



Universidad
Norbert Wiener

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA**

Tesis

Estilos de crianza e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria en
una institución educativa privada, San Juan de Miraflores, 2025

Para optar el Título Profesional de
Licenciada en Psicología

Presentado por:

Autora: Condori Mariátegui, Georgia Nicoll

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2089-4043>

Asesora: Mg. Orihuela Zevallos, Miriam Liliana

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2863-0017>

Lima – Perú

2026

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSIÓN: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 08/11/2022

Yo, Georgia Nicoll Condori Mariategui, egresada de la Facultad de **Ciencias de la Salud** y Programa Académico de **Psicología** de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que el trabajo de investigación “Estilos de crianza e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria en una institución educativa privada, San Juan de Miraflores, 2025” Asesorado por la docente: Miriam Liliana Orihuela Zevallos, identificada con DNI 08490987 ORCID <https://orcid.org/0009-0005-2863-0017>, tiene un índice de similitud de (20) (veinte) % con código 14912:617508737 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.



...

Firma de autor 1

Georgia Nicoll Condori Mariategui
DNI: 75851184

.....

Firma de autor 2

Nombres y apellidos del Egresado
DNI:



.....

Firma

Miriam Liliana Orihuela Zevallos
DNI: 08490987

Lima, 07 de setiembre de 2026

Dedicatoria

A Sammy, por su amor, compañía y apoyo constante, y por ser una fuente de motivación en cada etapa de mi camino.

A mi madre, por todos sus años de esfuerzo y trabajo para brindarme siempre lo mejor. Gracias por su entrega, fortaleza y amor incondicional, que han sido fundamentales para alcanzar esta meta.

A la memoria de mi padre, Enrique Mariátegui, quien permanece vivo en mi corazón. Con profundo amor, respeto y gratitud, le dedico este logro. Sus valores, consejos, apoyo y cariño guiaron mi vida y continúan siendo el impulso que me anima a seguir adelante. Esta tesis es también un homenaje a su vida y a todo lo que sembró en mí, porque en cada paso que doy y en todo lo que soy permanece su huella.

Agradecimiento

Agradezco a Dios por otorgarme la oportunidad y la fortaleza por iniciar y culminar esta carrera. A mis docentes, por sus aprendizajes y dedicación durante mi formación, y a mi asesora, por su paciencia, constancia y orientación.

También agradezco a mis amigos de la universidad y a mis amigos y colegas del colegio, por su apoyo en este primer logro profesional.

Con especial cariño, agradezco a mi madre por su esfuerzo, ejemplo y motivación constante. Finalmente, a mi papá Enrique, por enseñarme a seguir adelante pese a los obstáculos y recordarme el orgullo de ser Mariátegui.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Índice de tablas.....	1
Resumen.....	2
Abstract.....	3
Introducción	4
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Formulación del problema.....	8
1.2.1. Problema general	8
1.2.2. Problemas específicos.....	8
1.3. Objetivos	9
1.3.1. Objetivo general.....	9
1.3.2. Objetivos específicos	9
1.4. Justificación de la investigación.....	9
1.4.1. Teórica	9
1.4.2. Metodológica	10
1.4.3. Práctica	10
1.5. Delimitaciones de la investigación.....	10
1.5.1. Temporal.....	10
1.5.2. Espacial.....	10
1.5.3. Población o unidad de análisis.....	11
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO.....	12
2.1. Antecedentes	12
2.1.1. Antecedentes nacionales.....	12
2.1.2. Antecedentes Internacionales	13
2.2. Bases teóricas	14
2.2.1 Definición de estilos de crianza.....	14
2.2.2. Modelos teóricos de los estilos de crianza.....	15
2.2.3. Definición de inteligencia emocional	19

2.2.4. Modelos teóricos de la inteligencia emocional.....	19
2.3. Formulación de hipótesis.....	23
CAPITULO III: METODOLOGÍA.....	24
3.1. Método de investigación	24
3.2. Enfoque de la investigación	24
3.3. Tipo de investigación	24
3.4. Diseño de investigación.....	25
3.4.1. Corte	25
3.4.2. Nivel o alcance	25
3.5. Población, muestra y muestreo.....	26
3.6. Variables y operacionalización.....	28
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	33
3.7.1. Técnica.....	33
3.7.2. Descripción de instrumentos.....	33
3.7.3. Validez.....	34
A. Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA	34
3.7.4. Confiabilidad:	35
3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos.....	36
3.9. Aspectos éticos	37
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN - DISCUSIÓN DE RESULTADOS	35
4.1 Análisis descriptivo	35
4.2 Prueba de normalidad.....	36
4.3 Contrastación de hipótesis.....	37
4.4 Discusión de resultados	39
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	47
5.1. Conclusiones	47
5.2. Recomendaciones.....	48
REFERENCIAS.....	52
ANEXOS.....	58
Anexo 1. Matriz de consistencia.....	58
Anexo 2. Instrumentos.....	61
Anexo 3. Aprobación del Comité de Ética	66
Anexo 4. Formato de consentimiento informado	67

Anexo 5. Formato de asentimiento informado	69
Anexo 6. Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos.....	70
Anexo 7. Informe del asesor de Turnitin	72

