiten conocer de forma más específica la competencia emocional...del niño o niña preescolar, a saber: comprensión emocional, capacidad de regulación, y empatía.

2221. La comprensión emocional. Se tomarán en cuenta dos aspectos: la comprensión de las emociones y la toma de la perspectiva emocional, de una parte, y de otro lado la comprensión de la ambivalencia emocional y la comprensión de las reglas de expresión.

La comprensión de las emociones y la toma de perspectiva emocional se comienzan a desarrollar desde edades tempranas. Los niños y niñas en edad preescolar se vinculan a situaciones cada vez más diversas, las cuales generan distintas emociones. Así, los niños y niñas comienzan a ajustar sus reacciones para adecuarlas a la situación que enfrentan y a los propios deseos de alcanzar metas determinadas, en busca de respuestas coherentes a las demandas del contexto. Un avance importante se presenta cuando el niño o niña empieza a considerar los deseos del otro. Sin embargo, la emoción no se explica por la relación entre el deseo y la situación objetiva, sino por la relación entre el deseo y la situación tal como la interpreta el sujeto, en este caso el niño o la niña.

Las características individuales de personalidad, la experiencia previa y las características del contexto que rodea al niño o a la niña, establecen un patrón diferencial tanto para el análisis en torno a las diferentes situaciones que él o ella viven, como para determinar qué tan compleja emocionalmente puede ser una situación; es decir, las perspectivas emocionales y el nivel comprensivo que establezcan se vinculan a la cultura en la que el niño o niña se encuentran inmersos, y al tipo de reacción parental. En última instancia lo que él o ella creen y esperan se vincula a los factores contextuales antes nombrados y a su constitución personal (Gnepp & Chilamkurti, 1988).

La cultura propicia diferentes reglas para expresar las emociones, así que los niños y niñas adquieren la comprensión de las mismas a través del modelamiento y el aprendizaje vicario. Esto indica que el componente cultural pone límites y reglas para este tipo de expresiones y los vinculan de acuerdo con el desempeño social que tengan las personas. La comprensión de las reglas de expresión involucra aspectos tales como: intensidad de la expresión, persistencia de la misma o inhibición de ésta. Los niños y niñas preescolares en

su mayoría no han desarrollado la capacidad de entender que las personas pueden hacer manejo de la expresión emocional dependiendo de la situación (Bussey, 1992). Con las experiencias que propician el medio, el niño o niña alcanza a entender la expresión y a saber que ésta puede ser controlada, es decir, simulada por los otros y por él, lo que permite que se tenga una adaptación a la situación que se está viviendo.

La comprensión de la ambivalencia emocional se entiende como la capacidad que se adquiere para entender, conocer y discriminar la presencia de varias emociones que se oponen; éstas pueden ser positivas y negativas, hacia una misma persona e incluso en una misma situación. El niño o la niña logran comprender que la experiencia personal y las vivencias de los demás pueden provocar una combinación de emociones. La posibilidad de entender esto es un punto básico para que el niño y la niña logren manejar relaciones estables con alta carga afectiva (Brown & Dunn, 1996).

En los niños y niñas pequeños (entre 3 y 5 años) se observa que, para entender una situación con contenido emocional, no hacen uso de un análisis objetivo hacia la situación, sino que establecen las explicaciones correspondientes a través de la emoción como tal; lo que ellos y ellas sentirían, mas no lo que realmente podrían sentir haciendo relación de diversos aspectos influyentes.

El resultado para ellos o ellas, o es bueno o es malo (posición dicotómica); no establecen gradaciones, divergencias, posibilidades, o sea, no hay un manejo de diversas perspectivas (Camras, 1994). Por esta razón tienen dificultades para coordinar sentimientos opuestos sobre las personas, pero no sobre las situaciones. El niño o la niña logran comprender que una misma situación o circunstancia puede generar sentimientos positivos y negativos a la vez, pero les es complejo aún entender que una persona también puede generar simultáneamente emociones positivas o negativas en él o en ella.

2.2.2.2 La regulación emocional. Las diversas situaciones vividas por los niños y niñas posibilitan el desarrollo de competencias que les permiten regular las emociones generadas por éstas; a medida que el niño o niña madura va adquiriendo la habilidad de hacer frente a las exigencias sociales, lo que se vincula no sólo a la capacidad de limitar manifestaciones comportamentales y emotivas diversas, sino además a la posibilidad de establecer otra serie de asociaciones cognitivas nuevas. El niño o niña debe entender el

porqué de lo que siente y cuál sería la reacción más adecuada ante esa situación, evaluando la forma más apropiada de enfrentarse a las exigencias externas.

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, la emoción se ubica como un foco esencial que le indica a la persona el funcionamiento individual y grupal que requiere para el logro de acciones adaptativas con su entorno, es decir, es la emoción un camino de contacto con la realidad. Con el fin de que las emociones cumplan con este objetivo, es necesario que sean flexibles y congruentes con la situación que se esté viviendo, al igual que con objetivos del sujeto para con esa situación específicamente. Al hacer la evaluación de la emoción en relación con la situación, el niño o niña alcanza niveles de madurez e introspección que le permiten determinar qué tipo de reacciones ha de tener con otras personas y la consecuencia de éstas; es acá donde se observa lo que es regulación emocional (Harris, 1989; Eisenberg et al., 2003; Valiente et al., 2004). Como se mencionó anteriormente, el uso de diferentes estrategias para alcanzar niveles de autorregulación emocional es variado, específicamente porque esto depende de los objetivos que se tengan ante diversas situaciones.

Poco a poco el niño o la niña aprenden que algunas estrategias son eficaces para ciertas situaciones y que éstas dependen del tipo de logro que se desea.

La flexibilidad en el manejo de las mismas y el desarrollo de niveles de interiorización dan cuenta de la utilidad del proceso regulatorio para el alcance de conductas adaptativas y de ajuste socioemocional (Dennis, 2006).

El objetivo central con relación con el conocimiento emocional es crecer en la forma de expresar las diferentes emociones, buscando obtener consecuencias satisfactorias relacionadas con el medio que rodea a la persona y consigo misma; lo cual se relaciona con el progreso a nivel lingüístico específicamente en relación con el componente pragmático del lenguaje, que permite al niño o niña la posibilidad de realizar un análisis situacional y adecuar el tipo de respuesta que genera. El proceso de socialización brindado por el entorno cercano, especialmente por los padres y madres, posibilita igualmente el desarrollo de habilidades socializadoras y la introyección de posibles respuestas del medio a consecuencia de una respuesta previa emitida por el niño o niña (Aluja et al., 2007).

2223. La empatía. La empatía se considera como la capacidad que tiene una persona de entender una situación emocional de otra y de emitir respuestas relacionadas con el sentir de esa persona (puede evidenciarse como un acto de compasión); existe por parte del espectador o espectadora un acto recíproco con la persona que se enfrenta a una situación que le genera una o varias emociones.

A medida que el niño o niña alcanza metas evolutivas, el proceso empático recíprocamente va obteniendo posibilidades de actuación social; es decir, la persona menor logra mayores niveles de análisis congruentes con relación a la comprensión de una situación, y cómo ésta puede generar en otra persona diferentes manifestaciones conductuales, ya sea de dolor, rabia, felicidad, etc.; es la empatía igualmente un proceso de comprensión emocional que permite que se manifiesten diversas estrategias de afrontamiento, poniendo de relieve a la persona implicada más que al propio sujeto (Taylor & Harris, 1984).

Las experiencias emocionales se configuran en una base para el individuo. Esta base determina en alguna medida la forma o la perspectiva que utilizará el niño o niña para evaluar la situación a la que se encuentra expuesta la otra persona. Se espera que a medida que los niños y niñas tengan más experiencias, también tengan mayor capacidad de entender las diversas reacciones y comprender el porqué de las mismas, en primera instancia en relación consigo mismos y posteriormente con relación a los demás.