Índice de tablas

Tabla 1. Población de estudio	23
Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de edad	24
Tabla 3. Frecuencia y porcentajes del sexo	25
Tabla 4. Frecuencia y porcentaje según el grado	25
Tabla 5. Matriz de operacionalización de la variable estilos de crianza	26
Tabla 6. Matriz de operacionalización de la variable inteligencia emocional	28
Tabla 7. Estilos de crianza percibidos y niveles de sus dimensiones	35
Tabla 8. Niveles de inteligencia emocional y sus dimensiones	35
Tabla 9. Pruebas de normalidad de las variables de estudio	36
Tabla 10. Correlación entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional	37
Tabla 11. Correlación entre la dimensión compromiso y la inteligencia emocional	37
Tabla 12. Correlación entre la dimensión autonomía psicológica y la inteligencia emocional	38
Tabla 13. Correlación entre la dimensión control conductual y la inteligencia emocional	38

Resumen

La investigación tuvo como finalidad determinar la relación entre las dimensiones de los estilos de crianza (EC) percibidos y la inteligencia emocional (IE), así como describir los estilos de crianza y los niveles de inteligencia emocional en discentes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, 2025. Se desarrolló con enfoque cuantitativo, de tipo básico, diseño no experimental, corte transversal y alcance descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 106 discentes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicaron la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg y el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA. Los resultados descriptivos mostraron que predominó el estilo negligente (28.3 %) y que la IE se ubicó principalmente en el nivel promedio (43.4 %). En el análisis inferencial, el puntaje global de EC no se relacionó significativamente con la IE ($r_s = .105$, $p = .282$). Sin embargo, el compromiso presentó una relación positiva y significativa ($r_s = .293$, $p = .002$), mientras que la autonomía psicológica mostró una relación negativa y significativa ($r_s = -.372$, $p < .001$). El control conductual no alcanzó significación estadística ($r_s = .134$, $p = .171$). Se concluyó que las dimensiones parentales se relacionan de manera diferenciada con la IE y que los resultados descriptivos permiten reconocer necesidades específicas de acompañamiento familiar y fortalecimiento socioemocional.

Palabras clave: adolescentes, educación secundaria, estilos de crianza, inteligencia emocional.

Abstract

The study aimed to determine the relationship between the dimensions of perceived parenting styles (PS) and emotional intelligence (EI), as well as to describe the parenting styles and levels of emotional intelligence among secondary school students at a private educational institution in San Juan de Miraflores in 2025. A quantitative approach was employed, with a basic research design, a non-experimental and cross-sectional framework, and a descriptive-correlational scope. The sample consisted of 106 students selected through non-probability convenience sampling. The Steinberg Parenting Styles Scale and the BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version were administered. The descriptive results showed that the neglectful parenting style was predominant (28.3%), while EI was mainly at the average level (43.4%). Inferential analysis revealed no significant relationship between the overall PS score and EI ($r_s = .105, p = .282$). However, parental involvement showed a positive and significant relationship with EI ($r_s = .293, p = .002$), whereas psychological autonomy exhibited a negative and significant relationship ($r_s = -.372, p < .001$). Behavioral control did not reach statistical significance ($r_s = .134, p = .171$). It was concluded that parenting dimensions are differentially related to EI and that the descriptive findings help identify specific needs for family support and socioemotional development.

Keywords: adolescents, emotional intelligence, parenting styles, secondary education.

Introducción

Los EC ejercidos por los progenitores cumplen un importante rol en el -proceso de crecimiento biológico del infante y adolescentes, pues influyen sobre la manera en que comprenden su conducta, afrontan distintas situaciones y fortalecen sus capacidades personales y sociales. Entre estas capacidades se encuentra la IE, entendida como la habilidad para reconocer, vislumbrar, expresar y regular las emociones, así como para vincularse armoniosamente con el entorno.

El trabajo investigativo tuvo organización con base en cinco capítulos. El primero presentó el problema en los contextos extranjero, nacional y local, así como las cuestiones y los objetivos que orientaron el estudio.

El capítulo dos reunió los antecedentes nacionales e internacionales y las bases teóricas que sustentaron las variables y las hipótesis de investigación.

El tercer apartado describe el ámbito metodológico del que se hizo uso, incluidos el enfoque, el tipo y el criterio de investigación, la población y la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento y los principios éticos que orientaron el estudio.

El cuarto capítulo presentó y analizó los resultados descriptivos e inferenciales de acuerdo con los objetivos y las hipótesis planteados.

Finalmente, el capítulo cinco presenta las conclusiones derivadas de los hallazgos y las recomendaciones orientadas a fortalecer las prácticas parentales y el progreso de la IE en la población adolescente.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Abarcando un pensamiento psicológico, aquella capacidad para asemejar las propias emociones, entender su origen y regularlas conscientemente constituye un recurso fundamental para el propio bienestar y la adaptación a las demandas sociales, académicas y familiares. Estas habilidades se integran en la inteligencia emocional (IE), concebida como un conjunto de competencias que permiten desenvolverse de manera adecuada en las relaciones interpersonales, afrontar situaciones de tensión y tomar decisiones de forma más consciente (Goleman, 1995); de igual manera, durante la adolescencia su desarrollo cobra especial relevancia, considerando que esta etapa está acompañada por diversos cambios físicos, cognitivos y socioemocionales, así como por una búsqueda progresiva de autonomía y una mayor influencia del grupo de pares. En este contexto, dichas transformaciones hacen necesario contar con recursos que permitan reconocer, expresar y regular las emociones, controlar los impulsos y construir vínculos saludables con los demás, siendo por esto que el fortalecimiento de estas competencias adquiere particular importancia durante este periodo del desarrollo (Papalia & Martorell, 2017).