La empatía es un componente emocional que sólo se alcanza cuando el niño o niña logra tres aspectos previos: su propia comprensión emocional, la comprensión emocional de los otros, y la capacidad de regular su propia emoción. Estos tres aspectos están dirigidos a situaciones sociales que permiten, por parte del niño o niña, realizar análisis del alcance de metas, poner en evidencia acciones afectivas y entender el porqué del sentir emociones diversas (Sroufe, 2000).

La exposición a situaciones diversas abre un espectro comparativo para la persona menor, permite que logre equiparar diferencias en las actuaciones, y que entienda cómo se ha de buscar una acción satisfactoria. Es acá donde la empatía alcanza un nivel de *prosocialidad* importante. Se vincula a lo anterior el tipo de apego que haya

rodeado al niño o niña.; esta combinación es llamada desarrollo psicosocial (Sroufe, 2000, p. 161).

2224 Teoría del apego. Arroyave y Carrillo (2012) mencionan que John Bowlby (1969), psiquiatra inglés, se consagra como el autor principal de esta teoría, la cual surgió tras su constante interés y el de la investigadora estadounidense Mary Ainsworth (1991) por observar los registros de laboratorios y consultas realizados por etólogos, psicólogos y psiquiatras para relacionarlas y establecer así las relaciones madre-hijo. El autor encontró evidencias fuertes que iban en contra de lo planteado por el psicoanálisis cuando se dice que la búsqueda del niño hacia su madre se da inicialmente por razones de interés de alimento y temperatura corporal; el recién nacido también busca contacto físico con su cuidador al momento de encontrarse en medio de una situación peligrosa o que le atemorice (Oliva & Villa, 2003).

Tras trabajar juntos durante varias investigaciones, Bussey (1992) plantea que para hablar de apego es necesario tener en cuenta los siguientes conceptos básicos:

- Base segura: Se fundamenta en el trabajo que tiene el cuidador con el menor. Una base segura le permite al individuo explorar el medio brindándole seguridad y haciéndole sentir confianza.
- Modelo interno de trabajo: Se refiere a las representaciones mentales que elabora el menor de acuerdo con la calidad de respuestas obtenidas de su cuidador, estableciendo así relaciones entre éstas y el mundo exterior. Es de esta manera que el niño elabora un esquema mental sobre el mundo y sobre sí mismo: si es bueno, si puede confiar en él, o si por el contrario es cruel y es mejor desconfiar.
- Figura de apego: El niño posee una persona (generalmente su cuidador) a la que le tiene más confianza y afecto, de acuerdo con la cantidad y la calidad de las experiencias vividas por los dos. Éstas pueden ser principales o secundarias.

Así mismo Ainsworth (1991, citada en Carrillo, 2008) plantea la primera tipología del apego:

- Apego seguro: El niño se atreve a explorar el mundo si tiene la proximidad, de su base segura, es decir, que al menos un contacto visual le brinde la seguridad de que se está al pendiente de él.

- Apego inseguro: No se evidencia ningún tipo de base segura, pues el niño explora el mundo sin necesidad de tener ninguna proximidad ni siquiera visual con su cuidador. Además, no se angustia ante las separaciones.
- Apego ambivalente: El niño busca proximidad con su cuidador, pero al mismo tiempo parece que le estresara tenerlo cerca. Su relación se basa en un constante cambio emocional entre querer estar cerca y a la vez no (Carrillo, 2008).

De acuerdo con la tipología antes expuesta se puede observar que no todo niño posee la misma interacción emocional con su cuidador, y esto como lo plantea Carrillo (2008) depende, entre muchas otras cosas, de la personalidad tanto del cuidador como del menor, de la calidad de las experiencias y la sensibilidad que muestre el cuidador hacia las necesidades de niño.

Es importante observar que observar que culturalmente el apego siempre se ha tomado como un simple afecto especial hacia alguien. Después de esta teoría, el apego toma un valor científico que muestra la gran influencia que posee en el desarrollo emocional y social del individuo. Pues como plantean (Oliva & Villa, 2013, p. 69).

Si una persona, durante su infancia, tuvo un apego seguro con sus padres u otras personas significativas que se mostraron sensibles, responsivos y consistentes, en su vida posterior tendrá una actitud básica de confianza en las personas con las que establezca sus relaciones. Por el contrario, si un sujeto ha tenido experiencias negativas con sus figuras de apego, tenderá a no esperar nada positivo, estable o gratificante de las relaciones que pueda establecer en su vida adulta. Como siempre, esperará rechazos o falta de respuesta empática. Todo lo anterior le brinda gran importancia a ese primer espacio social en donde se desenvuelve el ser humano, la familia. Pero ésta hoy en día no puede ser vista como se ha hecho durante siglos: mamá, papá e hijos. Los tiempos itinerantes nos han hecho ver que la familia está mucho más allá de esa conformación que típicamente se le otorga. Por tal motivo al hablar de “padres” o de “parental” no se refiere explícitamente al padre o madre del niño, sino a su cuidador; pues en muchas ocasiones el niño se encuentra a cargo de sus abuelas, tías o hermanos mayores. Y aunque existen discrepancias acerca de quién sea el más indicado para la crianza del niño, lo más importante es tener en cuenta que sin destacar quien se encargue del niño, lo primordial es el amor y la aceptación que se le brinde

complementado con unas normas claras para la vida en sociedad (Oliva & Villa, 2013, p. 34).

2225. Parentalidad y desarrollo socio afectivo. La socialización de la infancia se produce mediante las prácticas de crianza, entendidas como la manera en que los padres (y en general la estructura familiar) orientan el desarrollo del niño/a y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social. De manera simple, las prácticas de crianza son las acciones llevadas a cabo por los padres y personas responsables del cuidado del niño/a para dar respuesta cotidianamente a sus necesidades (Myers, 1994).

Peña y Caro (2008, citado por Cuervo, 2009), encontraron que los padres de niños de cinco a ocho años no tienen un estilo de crianza definido; algunas veces son democráticos y otras veces son autoritarios, lo cual debe considerarse para modificar o mejorar las prácticas educativas existentes en la familia.

Henao et al. (2007) plantean la importancia de la familia en la socialización y desarrollo durante la infancia. La combinación de costumbres y hábitos de crianza de los padres, la sensibilidad hacia las necesidades de su hijo, la aceptación de su individualidad; el afecto que se expresa y los mecanismos de control son la base para regular el comportamiento de sus hijos. Destacan la importancia de la comunicación en las pautas de crianza.

Algunos estudios como los de Schwebel et al. (2004) coinciden en que los niños temperamentalmente difíciles necesitan una mayor cantidad de tiempo y de recursos para alcanzar un adecuado desarrollo social. También Ato et al. (2007) analizaron las relaciones entre estilos de crianza, temperamento y ajuste socioemocional en la infancia y proponen los modelos interactivos que los estilos de crianza influyen diferencialmente en el ajuste en función del temperamento de los niños y niñas. Además, es importante tener en cuenta otras variables como la etapa evolutiva, el género del niño, los recursos económicos, las características de la personalidad de los padres, entre otros.

Con respecto a estilos de crianza autoritarios Mulsow (2008) propone que la familia es un agente que afecta los aspectos socio- emocionales al ofrecer modelos que sean compatibles con la realidad vital, y da oportunidades para desarrollarse emocionalmente.

Los estilos autoritarios y castigadores generan un desarrollo emocional disfuncional y deficitario en estrategias y competencias emocionales para la adaptación en distintos contextos a lo largo de la vida. Según Rodríguez (2007) la familia es el primer contexto para la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento, es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad; cada familia asume las pautas de crianza dependiendo de sus características, dinámica y factores contextuales, así como los recursos y apoyos, entre otros. Por último, Berk (1999) destaca “la importancia de la familia en el proceso de socialización y aprendizaje de los niños a lo largo de su desarrollo y de su vida escolar; en consecuencia, los padres facilitan el desarrollo de competencias sociales” (pp. 114-115).

2226. Desarrollo del apego. Papalia y Martorell (2017) mencionan que el apego es un vínculo emocional recíproco y duradero entre el infante y su cuidador, cada uno de los cuales contribuye a enriquecer la calidad de la relación. Desde una perspectiva evolutiva, el apego tiene valor adaptativo para los bebés pues asegura la satisfacción de sus necesidades psicosociales y físicas (MacDonald, 1998). De acuerdo con la teoría etológica, los infantes y los padres tienen una predisposición biológica a apegarse entre sí, relación que fomenta la supervivencia del bebé.

Cuando Ainsworth y sus colaboradores observaron a niños de un año de edad en la situación extraña y en el hogar, encontraron tres patrones principales de apego: el apego seguro (la categoría más común en la que se ubica entre 60 y 75% de los bebés estadounidenses de bajo riesgo) y dos formas de apego ansioso o inseguro, el apego evasivo (15 a 25%) y apego ambivalente o resistente (10 a 15%) (Barnett & Vondra, 1999).

Los bebés con un apego seguro son flexibles y *resilientes* ante situaciones de estrés. A veces lloran cuando el cuidador se va, pero son capaces de obtener el consuelo que necesitan una vez que el cuidador regresa. Algunos bebés con apego seguro se muestran cómodos cuando se los deja con un desconocido durante un breve lapso; no obstante, expresan claramente su preferencia por el cuidador en el episodio de reencuentro: le sonríen, lo saludan y se acercan a él. En contraste, los bebés con un apego evasivo no se muestran afectados cuando el cuidador sale o regresa. Por lo general, continúan jugando en la habitación y suelen interactuar con el desconocido. No obstante, cuando el cuidador regresa, lo ignoran o rechazan, en ocasiones alejándose de él deliberadamente. Estos bebés suelen

mostrar pocas emociones positivas o negativas. Los bebés con apego ambivalente (resistente) muestran ansiedad incluso antes de que el cuidador se vaya, en ocasiones acercándose al él en busca de consuelo cuando el desconocido los mira o se acerca a ellos para interactuar. Son extremadamente reactivos a la salida del cuidador de la habitación y suelen mostrarse muy molestos. Una vez que el cuidador regresa, estos bebés suelen permanecer molestos por largos periodos: patean, gritan, se rehúsan a que se los distraiga con juguetes y, en ocasiones, arquean su espalda hacia atrás alejándose del contacto. Muestran una combinación de comportamientos que buscan proximidad y muestran enojo, y son muy difíciles de calmar.

2.3. Definición de términos básicos

2.3.1. Apego

Es un vínculo emocional recíproco y duradero entre el infante y su cuidador, cada uno de los cuales contribuye a enriquecer la calidad de la relación. Desde una perspectiva evolutiva, el apego tiene valor adaptativo para los bebés pues asegura la satisfacción de sus necesidades psicosociales y físicas (Mac Donald, 1998). De acuerdo con la teoría etológica, los infantes y los padres tienen una predisposición biológica a apegarse entre sí, relación que fomenta la supervivencia del bebé.

2.3.2. Capacidad de regulación emocional

La regulación emocional es una capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, tener buenas estrategias de afrontamiento, autogenerar emociones positivas y desarrollar una expresión emocional apropiada (Cepa et al., 2016).

2.3.3. Comprensión emocional

Los niños y niñas comienzan a ajustar sus reacciones para adecuarlas a la situación que enfrentan y a los propios deseos de alcanzar metas determinadas, en busca de respuestas coherentes a las demandas del contexto.

2.3.4. Desarrollo emocional

El desarrollo emocional o afectivo se refiere al proceso por el cual el niño construye su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo [sic]. y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo [sic]. como una persona única y distinta. A través de este proceso el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos conscientes [sic]. como los inconscientes [sic]. (Haeussler, 2000, p. 55)

2.3.5. Empatía

La empatía se considera como aquella capacidad que tiene una persona de entender una situación emocional de otra y de emitir respuestas relacionadas con el sentir de esa persona (puede evidenciarse como un acto de compasión) existe por parte del espectador un acto recíproco con la otra persona.

2.3.6. Estilos parentales

Se definen como aquella forma manifiesta en que los padres y madres ejercen el proceso de *normatización* y el manejo de autoridad en sus hijos e hijas.

2.3.7. Familia

De manera general podemos entender por familia al “grupo nuclear de padre, madre e hijos por línea sanguínea o adoptivos” También se puede definir de una manera más concreta como un conjunto establecido por diferentes personas que se encuentran en constante interacción, en el cual cada uno tiene una función específica regida por unas pautas de interacción.

La familia es el grupo humano consanguíneo y/o cohabitacional unido por un vínculo afectivo especial de familiaridad y sentido de pertenencia al mismo, el cual funciona en un contexto físico y psico-social más estrecho o más amplio en uno o en diferentes hogares. La

familia entendida como espacio de cuidado de los niños y niñas, de preocupación por su bienestar, y el infante como un ser distinto del adulto, con características propias.

2.3.8. Funciones de la familia

La familia cumple varias funciones que hacen de ella una institución única. Las actividades y relaciones intrafamiliares, que se agrupan en funciones familiares, están encaminadas a la satisfacción de importantes necesidades de sus miembros, no como individuos aislados, sino en estrecha interdependencia.

La función biosocial de la familia: Está relacionada las relaciones sexuales y afectivas de la pareja, así como la procreación y crecimiento y cuidado de los hijos, la estabilidad familiar y en la formación emocional de los hijos y su identificación con la familia.

La función económica: Comprende las actividades y condiciones que posibilitan la reposición de la fuerza de sus miembros para realizar el trabajo y otras labores, el presupuesto económico de la familia; las tareas domésticas como: garantizar el abastecimiento, producción de bienes y servicios, la satisfacción de necesidades materiales individuales, los cuidados y la salud de los integrantes.

La función espiritual-cultural: Implica el aprendizaje de la cultura milenaria de la sociedad, que posibilita la formación como ser humano, la satisfacción de las necesidades culturales de los integrantes, el desarrollo cultural, estético, la recreación y la educación de determinadas condiciones espirituales del sujeto.

La función educativa: Se desarrolla de forma permanente y está relacionada con la formación y desarrollo psíquico del niño desde el mismo momento del nacimiento y durante toda la vida, en las situaciones donde se le inculca y desarrollan sentimientos, se le enseña a hablar, a comunicarse, a caminar, se le forman y desarrollan los procesos cognoscitivos, hábitos, habilidades, convicciones, autovaloración, intereses en general, se educa el carácter y la personalidad.

2.3.9. Interacción familiar

“Las interacciones son entendidas como rasgos detectables del comportamiento familiar, como fenómenos transaccionales que se pueden observar, aislar y registrar durante la actuación de los miembros de la familia” (Fairlie & Frisáncho, 1998, p. 49).

2.3.10. Socialización de la infancia

Se produce mediante las prácticas de crianza, entendidas como la manera en que los padres (y en general la estructura familiar) orientan el desarrollo del niño/a y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social.

Capítulo III

Hipótesis y variables de la investigación

3.1. Hipótesis de la investigación

3.1.1. *Hipótesis general*

- Hi: Las interacciones familiares **se relacionan de manera significativa** con el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.
- H0: Las interacciones familiares **no se relacionan de manera significativa** con el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.

3.1.2. *Hipótesis específicas*

3.1.2.1. **Hipótesis específica 1.**

- Hi: Las interacciones familiares **se relacionan de manera significativa** con la comprensión emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.
- H0: Las interacciones familiares **no se relacionan de manera significativa** con la comprensión emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.

3.1.2.2. **Hipótesis específica 2.**

- Hi: Las interacciones familiares **se relacionan de manera significativa** con la capacidad de regulación emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.
- H0: Las interacciones familiares **no se relacionan de manera significativa** con la capacidad de regulación emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.

3.1.2.3. Hipótesis específica 3.

- Hi: Las interacciones familiares **se relacionan de manera significativa** con el desarrollo de la empatía en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.
- H0: Las interacciones familiares **no se relacionan de manera significativa** con el desarrollo de la empatía en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.

3.2. Variables de la investigación

3.2.1. Variable 1

Las interacciones familiares.

3.2.2. Variable 2

Desarrollo emocional.

3.3. Operacionalización de variables

La operacionalización de variables, se encuentra detallado en la figura 3 de la página siguiente.