A nivel mundial, la salud emocional de los adolescentes se ha convertido en una preocupación cada vez más relevante, debido a las dificultades que pueden presentarse durante esta etapa del desarrollo; de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025), uno de cada siete adolescentes entre los 10 y 19 años presenta algún trastorno mental, siendo la ansiedad y la depresión algunas de las manifestaciones más frecuentes. A su vez, la organización advierte que los cambios fisiológicos, emocionales y en la manera de relacionarse con el entorno, propios de este periodo, pueden incrementar su vulnerabilidad, haciendo necesario fortalecer las capacidades socioemocionales, favorecer el bienestar psicológico y facilitar un acceso oportuno a

los servicios de salud mental. En este sentido, el entorno familiar adquiere un papel significativo, puesto que aspectos como la comunicación, el acompañamiento, el establecimiento de límites y la expresión afectiva pueden favorecer el desarrollo emocional de los hijos y brindarles recursos para afrontar de mejor manera las experiencias propias de la adolescencia.

En esa misma línea, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia para Asia Oriental y el Pacífico (UNICEF, 2025) señala que una crianza orientada positivamente, sostenida en el afecto, una comunicación adecuada y límites establecidos de manera consistente, puede contribuir al fortalecimiento de la autoestima y al desempeño escolar, y la capacidad de niños y adolescentes para gestionar sus emociones, pensamientos y conductas. En cambio, los estilos excesivamente rígidos o centrados en el control pueden favorecer una obediencia inmediata, aunque también pueden relacionarse con dificultades emocionales y conductuales a largo plazo; de esta manera, estos planteamientos permiten comprender que los EC no se limitan a intervenir en la disciplina familiar, sino que también influyen en la forma en que los discentes aprenden a reconocer, expresar y regular sus emociones.

La evidencia internacional también ha abordado la relación entre ambas variables; en este sentido, Fragoso y Juárez (2019), a partir de un estudio realizado con 196 estudiantes de 13 a 15 años, encontraron que la comunicación familiar, el control conductual y el fomento de la autonomía se relacionaban de manera positiva y significativa con la inteligencia emocional. Por su parte, las prácticas parentales orientadas al control psicológico no evidenciaron una relación favorable con su desarrollo, siendo por esto que los resultados permiten considerar que las dinámicas de crianza basadas en el diálogo, la supervisión y el respeto por la autonomía pueden vincularse con mayores recursos emocionales durante la adolescencia.

En el contexto peruano, los resultados obtenidos no presentan una tendencia uniforme; Estremadoyro y Pérez (2018), en un estudio realizado con 763 adolescentes de 12 a 18 años, identificaron una asociación estadísticamente significativa entre el diálogo con los padres y la IE. Por otro lado, Albarracín (2023), al evaluar a 245 estudiantes de 11 a 17 años, no encontró una relación significativa entre los EC y la IE, aunque sí observó diferencias según la edad y el grado escolar, puesto que los adolescentes de mayor edad presentaron niveles más elevados de inteligencia intrapersonal, mientras que quienes cursaban el primer grado de secundaria alcanzaron niveles moderados. En consecuencia, la diversidad de estos hallazgos evidencia la necesidad de continuar estudiando la relación entre ambas variables en determinados contextos educativos.

Durante la adolescencia, los estudiantes enfrentan diversos desafíos de carácter emocional y social, haciendo necesario que cuenten con recursos que les permitan establecer vínculos saludables, regular sus emociones y responder de manera constructiva ante las situaciones cotidianas (Chichizola & Quiroz, 2019); en este sentido, los ejercicios parentales constituyen un contexto en el que se transmiten normas, afectos y formas de afrontar los conflictos. Darling y Steinberg (1993) sostienen que los EC configuran el clima emocional en el que tienen lugar las prácticas parentales, pudiendo favorecer o limitar sus efectos sobre el desarrollo adolescente; de esta manera, estudiar su relación con la IE permite comprender mejor las condiciones familiares vinculadas con la autorregulación y la interacción social.

En el ámbito local, la evidencia disponible sobre la correspondencia entre ambas variables en la I.E. privada Jesús Obrero de Ollantay es limitada; a partir de las observaciones preliminares, se identificaron dificultades en algunos estudiantes para establecer relaciones interpersonales saludables, expresar adecuadamente sus emociones y afrontar conflictos con compañeros y docentes. Asimismo, se observaron limitaciones para plantearse objetivos y mantener conductas

orientadas a su cumplimiento, sin embargo, estas manifestaciones no pueden atribuirse exclusivamente al entorno familiar, aunque resulta pertinente analizar su posible relación con las formas de comunicación, acompañamiento y establecimiento de límites en el hogar. En ese sentido, la investigación examinó la relación entre las dimensiones de los EC y la IE en los adolescentes de este establecimiento.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre las dimensiones de los EC percibidos y la IE en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada (I.E.P.) de San Juan de Miraflores (SJM), 2025?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cuáles son los EC percibidos y los niveles de sus dimensiones en estudiantes de secundaria de una I.E.P. de SJM, 2025?