Figura 1

Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
<p>Variable 1</p> <p>Interacción familiar</p>	<p>“Las interacciones son entendidas como rasgos detectables del comportamiento familiar, como fenómenos transaccionales que se pueden observar, aislar y registrar durante la actuación de los miembros de la familia” (Fairlie & Frisáncho, 1998, p. 49).</p>	<p>No es la variable de estudio, sino la variable 2: Desarrollo emocional, por lo que esta segunda variable es la que se ha descompuesto en sus dimensiones e indicadores a estudiar mediante la aplicación del instrumento de investigación.</p>		
<p>Variable 2</p> <p>Desarrollo emocional</p>	<p>El desarrollo emocional o afectivo se refiere al proceso por el cual el niño construye su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo [sic]. y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo [sic]. como una persona única y distinta. A través de este proceso el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos conscientes [sic]. como los inconscientes [sic]. (Haeussler, 2000, p. 55)</p>	<p>Se realizará mediante la observación de las respuestas de los estudiantes a las preguntas de la escala de evaluación.</p>	<p>1. Comprensión emocional</p> <p>2. Capacidad de regulación emocional</p> <p>3. Empatía</p>	<p>1.1. Comprende emociones en sí mismo y en los demás.</p> <p>2.1. Controla sus emociones en sus interacciones.</p> <p>3.1. Se pone en el lugar del otro(os) en sus interacciones.</p>

Capítulo IV

Metodología de la investigación

4.1. Tipo de investigación

La investigación es de tipo básica, porque nos ha permitido enriquecer el conocimiento científico, orientándonos al descubrimiento de principios y leyes en relación a la interacción familiar y el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N°06 Ate Vitarte (Sánchez & Reyes, 2015, p. 17).

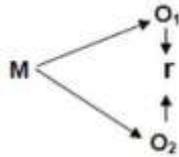
4.2. Nivel de investigación

La presente investigación, corresponde al nivel descriptivo correlacional pues se busca analizar las dos variables para determinar el nivel de relación entre ellas, de este estudio se presenta o se manifiestan en los estudiantes de cuarto grado del nivel de Educación Secundaria de la institución educativa materia de estudio. (Hernández-Sampieri et al., 2014). Es Descriptiva, por cuanto tiene la capacidad de seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de dicho objeto (Bernal, 2000, como se citó en Barrantes & Blanco, 2015).

4.3. Diseño de investigación

Se utilizó una metodología de investigación transversal (también llamada *transeccional*) no experimental, ya que no hubo manipulación intencionada de las variables consideradas. Asimismo, sólo se estudió, analizó y describió el vínculo entre las variables investigadas para confirmar la influencia de una variable sobre la otra. (Robles & Rojas, 2015).

El gráfico correspondiente se encuentra consignado en la página siguiente.



Donde:

M = Muestra

O₁ = Observación de la V.1.

O₂ = Observación de la V.2.

r = Correlación entre dichas variables.

4.4. Población y Muestra de la Investigación

4.4.1. Población

La población de la presente investigación, estuvo conformada por 20 niños y niñas de 4 años de la sección de 4 años de edad de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N°06 Ate Vitarte.

Figura 2

Distribución de la población

SECCIONES	Fi	Fh
AULA –DE 4 AÑOS	20	100
TOTAL	20	100

4.4.2. Muestra

La muestra de la presente investigación, estuvo conformada los mismos 20 niños y niñas de la sección de 4 años de edad de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N°06 Ate Vitarte, sujetos de la población, por lo que se trata de una investigación censal.

Figura 3

Distribución de la muestra

SECCIONES	Fi	Fh
AULA –DE 4 AÑOS	20	100
TOTAL	20	100

4.4.3. Muestreo

Se utilizó el muestreo no probabilístico, ya que no se aplicó ninguna fórmula para determinar el número de sujetos de la muestra, por se trabajó con todos los sujetos de la población.

4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.5.1. Técnicas de recolección de datos

La recolección de datos, se realizó mediante “la utilización de la técnica de la observación en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas que se manifiestan en los sujetos de la investigación” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 374).

4.5.2. Instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la “Escala Infantil de Desarrollo Emocional (EIDE)” que se aplicó a los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N°06 Ate Vitarte estudiantes conformantes de la muestra seleccionada.

4.5.2.1. Escala Infantil de Desarrollo Emocional (EIDE). Es un listado de ítems que nos permite registrar las respuestas a los ítems de la prueba gráfica y el nivel en que se manifiestan: bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto, las respuestas correctas se otorgó 1

punto y para las incorrectas 0 para establecer el nivel desarrollo emocional en las dimensiones de comprensión emocional, capacidad de regulación emocional y empatía.

Descripción del instrumento

Ficha técnica

Nombre: Escala Infantil de Desarrollo Emocional Infantil (EIDE).

Autor: Malúa, A. y Muñoz, R. (2010).

Administración: Individual.

Duración: Sin límite de tiempo (forma completa: 20 a 25 minutos, aproximadamente y abreviada de 10 a 15 minutos).

Aplicación: Niños de 4 años.

Puntuación: Calificación programa Excel computarizada

Significación: Evaluación del desarrollo emocional en las dimensiones: de comprensión emocional, capacidad de regulación emocional y empatía.

Propósitos de la prueba

Finalidad: La Escala Infantil de Desarrollo Emocional Infantil (EIDE) es una prueba psicológica desarrollada psicométricamente para medir las características emocionales durante la primera infancia en niños y niñas escolarizadas

Uso: Este instrumento de medición puede utilizarse con un fin diagnóstico, en los contextos: clínico, educativo, comunitario y de la salud, ya que los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba permiten conocer las características emocionales del desarrollo infantil, hecho que permite describir aspectos propios de cada niño o niña en términos de los logros alcanzados en relación a su edad.

Definición del atributo y

Contenido: El atributo evaluado es el constructo teórico de desarrollo emocional infantil a través de las categorías: reconocimiento emocional, asociación emocional, empatía y control emocional. El contenido está distribuido en las áreas: individual, familiar, de pares y cuidador; áreas que representan las características del atributo que se está midiendo.

4.5.2.2. Análisis de confiabilidad del instrumento.

Tabla 1

Estadísticos de confiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	N de elementos
,731	31

Después de aplicar el análisis de fiabilidad al instrumento, se obtuvo como resultado 0,731 como se demuestra en la Tabla 1, siendo este valor considerado como muy elevado, por lo cual se puede evidenciar que el instrumento aplicado, que cuenta con 19 ítems, es fiable.

4.5.2.3. Validez del instrumento. El instrumento aplicado en la presente investigación fue validado mediante juicio de expertos.

Capítulo V

Resultados

5.1. Análisis de los resultados

5.1.1. Distribución por frecuencias

Tabla 2

Resultados de la Dimensión: Comprensión emocional

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
ALTO	14	70%
MEDIO ALTO	5	25%
MEDIO	1	5%
MEDIO BAJO	0	0%
BAJO	0	0%

Figura 4

Resultados de la Dimensión: Comprensión emocional



En la tabla 2 y figura 4, se observa que, con respecto a la categoría comprensión emocional, el 5% se ubica en el nivel medio, el 25% se ubica en el nivel medio alto y un 70% se ubica en el nivel alto, es decir; reconoce y comprende las emociones (en figuras-gráficos) en sí mismo, en sus padres y en sus pares, sus experiencias emocionales se han desarrollado en las interacciones con su familia.

Tabla 3

Resultados de la Dimensión: Capacidad de regulación emocional

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
ALTO	20	100%
MEDIO ALTO	0	0%
MEDIO	0	0%
MEDIO BAJO	0	0%
BAJO	0	0%

Figura 5

Resultados de la Dimensión: Capacidad de regulación emocional



En la tabla 3 y figura 5, se observa que, con respecto a la categoría capacidad de regulación emocional, el 100% se ubica en el nivel alto, es decir sus experiencias vividas en sus interacciones familiares le han posibilitado el desarrollo de competencias que les permiten regular sus emociones generadas por estas, lo que se constata en sus respuestas a los estímulos presentados en la prueba gráfica.

Tabla 4

Resultados de la Dimensión: Empatía

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
ALTO	20	100%
MEDIO ALTO	0	0%
MEDIO	0	0%
MEDIO BAJO	0	0%
BAJO	0	0%

Figura 6

Resultados de la Dimensión: Empatía



En la tabla 4 y figura 6 , se observa que, con respecto a la categoría empatía, el 100% se ubica en el nivel alto, es decir; han desarrollado la capacidad para entender una situación emocional de otra y emitir respuestas relacionadas con el sentir de esa persona, lo cual se constató en sus respuestas a los ítems de la prueba.

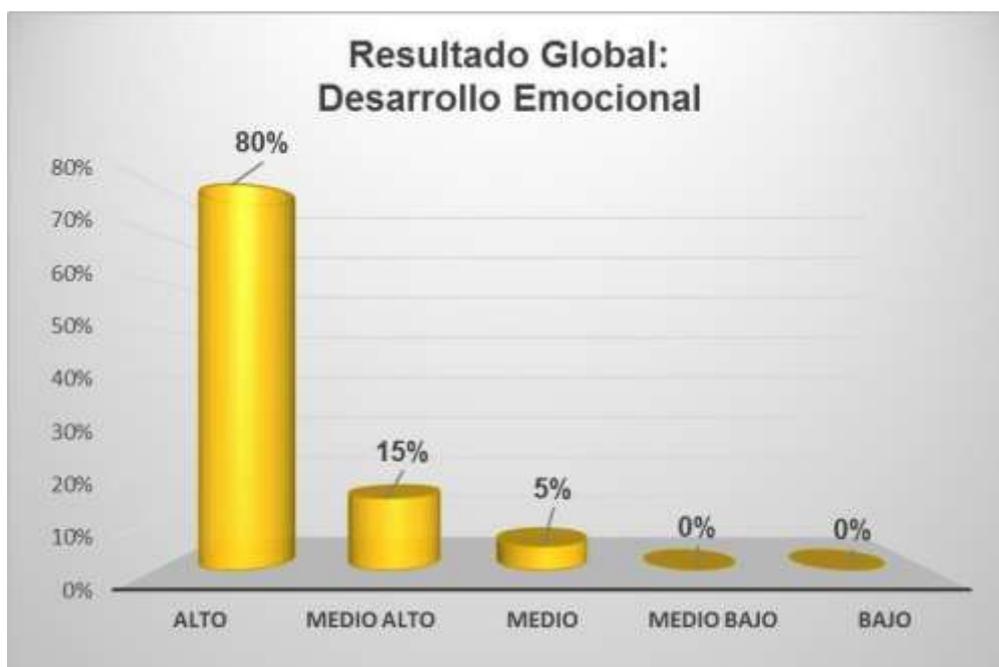
Tabla 5

Resultado global: Desarrollo emocional (de las tres Dimensiones)

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
ALTO	16	80%
MEDIO ALTO	3	15%
MEDIO	1	5%
MEDIO BAJO	0	0%
BAJO	0	0%

Figura 7

Resultado global: Desarrollo emocional (de las tres Dimensiones)



En la tabla 5 y figura 7, se observa que el desarrollo emocional de manera global en las tres dimensiones: Comprensión emocional, capacidad de regulación emocional y empatía, el 80% de los estudiantes se ubican en el nivel alto; el 15% en el nivel medio alto; y el 5% en el nivel medio. Podemos deducir que las experiencias de sus interacciones familiares les han permitido un adecuado desarrollo emocional, es decir, ser conscientes de sus propios sentimientos y de proyectarlos a los demás.

Discusión

Los resultados obtenidos en las investigaciones presentadas en los antecedentes nacionales e internacionales muestran que las interacciones familiares son muy importantes para lograr un desarrollo emocional adecuado, en la investigación realizada por Soto, encontró que los padres consideran que deben apoyar a sus hijos en diferentes momentos, utilizando estrategias para brindar ese apoyo; además resaltan la importancia del afecto y la motivación para hacerlos sentir seguros y aprender a manejar las situaciones que se les presentan en momentos de conflicto, asumen que de esta manera pueden ser más competentes en el manejo de sus emociones. Se concluye que el apoyo familiar y la interacción que se da entre los miembros de una familia son factores que permiten a los niños contar con elementos de regulación. También que las estrategias que se pueden considerar efectivas pueden tener repercusiones negativas si solo se manejan como estándares de conducta.

Según, los resultados obtenidos por Henao, resaltan el estilo equilibrado como generador de conductas adecuadas y adaptativas en el niño o niña, al igual que rescata este estilo como el que más posibilita el nivel de comprensión emocional en los niños y niñas.

Consideramos que, los resultados obtenidos en la investigación respecto a las interacciones familiares y desarrollo emocional en niños y niñas de 4 años, se evidencia que han logrado un adecuado desarrollo emocional, el cual es el resultado de las estrategias utilizadas por los padres en sus interacciones con sus hijos, ya que siendo la familia el espacio más importante de socialización ayuda a los niños y niñas para lograr una adaptación adecuada y a interrelacionarse de manera favorable con los otros miembros de la sociedad, interactuando y respetando sus propios sentimientos y emociones de los demás y el suyo.

Conclusiones

Primera

De acuerdo a los resultados generales obtenidos se observa que, comparando los niveles de desarrollo emocional en relación a las categorías: comprensión emocional, capacidad de regulación emocional y empatía, el 5% se ubica en el nivel medio, el 15% se ubica en el nivel medio alto; asimismo, un 80% se ubica en el nivel alto con lo que se ha logrado el objetivo general conocer cómo intervienen las interacciones familiares en el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte, con estos resultados se confirma también la hipótesis general las interacciones familiares intervienen de manera significativa en el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N°06 Ate Vitarte

Segunda

Con los resultados obtenidos de los ítems del N° 1 al 10 categoría comprensión emocional el 5% se ubica en el nivel medio, el 25% se ubica en el nivel medio alto; asimismo, un 70% se ubica en el nivel alto con lo que se ha logrado el objetivo específico N° 1 describir cómo intervienen las interacciones familiares en el desarrollo de la comprensión emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo UGEL N° 06 Ate Vitarte y se confirma la hipótesis específica N° 1, las interacciones familiares intervienen de manera significativa en el desarrollo de la comprensión emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N°06 Ate Vitarte.

Tercera

Con los resultados obtenidos de los ítems del N° 11 al 14, se observa que, con respecto a la categoría capacidad de regulación emocional, el 100% se ubica en el nivel alto, con lo que se logró el objetivo específico N° 2 analizar cómo intervienen las interacciones familiares en el desarrollo de la capacidad de regulación emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte y se confirma la hipótesis específica N° 2, las interacciones familiares intervienen de manera significativa en el

desarrollo de la capacidad de regulación emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N°06 Ate Vitarte.

Cuarta

Con los resultados obtenidos de ítems del N° 15 al 19, se observa con respecto a la categoría empatía, el 100% se ubica en el nivel alto, con lo que se logró el objetivo específico N° 3 Identificar cómo intervienen las interacciones familiares en el desarrollo de la empatía en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte y se confirma la hipótesis específica N° 3, las interacciones familiares intervienen de manera significativa en el desarrollo de la empatía en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N°06 Ate Vitarte.

Recomendaciones

Primera

El personal directivo las docentes y los padres de familia de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte, deben ser capacitados por la UGEL N° 03, por personal especializado en estrategias que contribuyan a mejorar las interacciones familiares, especialmente las relaciones sociales con sus hijos a fin de que puedan lograr las competencias para un adecuado desarrollo emocional lo cual les permitirá una mejor adaptación a las diferentes situaciones y resuelvan los conflictos que experimentan en sus interacciones con sus padres, con sus pares.

Segunda

Las docentes de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte, deben considerar en sus programaciones educativas, actividades para desarrollar las competencias emocionales en relación a la comprensión emocional, capacidad de regulación emocional y empatía con la finalidad de mejorar las interacciones entre los estudiantes y entre los estudiantes y la docente.