¿Cuáles son los niveles de IE y de sus dimensiones en estudiantes de secundaria de una I.E.P. de SJM, 2025?

¿Cuál es la relación entre la dimensión compromiso de los EC y la IE en estudiantes de secundaria de una I.E.P. de SJM, 2025?

¿Cuál es la relación entre la dimensión autonomía psicológica de los EC y la IE en estudiantes de secundaria de una I.E.P. de SJM, 2025?

¿Cuál es la relación entre la dimensión control conductual de los EC y la IE en estudiantes de secundaria de una I.E.P. de SJM, 2025?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre las dimensiones de los EC percibidos y la IE en estudiantes de secundaria de una I.E.P. de SJM, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

Identificar los EC percibidos y los niveles de sus dimensiones en estudiantes de secundaria de una I.E.P. de SJM, 2025.

Identificar los niveles de IE y de sus dimensiones en estudiantes de secundaria de una I.E.P. de SJM, 2025.

Determinar la relación entre la dimensión compromiso de los EC y la IE en estudiantes de secundaria de una I.E.P. de SJM, 2025.

Determinar la relación entre la dimensión autonomía psicológica de los EC y la IE en estudiantes de secundaria de una I.E.P. de SJM, 2025.

Determinar la relación entre la dimensión control conductual de los EC y la IE en estudiantes de secundaria de una I.E.P. de SJM, 2025.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Teórica

El tema presentó relevancia teórica porque amplió el conocimiento sobre la asociación entre las dimensiones pertenecientes EC percibidos y la IE en docentes del nivel secundario de SJM. Aunque ambas variables habían sido abordadas en diferentes contextos, la evidencia disponible sobre esta población específica era limitada; en ese sentido, los resultados permitieron comprender mejor la manera en que las prácticas parentales se relacionan con las capacidades

emocionales durante la adolescencia, constituyéndose además en un antecedente para futuras investigaciones.

1.4.2. Metodológica

En el ámbito metodológico, el estudio recurrió a dos instrumentos psicométricos empleados en población adolescente, el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA y la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg; de esta manera, ambos instrumentos permitieron obtener puntuaciones de las variables, describir sus respectivos niveles y analizar estadísticamente las relaciones planteadas.

1.4.3. Práctica

En el ámbito práctico, la investigación permitió identificar los EC percibidos, describir los niveles de IE y analizar la relación existente entre ambas variables; de este modo, fue posible examinar cómo se vinculan los estilos de crianza con la inteligencia emocional en la población estudiada. Los hallazgos pueden orientar a la organización institucional educativo y a las unidades familiares respecto al diseño de acciones dirigidas a fortalecer la regulación emocional, la comunicación y los nexos entre padres e hijos. Asimismo, sirven de base para proponer talleres, programas de orientación y estrategias preventivas acordes con las necesidades identificadas.

1.5. Delimitaciones de la investigación

1.5.1. Temporal

La investigación se desarrolló durante seis meses, entre junio y diciembre de 2025.

1.5.2. Espacial

El trabajo se realizó en un colegio privado ubicado en el distrito de San Juan de Miraflores, al sur de Lima.

1.5.3. Población o unidad de análisis

La unidad de análisis se constituyó por alumnado del área secundaria de una I.E.P. ubicada en el distrito de SJM, Lima.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes nacionales

En el ámbito nacional, Huamán (2023) analizó la relación entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional en 169 estudiantes de secundaria de ambos sexos, con edades entre 11 y 16 años. Aplicó la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg, adaptada por Merino y Arndt, y el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA, que fue ajustado por Ugarriza y Pajares. Los hallazgos expusieron una asociación estadísticamente relevante entre las variables. Asimismo, el estilo autoritativo se vinculó con resultados más favorables que el estilo autoritario.

De manera similar, Altamirano (2022) examinó la relación entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional en 227 estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque, con edades entre 14 y 18 años. Aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA y la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg. Los hallazgos mostraron que los estilos permisivo y mixto se relacionaban con niveles más elevados de IE, mientras que el estilo negligente se asociaba con un menor desarrollo de esta capacidad.

Por su parte, Tairo (2021) determinó la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de crianza en estudiantes de secundaria de 12 a 17 años de un distrito de Lima Norte. El estudio fue descriptivo y, a su vez, correlacional, puso en ejecución el Inventario de Inteligencia Emocional adaptado por Ugarriza y Pajares y la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg adaptada por Merino y Arndt. La data obtenida mostró un vínculo destacable entre las variables y destacaron la relevancia de los ejercicios parentales en el crecimiento emocional de los estudiantes.

Finalmente, Cherres (2017) investigó la relación entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional en 132 estudiantes de primer grado de secundaria de una institución

educativa de Tambogrande. El trabajo presentó un diseño de línea no experimental y también de carácter correlacional. Así, el resultado indicó una asociación significativa entre las variables; además, predominó el estilo de magnitud autoritaria y la gran parte de participantes presentó un nivel de categoría moderada de IE.