Tercera

Debido a la crisis social y económica de nuestro país la cual está afectando las interacciones familiares y repercute en el estado emocional tanto de los padres como de sus hijos, por ello; es de suma importancia que la Institución educativa y especialmente las docentes motiven a los padres de familia para que practiquen en sus interacciones con sus hijos un estilo de comunicación equilibrado que permita a sus hijos desarrollar competencias emocionales para interactuar en diferentes escenarios y resuelvan conflictos que experimentan en sus relaciones interpersonales.

Referencias

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/02.MMAC_SEGUNDA_PARTE.pdf
- Alonso, R. (1973). *Biología de la familia*. Eudeba.
- Aluja, A., Del Barrio, V., & García, L. (2007). Personalidad, valores sociales y satisfacción de pareja como factores predictores de los estilos de crianza parentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 725-737. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>
- Álvarez, M., Becerra, M. & Meneses, F. (2004). *El desarrollo social y afectivo en los niños de primer ciclo básico* [Tesis de maestría, Universidad Mayor de Santiago de Chile]. [file:///C:/Users/pc/Downloads/DialnetElPapelDeLaFamiliaEnElDesarrolloSocialDeINino-6573534%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/DialnetElPapelDeLaFamiliaEnElDesarrolloSocialDeINino-6573534%20(1).pdf)
- Álvarez-López, G. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 9-34. https://www.researchgate.net/publication/271076320_Alvarez_Lopez_G_2015_La_cualificacion_de_maestro_en_Europa_aportaciones_a_partir_del analisis_de_las_influencias_supranacionales_y_los_modelos_europeos_Tendencias_Pedagogicas_25_pp_9_34
- Arroyave, M. & Ruiz, P. (2012) *Prácticas educativas familiares y estilos cognitivos* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/273/132_Arroyave_Herrera_Maria_Paulina_2012.pdf?sequence=1

- Ato, E., Gailán, M. & Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 23(1), 33-40. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723105.pdf>
- Bandura, A. (1977). Autoeficacia: Hacia una teoría unificadora del cambio de comportamiento. *Revisión psicológica*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barrantes, M. & Blanco, L. (2005). Análisis de las concepciones de los profesores en formación sobre la enseñanza y aprendizaje de la geometría. *Números*, 62, 33 - 44. <https://www.eweb.unex.es/eweb/ljblanco/documentos/2006%20Barrantes,%20Blanco%20Numeros.pdf>
- Barnett, D. & Vondra, J. (1999). Patrones atípicos de apego temprano: teoría, investigación y direcciones actuales. *Monografías de la Sociedad para la Investigación en Desarrollo Infantil*, 64(3), 1-24. <https://www.jstor.org/stable/3181556>
- Baumrind D. (1967). Prácticas de cuidado infantil que anteceden a tres patrones de comportamiento preescolar. *Monografías de Psicología Genética*, 75, 43–88. doi: 10.1037/h0024919.
- Baumrind, D. (1971). Patrones actuales de autoridad parental. *Psicología del desarrollo*, 4, 1–103. doi: 10.1037/h0030372.
- Bernabel, C., Huamán M., Flores E. & Paucar E. (2015). *El clima familiar y su influencia en el rendimiento escolar del área de personal social en los estudiantes de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 185 Gotitas de Amor de Jesús, Ate Vitarte* [Tesis de segunda especialidad profesional, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/809/TL%20EI-Ei%20B45%202015.pdf?sequence=1>
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente*. Prentice Hall.

- Brown, J. & Dunn, J. (1996) Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child development*, 67, 789-802. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>
- Burgess, E. & Locke, H. (1950). *The family, from institution to companionship*. American Book Co.
- Bussey, K. (1992). Children's lying and truthfulness: Implications for children's testimony. En S. J. Ceci, M. D. Leichtman & M. E. d. Putnick (Eds.), *Cognitiv and social factors in early deception* (pp. 89-109). Hillsdale: Lawrence Erlbaum. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>
- Camras, L. A. (1994). Two aspects of emotional development: expressions and elicitation. In P. Eckman y R.J Davidson (Eds), *The nature of emotion*. *Oxfordord*. Oxford University Press. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>
- Carrillo, M. (2008). *Tipología del apego*. Trillas.
- Cepa, A., Heras, D. & Lara, F. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Development and educational Psychology*, 1(1), 75-81. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349851776009/movil/>
- Chang, G. (2006). *Psicología del desarrollo infantil*. Caribe.
- Cuéllar, F. (2000). *Los grupos parentales*. Eudeba.
- Cuervo, Á., (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.
- Dennis, T. (2006). Emotional Self - Regulation in Preschoolers: The Interplay of Child Approach Reactivity, Parenting, and Control Capacities. *Developmental Psychology*, 42(1), 84-97. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>

- Dominici, L. (2003). "Terapia Familiar". Programa Salud de Adultos. Nivel Nacional. Primer Nivel de Atención. *Guías de Atención, 1*(1). Caja del Seguro Social de Panamá.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A., Fabes, R., Cumberland, A. & Reiser, M. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of Socioemotional functioning. *Developmental Psychology, 39*(1), 3-19. <https://psycnet.apa.org/record/2002-11235-003>
- Espinal, I., Gimeno, A. & González, F. (s.f.). *El enfoque Sistémico en los estudios sobre la familia*. Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Espinoza, M. (2019). *Efectos de la Aplicación de un Programa Psicopedagógico en el Nivel de Desarrollo Emocional en Niños de 5 Años de la Institución Educativa 102 de Ventanilla* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/4487/TD%20CE%20E88%202019%20-%20Espinoza%20Rivera%20Marlene%20Ricardina.pdf?sequence=1>
- Fairlie, A. & Frisancho, D. (1998). Teoría de las interacciones familiares. *IPSI Revista de Investigación en Psicología, 1*(2), 41-74.
- Flaquer, L. & Escobedo, A. (2014). Licencias parentales y política social de la paternidad en España. *Cuaderno de relaciones laborales, 32*(1), 69-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=134618>
- Gnepp, J. & Chilamkurti, C. (1988). Children's use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioral reactions. *Child Development, 53*, 743-754. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>
- Haeussler, I. (2000). Desarrollo emocional del niño. En Grau, A. et al. *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia*. Médica Panamericana.

- Harris, P. (1989). *Children and emotion: the development of psychological understanding*. Basil Blackwell
- Henao, G. & García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>
- Henao, C., Ramírez, C. & Ramírez, L. (2007). *El Ágora*, 7(2), 233-240. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372960>
- Hernández, C., Valladares, A., Rodríguez, L. & Selin, M. (2017). Comunicación, cohesión y satisfacción familiar en adolescentes de la enseñanza secundaria y preuniversitaria. *Medisur*, 15 (3): 341-349. <http://www.redalyc.org/pdf/1800/180051460009.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.)*. McGraw-Hill Interamericana.
- Irizar, L., González, J. & Noguera, C. (2010). Educación y desarrollo humano. Una propuesta de educación humanista para Latinoamérica. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, 15, 147-176. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86918064007.pdf>
- Juárez, M. & Ordoñez, D. (2018). *Entorno familiar y su relación con el desarrollo del área del lenguaje en niños de 3 años del AAHH San Fernando, Surquillo 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Norbert Wiener]. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/2415>
- León, B. (2013). *El entorno familiar y su influencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas de sexto grado de Educación General Básica del Centro Escolar Experimental N° 1 "Eloy Alfaro", ubicado en la Parroquia San Blas, del cantón Quito, Provincia de Pichincha* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5665/1/TESIS%20ENTORNO%20FAMILIAR%20INFLUENCIA%20RENDIMIENTO%20ESCOLAR1.pdf>

- López, F., Extebarria, I., Fuentes, M. & Ortiz, M. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide.
- López, B., Nuño, B. & Arias, A. (2006). *Una aproximación a la estructura familiar de mujeres con anorexia y bulimia*. Amate Editorial.
- Luengo, R. (2004). *Desarrollo humano*. Eudeba.
- Maccoby, E., & Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington & P.H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*, 4, 1-101.
- MacDonald, K. (1998). Evolución, cultura y el modelo de cinco factores. *Revista de Psicología Intercultural*, 29(1), 119-149.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022022198291007>
- Malúa, A. & Muñoz, R. (2010). *Construcción de una prueba psicológica para medir el desarrollo emocional en niños y niñas escolarizados, de edades entre 3 y 6 años, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto* [Proyecto de licenciatura, Universidad de Nariño]. <https://sired.udenar.edu.co/4968/1/81841.pdf>
- Merino, R. (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Fondo editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Medalie, J. (1987). *Medicina familiar: principios y prácticas*. Limusa.
- Moreno, V., Londoño, D. & Rendón, J. (2015). Marriage, family and unitarianism: sociopolitical constraints of catholic doctrine in building political and legal identity of the family in Colombia. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 15(29), 73-92.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S165789532015000200006&script=sci_ar_ttext&tlng=en
- Musitu, G., Román, J. & Gracia, E. (1988). *Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Labor.

- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 31(1), 61-65.
- Myers, R. (1994). *Prácticas de crianza*. CELAM-UNICEF.
- Ochoa, H. (2018). *Participación de los padres de familia como corresponsables de la educación de sus hijos en una institución educativa del Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9981935e-9736-46a3-bed9-0aeb2643a192/content>
- Oliva, E. & Villa, V. (2013). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10 (1), 11-20.
<http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v10n1/v10n1a02.pdf>
- Oré, G. (2017). *Clima familiar y rendimiento académico en niños del nivel inicial de Huanta, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/19670/or%C3%A9_e_g.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Papalia, D. & Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1979). *Psicología de la inteligencia*. Psique.
- Polaino-Lorente, A. (1993). La ausencia del padre y los hijos apátridas en la sociedad actual. *Revista Española de Pedagogía*, LI(196), 427-461.
<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/2-La-Ausencia-del-Padre-y-los-Hijos-Apatridas-en-la-Sociedad-Actual.pdf>
- Quispe, S. & Quispe, L. (2019). *Clima familiar y rendimiento escolar en las niñas y niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial de Yanque, Caylloma – Arequipa 2019* [Trabajo de investigación de Bachiller, Universidad de San Agustín de Arequipa].

<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/10954/EDqufas%26qumalc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Raya-Trenas, A., Herreruzo-Cabrera, J. & Pino-Osuna, M. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema*, 20(4), 691-696. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/786/799>

Robles, P. & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 1-16. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf

Rodríguez, M., (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. *Estudios de Psicología*, 27(4), 437-447. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/pwGxVb33vyGx7dBYTrVJWxj/?lang=es&format=pdf>

Sánchez, M. (2014, noviembre 11). *Retos de la familia en la sociedad actual: La familia enfrenta hoy día grandes desafíos, por lo que necesita del apoyo de todos sus miembros para fortalecerse.* El Caribe. <http://www.elcaribe.com.do/2014/11/12/retos-familia-sociedad-actual>

Sánchez, H. & Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica.* Bussines Suport

Schwebel, D., Brezausek, C., Ramey, S. & Ramey, C. (2004). Interacciones entre los patrones de comportamiento infantil y la crianza de los hijos: implicaciones para el riesgo de lesiones no intencionales de los niños. *Revista de Psicología Pediátrica*, 29(2), 93–104. <https://psycnet.apa.org/record/2004-13745-003>

Soldevilla, P., (2018). *Las relaciones familiares y el desarrollo socio emocional en estudiantes de 5 años - I. E. I N° 111 UGEL 05* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27467/Soldevilla_CP.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Soto, Y. & Tenorio, S. (2012). *Perfil cognitivo, estilos de interacción parental y su relación con el desarrollo emocional en niños de cinco a seis años, de los colegios Nuestra Señora de Dolores y Calasanz de León, en el periodo comprendido Septiembre a Noviembre del 2011* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León]. <http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/handle/123456789/5937>
- Soto, Y., Tequida, M. & Celaya, R. (2017). Interacción familiar, factor que aporta a la regulación de emociones en niños de preescolar. *Actas del XIV Congreso Nacional de Investigación educativa – COMIE*,. 1-10. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2006.pdf>
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional: la organización de la vida emocional en los primeros años*. Oxford University Press.
- Suárez, P. & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173- 198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Taylor, D. & Harris, P. (1984). Knowledge of strategies for the expression of emotion among normal and maladjusted boys: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 141-145. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R., Shepard, S., Cumberland, A. & Losoya, S. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity. *Developmental Psychology*, 1(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de formas superiores de atención en la infancia. *Psicología soviética*, 18 (1), 67-115. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405180167>

Yankovic, B. (2012). *Educación: ¿es tan importante el conocimiento? Hacia el desarrollo social –afectivo.* Prezi.
http://www.educativo.otalca.cl/medios/educativo/profesores/basica/desarrollo_infanto_juvenil.pdf

Zuazo-Olaya, N. (2013). *Causas de la desintegración familiar y sus consecuencias en el rendimiento escolar y conducta de las alumnas de segundo año de la institución educativa nuestra señora de Fátima de Piura* [Tesis de Maestría, Universidad de Piura].
https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1818/MAE_EDUC_110.pdf?sequence=1

ANEXOS

ANEXO 1
MATRIZ DE CONSISTENCIA

INTERACCIÓN FAMILIAR Y DESARROLLO EMOCIONAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE LA I.E.P “CÉSAR VALLEJO” UGEL N° 06 ATE VITARTE

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
¿Cuál es la relación entre las interacciones familiares y el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte?	Determinar la relación entre las interacciones familiares y el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.	<ul style="list-style-type: none"> • Hi: Las interacciones familiares se relacionan de manera significativa con el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte. • H0: Las interacciones familiares no se relacionan de manera significativa con el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte. 	VARIABLE 1: INTERACCIÓN FAMILIAR				
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS					
¿Cuál es la relación entre las interacciones familiares y la comprensión emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte?	Determinar la relación entre las interacciones familiares y la comprensión emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.	<ul style="list-style-type: none"> • Hi: Las interacciones familiares se relacionan de manera significativa con la comprensión emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte. • H0: Las interacciones familiares no se relacionan de manera significativa con la comprensión emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte. 	VARIABLE 2: DESARROLLO EMOCIONAL	COMPRESIÓN EMOCIONAL	-Comprende emociones en sí mismo y en los demás.		
¿Cuál es la relación entre las interacciones familiares y el desarrollo de la capacidad de regulación emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte?	Determinar la relación entre las interacciones familiares y la capacidad de regulación emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte.	<ul style="list-style-type: none"> • Hi: Las interacciones familiares se relacionan de manera significativa con la capacidad de regulación emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte. • H0: Las interacciones familiares no se relacionan de manera significativa con la capacidad de regulación emocional en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. “César Vallejo” UGEL N° 06 Ate Vitarte. 		CAPACIDAD DE REGULACIÓN EMOCIONAL	-Controla sus emociones en sus interacciones.	OBSERVACIÓN	ESCALA INFANTIL DE DESARROLLO EMOCIONAL INFANTIL (EIDE)

<p>¿Cuál es la relación entre las interacciones familiares y la empatía en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. "César Vallejo" UGEL N° 06 Ate Vitarte?</p>	<p>Determinar la relación entre las interacciones familiares y el desarrollo de la empatía en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. "César Vallejo" UGEL N° 06 Ate Vitarte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hi: Las interacciones familiares se relacionan de manera significativa con el desarrollo de la empatía en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. "César Vallejo" UGEL N° 06 Ate Vitarte. • H0: Las interacciones familiares no se relacionan de manera significativa con el desarrollo de la empatía en los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. "César Vallejo" UGEL N° 06 Ate Vitarte. 	<p>EMPATÍA</p>	<p>- Se pone en el lugar del otro(s) en sus interacciones.</p>	
--	---	---	----------------	--	--

ANEXO 2
INSTRUMENTOS

ESCALA INTERACCIÓN FAMILIAR Y DESARROLLO EMOCIONAL NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS I. E.P. CESAR VALLEJO

Nombres y apellidos:

Edad :

Docente evaluadora:

Fecha :