2.1.2. Antecedentes Internacionales

En el ámbito internacional, Alvario (2024) desarrolló una investigación no experimental en la Institución Educativa León de Febres Cordero para determinar la relación entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional. Participaron 56 educandos pertenecientes a ambos sexos, entre los 10 y 11 años. Se aplicaron el Test de Inteligencia Emocional para Niños y el Cuestionario de Prevalencia de Estilos de Crianza en Padres de Familia. Los resultados dieron muestra de una asociación importante entre los EC y la IE.

Por su parte, Alonso-Alberca y Zarate (2022) describieron el proceso vinculatorio entre los EC y la IE en 175 jóvenes bolivianos, cuyas edades oscilaron en el rango de los 11 y 17 años. Siendo así, este estudio presentó un diseño no experimental y correlacional, y se puso en efecto al interior de una I.E. de carácter público, con discentes de ambos sexos. Se hizo efectuó el Test de Inteligencia Emocional para Adolescentes y la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg. Los hallazgos mostraron niveles bajos de IE, principalmente entre quienes percibían EC negligentes y permisivos en sus padres.

Finalmente, Chaquinga (2016) determinó la relación entre los EC parental y la IE en 286 adolescentes de una I.E. de Tungurahua, con edades entre 15 y 18 años. El estudio dio presencia de un diseño con carácter no experimental, cuyo nivel fue correlacional. Se aplicaron el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA y el Cuestionario de Estilos Parentales de Baumrind. Los resultados exhibieron una relación notable entre las variables. Los niveles más elevados de IE

se observaron con mayor frecuencia entre quienes percibían un estilo autoritativo, mientras que los niveles más bajos fueron más frecuentes en quienes reportaban un estilo negligente.

2.2. Bases teóricas

2.2.1 Definición de los EC

Los EC pueden entenderse como nodos relativamente consistentes en cuanto a actitudes y conductas que los papás accionan al relacionarse con sus hijos. Estos patrones conforman el ambiente emocional del hogar e incluyen aspectos como el afecto, la comunicación, la supervisión, el establecimiento de límites y la respuesta frente a las necesidades de niños y adolescentes (Power, 2013; Smetana, 2017).

Desde esta perspectiva, la crianza no se limita a corregir conductas o establecer normas, sino que también implica la forma en que los padres acompañan el desarrollo de la autonomía, manifiestan cercanía emocional y orientan la elección entre distintas alternativas; en este sentido, la combinación de estas prácticas interviene en la manera en que los adolescentes comprenden la autoridad familiar, regulan su comportamiento y establecen relaciones con las personas de su entorno (Smetana, 2017).

En consecuencia, los estilos de crianza pueden entenderse como formas de interacción a través de las cuales se transmiten valores, expectativas y pautas de convivencia; de esta manera, la evidencia señala que una crianza basada en el apoyo afectivo, la comunicación y el establecimiento de límites coherentes se relaciona con resultados más favorables en el desarrollo socioemocional. Por el contrario, el control coercitivo, la inconsistencia en las normas o la escasa implicación parental pueden asociarse con dificultades conductuales y de adaptación durante la infancia y la adolescencia (Pinquart, 2017).

2.2.2. Modelos teóricos de los estilos de crianza

Modelo integrador de Darling y Steinberg (1993)

El modelo integrador propuesto por Darling y Steinberg (1993) diferencia los estilos de crianza de los ejercicios parentales. Las prácticas parentales son acciones específicas orientadas a determinadas metas educativas, como supervisar las actividades escolares, establecer horarios o corregir una conducta. Mas por el contrario, el EC ejerce representación del clima emocional general donde dichas acciones se realizan. Por ello, la eficacia de una práctica también depende de la forma en que el adolescente percibe el afecto, la comunicación y la autoridad de sus progenitores.

Desde el modelo, los EC cumplen una función moderadora, debido a que pueden facilitar o limitar la incidencia de los adiestramientos parentales sobre el progreso de los hijos. Por ejemplo, una norma establecida dentro de una relación cercana y dialogante puede ser interpretada como una expresión de cuidado; mientras que la misma norma, aplicada mediante amenazas o sin explicación, puede ser percibida como una imposición. De esta manera, el modelo permite comprender que la crianza no depende únicamente de lo que hacen los padres, sino también de cómo se relacionan con sus hijos al aplicar sus decisiones (Darling & Steinberg, 1993).

Para efectuar el estudio, la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg considera tres principales dimensiones:

Compromiso. Esta hace referencia al grado de interés, cercanía y apoyo emocional que los padres muestran hacia sus hijos. Incluye la disposición para escucharlos, acompañarlos y atender sus necesidades.

Autonomía psicológica. Brinda comprensión respecto a las prácticas parentales que favorecen que los adolescentes expresen sus ideas, desarrollen criterios propios y se involucren gradualmente en las decisiones.

Control conductual. Evalúa la inspección y regulación los padres de familia pueden llegar a ejercer sobre la conducta de sus hijos mediante normas, límites y conocimiento de sus actividades.

En la operacionalización utilizada en esta investigación, la articulación de estas dimensiones permite reconocer cinco estilos de crianza:

Estilo autoritativo. El cual se especifica por presenciar afecto, diálogo, supervisión, tanto como reglas claras. Los padres orientan el comportamiento de sus hijos, pero también escuchan sus opiniones, explican las razones de sus decisiones y promueven una autonomía acorde con su edad. Este estilo favorece un entorno familiar equilibrado, en el que la autoridad se acompaña de cercanía emocional.