DIMENSIONES / ITEMS	NIVELES					PUNTAJE
	BAJO	MEDI O BAJO	MEDIO	MEDI O ALTO	ALTO	
COMPRESIÓN EMOCIONAL						
1. Cuando sientes TRISTEZA ¿A cuál de estos personajes te pareces?						
2. Cuando sientes MIEDO ¿a cuál de estos personajes te pareces?						
3. Cuando sientes CULPA ¿a cuál de estos personajes te pareces?						
4. Cuando te sientes ORGULLOSA ¿A cuál de estos personajes te pareces?						
5. Cuando tu mamá se siente ENOJADA ¿a cuál de estos personajes se parece?						
6. Cuando tu papá se siente SORPRENDIDO ¿a cuál de estos personajes se parece?						
7. Cuando tu hermano siente VERGUENZA ¿a cuál de estos personajes se parece?						
8. Cuando tu hermana se siente ORGULLOSA ¿a cuál de estos personajes se parece?						
9. Cuando tu amiguito siente ALEGRÍA ¿A cuál de estos personajes se parece?						
10. Cuando tu amiguito siente CULPA ¿a cuál de estos personajes se parece?						
CAPACIDAD DE REGULACIÓN EMOCIONAL						
11. Tu hermano rompe el vidrio con el balón y tu papá está bravo contigo, entonces tú ¿qué haces?						
12. Si mientras estás en el salón de clases un compañero te quita el lápiz sin pedírtelo prestado, tú ¿qué haces?						
13. Si cuando estás gritando en clase, tu profesora te dice que hagas silencio, tú ¿qué haces?						
14. Si un compañero de clase raya tu cuaderno sin querer, tú ¿qué haces?						
EMPATÍA						
15. Si papá se golpea el dedo con el martillo, tú ¿qué haces?						
16. Si al llegar a casa, tu mamá está triste, tú ¿qué haces?						
17. Cuando un compañero del colegio se cae en el patio, tú ¿qué haces?						
18. Si a tu compañerito se le mancha la camisa con tinta, ¿él cómo se siente?						
19. Cuando molestas y gritas en el salón tu profesora se siente:						

LEYENDA:		Puntuación
Respuesta correcta	=	1
Respuesta incorrecta	=	0

ANEXO 3

NORMATIVIDAD



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 0024 -2022-DG-JUI- IESPP "MGP"

Villa El Salvador, 25 de febrero del 2022.

Visto el Expediente Virtual N°1025 presentado por CALDERON ELESCANO, Norma Luz, quien solicita la Aprobación del Plan de Investigación y designación de asesor, adjuntando los requisitos exigidos, y

CONSIDERANDO:

Que, la Ley N°28044 "Ley General de Educación" en su artículo 49ª modificada por Ley N° 30512 "Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes" señala que "La Educación Superior es la segunda etapa del Sistema Educativo que consolida la formación integral de las personas; produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país y su adecuada inserción internacional. Para acceder a la Educación Superior se requiere haber concluido los estudios correspondientes a la Educación Básica. Los estudios de Educación Superior se dividen en dos niveles: el pregrado y el posgrado...";

Que, la Ley N°30512 "Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes" en su Décima Tercera Disposición Complementaria Final exceptúa de la derogación de la Ley N° 29394 "Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior" a los artículos N°11, 28, 41, 54, 55, 56, 57 y 58, que mantienen su vigencia en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior Pedagógicos (IESP);

Que, por D.S. N°010-2017-MINEDU se aprueba el Reglamento de la Ley N° 30512, donde en su única disposición complementaria derogatoria exceptúa de la derogatoria del D.S. N°004-2010-ED que aprueba el Reglamento de la Ley N°29394, a los artículos 6, 34, 35, 36, 75, 76, 77 y 79 que mantienen su vigencia en lo que respecta a IESP, hasta el término del plazo establecido en la Décima Quinta Disposición Complementaria Transitoria del D.S. N°010-2017-MINEDU

Que, el subnumeral 34.3 del D.-S. N°004-2010-ED señala que para obtener el título de Profesor en un IESP se deberá aprobar lo siguiente: (a) El Plan de Estudios de la Carrera, (b) Las pruebas de suficiencia académica en: Comunicación, Matemática, Segunda Lengua y Tecnologías de la Información y Comunicación, (c) La sustentación de una tesis de investigación, (d) Otros requisitos que la institución determine en su Reglamento Institucional, de acuerdo con el artículo 21 de la Ley.

Que el Reglamento de Titulación del I.E.S.P.P. "Manuel González Prada" señala en su artículo 7° que "El proyecto de investigación será presentado, en forma individual o grupal (máximo 5 estudiantes) los cuales serán del mismo nivel y especialidad, a la Dirección General quien lo derivará a la sub área de títulos donde se designará a los docentes especialistas para su revisión e informe."

Que, mediante Expediente Virtual N°1025, presentado por CALDERON ELESCANO, Norma Luz y el Memorando No.092-2021-JUI-IESPP "MGP", la Jefatura de Unidad de Investigación ha designado como Docente Asesor al Docente. GARCIA CUELLAR, Juan Roman, quien emitió respuesta favorable a través del Memorando N° 030-2021-JRGC-DE-IESPP" MGP"-VES, de fecha (30-12-2021), y

Que, de acuerdo a lo establecido en la Ley N° 30512 "Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus docentes", al D.-S. N° 010-2017-MINEDU, al Reglamento Interno y Reglamento de Titulación del IESPP "Manuel González Prada",



"AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANÍA NACIONAL"
"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres 2018 al 2027"
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO
"MANUEL GONZÁLEZ PRADA"

RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 0024 -2022-DG-JUI- IESPP "MGP"

SE RESUELVE:

1.- **APROBAR**, el Plan de Investigación denominado **INTERACCION FAMILIAR Y DESARROLLO EMOCIONAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE LA I.E.P "CESAR VALLEJO" UGEL 06 ATE VITARTE**; elaborado por la alumna del Programa de PROFESIONALIZACION DOCENTE de la Carrera Profesional de EDUCACIÓN INICIAL del INSTITUTO SUPERIOR PEDAGOGICO PUBLICO "MANUEL GONZALEZ PRADA", Egresada 1999.

✓ **CALDERON ELESCANO, Norma Luz**

2.- **DESIGNAR**, como docente asesor al Docente **GARCIA CUELLAR, Juan Roman**.

3.- **ENCARGAR**, a la Jefatura de Unidad Académica y Unidad de Investigación velar por el cumplimiento de las acciones correspondientes al asesoramiento.

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y ARCHÍVESE.




Dra. Ana María Palomino Mercado
DIRECTORA GENERAL
IESPP "MANUEL GONZÁLEZ PRADA"

Dra. ANA MARÍA PALOMINO MERCADO
(e) Dirección General

AMPMDG
JUIJVE
Flora

INFORME N 05 -2022 — DE-JRGC-IESPP-MGP-

A: DRA. ANA MARIA PALOMINO MERCADO
DIRECTORA IESPP. MGP

De: JUAN RAMON GARCIA CUELLAR
ASESOR

Asunto: INFORME FINAL DE ASESORAMIENTO

Fecha: Villa el Salvador, 06 de Abril 2022

Tengo el grato honor de dirigirme a su digno cargo para informarle:

Que habiendo concluido el asesoramiento del trabajo de investigación: "INTERACCIÓN FAMILIAR Y DESARROLLO EMOCIONAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE LA I.E.P CÉSAR VALLEJO" UGEL N.º 06 ATE VITARTE ", presentado por la ex alumna:

CALDERÓN ELESCANO, Norma Luz

ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INICIAL CICLO DE PROFESIONALIZACIÓN

El cual, cumple con las fases de la metodología de investigación científica, DOY MI CONFORMIDAD Y APROBACIÓN a fin de que continúe con el proceso de titulación.

Es cuanto informo para su conocimiento y demás fines.



Juan Ramón GARCÍA CUELLAR

DOCENTE ASESOR

ANEXO 4

FOTOGRAFÍAS



Profesora con niños y niñas del salón de 4 años de edad de la I.E.P. “César Vallejo” de la UGEL 06 del distrito de Ate Vitarte