Estilo autoritario. Se caracteriza por un elevado nivel de control y exigencia, acompañado de una limitada expresión afectiva. Los padres priorizan la obediencia y suelen establecer reglas rígidas sin brindar suficientes oportunidades para el diálogo. En este contexto, las opiniones del adolescente pueden recibir poca consideración.

Estilo permisivo. Presenta cercanía afectiva, pero escaso control conductual. Los padres tienden a establecer pocas normas o a aplicarlas de manera inconsistente, permitiendo que los hijos decidan sobre asuntos para los cuales todavía requieren orientación y acompañamiento.

Estilo negligente. Se define por cantidades de afecto reducidas, tanto como en cuanto a la comunicación y supervisión. Progenitores o cuidadores llegan a presentar una participación

limitada en las actividades y necesidades de sus hijos, por lo que brindan poca orientación y acompañamiento durante el desarrollo adolescente.

Estilo mixto. Se presenta cuando las respuestas parentales no mantienen un patrón claramente definido y combinan características de distintos estilos. Esta variabilidad puede generar incertidumbre en el adolescente, debido a que las normas, las expresiones de afecto y las respuestas de los padres pueden cambiar según la situación.

Modelo tipológico de Diana Baumrind (1966)

Baumrind (1966, 1971) desarrolló uno de los principales modelos explicativos de los estilos de crianza. Su propuesta surgió poniendo en efecto un análisis que se enfoca en el cuidado parental ejercido con aspectos de autoridad, relacionados con su prole. Inicialmente, planteó tres estilos parentales, siendo estos el autoritativo, autoritario y permisivo, diferenciados por la combinación entre el nivel de demanda o control y el nivel de contestación afectiva.

El modelo considera cuatro aspectos centrales de la crianza:

Control parental. Se relaciona con las normas, límites y estrategias empleadas para orientar el comportamiento de los hijos. Este control puede ejercerse mediante explicaciones y acuerdos o a través de amenazas, castigos e imposiciones.

Exigencias de madurez. Comprende las expectativas que los padres establecen respecto a la responsabilidad, la autonomía y el comportamiento de sus hijos. Cuando estas demandas son acordes con la edad, pueden estimular el desarrollo de competencias personales.

Comunicación. Brinda dirección al nivel en que una cantidad de progenitores da permiso para el intercambio de opiniones y escuchan las necesidades de sus hijos. Una comunicación abierta facilita el diálogo, mientras que una comunicación cerrada limita su participación.

Afecto y cuidado. Incluyen las manifestaciones de interés, cercanía, aceptación y apoyo emocional. Estas expresiones permiten que los hijos se sientan valorados y acompañados durante su desarrollo.

A partir de la combinación de estos componentes, Baumrind (1966, 1971, 1991) identificó los siguientes estilos:

Estilo autoritario. Se describe por una elevada revisión parental y una reducida capacidad de respuesta afectiva. Los padres establecen reglas estrictas, demandan obediencia y ofrecen pocas oportunidades para cuestionar o dialogar sobre las decisiones familiares. El estilo abordado puede poner en la mesa un límite a la independencia autónoma y la expresión emocional de la progenie.

Estilo permisivo. Presenta un nivel alto de aceptación afectiva, pero pocas exigencias y límites. Los padres suelen mostrarse comprensivos, aunque intervienen escasamente en la regulación del comportamiento. La ausencia de reglas consistentes puede dificultar el desarrollo del autocontrol.

Estilo autoritativo. Integra normas claras, supervisión y exigencias razonables con afecto, diálogo y respeto por la autonomía. Los padres orientan a sus hijos, explican sus decisiones y consideran sus necesidades. Baumrind (1991) señaló que este estilo suele relacionarse con resultados favorables en la competencia social, la confianza personal y la adaptación durante la adolescencia.

Posteriormente, Maccoby y Martin (1983) ampliaron la clasificación mediante la incorporación del estilo negligente, distinguido por bajos niveles de exigencia y de respuesta afectiva. Esta ampliación permitió organizar los estilos parentales a partir de dos dimensiones generales: el requerimiento o control y la capacidad de respuesta o afecto. Así, la propuesta de

Baumrind, complementada por Maccoby y Martin, constituye una base relevante para comprender las distintas formas en que los papás ejercen su autoridad y acompañan el desarrollo de sus hijos.

2.2.3. Definición de inteligencia emocional

La IE es el agrupamiento de facultades que dan cabida a identificar, ejercer comprensión y regular las emociones en sí, en acompañamiento con la acción de interpretar adecuadamente las emociones de otras personas. El concepto fue formulado inicialmente por Salovey y Mayer (1990) y posteriormente difundido por Goleman (1995), quien destacó su importancia en la toma de decisiones, el manejo del estrés, la motivación y la construcción de relaciones interpersonales saludables.

Desde una perspectiva de rasgo, Petrides (2010) plantea que la inteligencia emocional comprende un conjunto de percepciones que las personas poseen sobre sus propias capacidades emocionales. Estas autopercepciones influyen en la manera en que reconocen sus estados afectivos, afrontan situaciones difíciles y responden ante las emociones de quienes las rodean. Por ello, la inteligencia emocional no solo supone identificar lo que se siente, sino también utilizar esa información para actuar de manera adecuada según las demandas del contexto.

Por su parte, Ugarriza y Pajares (2005), tomando como referencia el modelo de Bar-On, definen la IE como un cúmulo de capacidades de ámbito emocional y social que ayudan al ser humano a autocomprenderse, establecer vínculos con los otros y responder eficazmente ante las exigencias del entorno. Desde estas propuestas, puede señalarse que su desarrollo resulta especialmente importante durante la niñez y la adolescencia, pues favorece la adaptación, la autorregulación y el establecimiento de vínculos saludables.

2.2.4. Modelos teóricos de la inteligencia emocional

Modelo de inteligencia emocional-social de Reuven Bar-On (1997)

El modelo de inteligencia emocional-social fue propuesto por Reuven Bar-On (1997) con el propósito de explicar el agrupamiento de las habilidades, competencias y facilitadores socioemocionales que repercuten en la destreza de un ser con la intención de entenderse, dar origen a interacciones vinculantes con los demás y lidiar con demandas cotidianas. Posteriormente, Bar-On (2006) precisó que estas competencias intervienen en la adaptación, el bienestar psicológico y el desempeño personal y social.

Este modelo no entiende la inteligencia emocional como una habilidad exclusivamente cognitiva. Por el contrario, integra capacidades para reconocer y expresar emociones, establecer relaciones interpersonales, resolver problemas, adaptarse a los cambios y manejar situaciones estresantes. También incorpora facilitadores como el optimismo y la felicidad, los cuales favorecen el uso adecuado de las demás competencias emocionales (Bar-On, 2006).

En su formulación general, el modelo comprende diversos componentes emocionales y sociales. Sin embargo, en la versión dirigida a niños y adolescentes, Bar-On y Parker (2000) organizaron la evaluación en cinco dimensiones principales:

Componente intrapersonal. Comprende el reconocimiento emocional, es decir, comprender y expresar las propias emociones. También se relaciona con el conocimiento personal, la seguridad para comunicar sentimientos y la valoración de uno mismo.

Componente interpersonal. Se refiere a la habilidad para comprender las emociones y necesidades de otras personas, mostrar empatía y establecer relaciones satisfactorias con familiares, compañeros y otros integrantes del entorno.

Adaptabilidad. Incluye la capacidad para identificar y resolver problemas, evaluar las situaciones de manera realista y equilibrar las emociones, pensamientos y comportamientos frente a las variedades del contexto.

Manejo del estrés. Es la habilidad para controlar los arranques, afrontar situaciones de presión y regular las reacciones emocionales ante experiencias difíciles o frustrantes.

Estado de ánimo general. Se relaciona con la capacidad para sostener una dirección positiva, sentir placer por la vida y guardar una disposición optimista ante las experiencias cotidianas.

Estas dimensiones sustentan el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA, utilizado en la presente investigación. La adaptación peruana efectuada por Ugarriza y Pajares (2005) conserva la organización señalada y da permiso a la medición de competencias emocionales y sociales de niños y adolescentes mediante una versión de 60 ítems.

Modelo de competencias emocionales de Daniel Goleman (1995)

El modelo desarrollado por Goleman (1995) sostiene que la inteligencia emocional comprende una serie de competencias que influyen en la manera en que las personas comprenden sus emociones, regulan su comportamiento, se relacionan con los demás y afrontan las exigencias del entorno. Desde esta perspectiva, el desempeño personal no depende únicamente de las capacidades intelectuales, sino también de la forma en que se utilizan los recursos emocionales.

En su propuesta inicial, Goleman (1995) organizó la inteligencia emocional en cinco componentes:

Autoconciencia. Consiste en identificar las propias emociones, reconocer sus causas y comprender cómo influyen en los pensamientos, decisiones y comportamientos.

Autorregulación. Capacidad para controlar los impulsos, manejar las emociones desagradables y responder de manera equilibrada ante situaciones de tensión.

Motivación. Comprende la disposición para orientar el esfuerzo hacia el cumplimiento de metas, mantener la perseverancia y afrontar las dificultades sin abandonar los objetivos propuestos.

Empatía. Implica brindar reconocimiento y comprender el sentir, las necesidades y perspectivas del otro, respondiendo de manera sensible y adecuada.

Habilidades sociales. Incluyen las capacidades necesarias para comunicarse, resolver conflictos, colaborar, establecer vínculos positivos y desenvolverse apropiadamente en distintos grupos.

Goleman (1995) sostiene que estas competencias pueden desarrollarse mediante el aprendizaje, la experiencia y la interacción con el entorno. Por ello, la familia y la escuela cumplen una función importante en su fortalecimiento, especialmente durante la infancia y la adolescencia. En lugar de afirmar que la inteligencia emocional se encuentra determinada por mecanismos epigenéticos, resulta más preciso señalar que su desarrollo está influido por las experiencias educativas, familiares y sociales.

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

H₁: Al menos una de las dimensiones de los EC percibidos se relaciona de manera estadísticamente significativa con la IE de los estudiantes evaluados.

H₀: Ninguna de las dimensiones de los EC percibidos se relaciona de manera estadísticamente significativa con la IE de los estudiantes evaluados.

2.3.2. Hipótesis específicas

HE1: Existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión compromiso y la IE de los estudiantes evaluados.

H₀E1: No existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión compromiso y la IE de los estudiantes evaluados.

HE2: Existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión autonomía psicológica y la IE de los estudiantes evaluados.

H₀E2: No existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión autonomía psicológica y la IE de los estudiantes evaluados.

HE3: Existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión control conductual y la IE de los estudiantes evaluados.

H₀E3: No existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión control conductual y la IE de los estudiantes evaluados.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

3.1. Método de investigación

El estudio se desarrolló mediante el método de carácter hipotético-deductivo, debido a su partida en fundamentos teóricos relacionados con los EC y la IE para formular hipótesis susceptibles de contrastación empírica. Posteriormente, se recopilaron y analizaron los datos con el propósito de determinar si la evidencia obtenida permitía aceptar o rechazar las hipótesis planteadas. Este método posibilita derivar proposiciones particulares a partir de conocimientos generales y someterlas a comprobación mediante procedimientos sistemáticos (Rodríguez & Pérez, 2017).

3.2. Enfoque de la investigación

Este fue producido en base al enfoque cuantitativo, puesto que las variables fueron medidas mediante instrumentos psicométricos y sus resultados se expresaron en puntuaciones numéricas. Asimismo, se emplearon procedimientos estadísticos para describir la información y contrastar las hipótesis sobre el vínculo entre los EC y la IE. El enfoque cuantitativo se caracteriza por seguir un proceso estructurado de recolección y análisis de datos, orientado a examinar relaciones entre variables y responder las preguntas de investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.3. Tipo de investigación

Se efectuó con tipo básico, puesto que estuvo orientada a ampliar el conocimiento acerca del vínculo entre los EC y la IE en el estudiantado de secundaria. Aunque los resultados pueden servir como referencia para futuras acciones educativas o familiares, el propósito principal fue generar evidencia teórica y empírica sobre las variables estudiadas, sin desarrollar una intervención directa para modificar la problemática (Arias & Covinos, 2021).

3.4. Diseño de investigación

El estudio presentó un diseño con tendencia no experimental, al ver que las variables han sido observadas y evaluadas como se manifestaban en su contexto natural, sin que la investigadora realizara una manipulación deliberada sobre ellas. En consecuencia, se recogió información acerca de los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional de los estudiantes sin introducir tratamientos ni modificar las condiciones en las que se desarrollaban (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.4.1. Corte

La investigación fue de corte transversal, dado que la data se recopiló en un único instante y durante un periodo previamente establecido. Este tipo de estudio permite describir las características de las variables y analizar su relación en una población determinada, sin efectuar mediciones posteriores de seguimiento (Arias & Covinos, 2021; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.4.2. Nivel o alcance

Este estudio tuvo un alcance de rango descriptivo-correlacional, pues estuvo dirigido a identificar los EC percibidos, describir los niveles de sus dimensiones y de la IE, así como determinar la relación existente entre las dimensiones parentales y la IE en estudiantes de secundaria. El componente descriptivo permitió organizar las puntuaciones mediante frecuencias y porcentajes, mientras que el componente correlacional estimó el grado y la dirección de las asociaciones, sin establecer relaciones de causa y efecto (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.5. Población, muestra y muestreo

3.5.1. Población

Estuvo conformada por 280 estudiantes del nivel secundario pertenecientes a una I.E.P. de Lima Sur durante el año 2025. La población se entiende como el conjunto de personas que comparten características previamente establecidas y que resultan pertinentes para los propósitos de la investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En este caso, los participantes reunían condiciones comunes relacionadas con el nivel educativo, la institución de procedencia y el periodo académico considerado.

Tabla 1

Población de estudio

Grado	Sección	N
Primero	A, B	55
Segundo	A, B, C	76
Tercero	A, B	50
Cuarto	A, B	57
Quinto	A, B	42
Total		280

3.5.2. Muestra

Se constituyó por 106 educandos del nivel secundario, pertenecientes a una I.E.P. en Lima Sur, quienes cumplieron con los criterios de selección y participaron voluntariamente en la investigación. Este grupo representó a los alumnos de 1ro a 5to grado de secundaria, del rango etario entre los 12 y 17 años.

3.5.3. Muestreo

Se empleó un muestreo con afín no probabilístico establecido por conveniencia, debido a que participaron los estudiantes que se encontraban disponibles durante la aplicación, contaban con el consentimiento informado de sus progenitores o tutores, y expresaron su voluntad de

participar mediante el asentimiento informado. En este procedimiento, la selección no depende de mecanismos aleatorios, sino del acceso a los participantes y del cumplimiento de los criterios establecidos para el estudio (Arias & Covinos, 2021).

Criterios de inclusión:

- Educandos cuya matrícula se ubica en el nivel secundario durante el año 2025.
- Ambos sexos con edades comprendidas entre los 11 y 17 años.
- Cuyos padres o apoderados otorgaron el consentimiento informado.
- Manifiesten su voluntad de participar mediante el asentimiento informado.
- Que se encuentren presentes durante la puesta en efecto de los instrumentos.

Criterios de exclusión:

- Aquellos que decidieron no participar o se retiraron durante la evaluación.
- Que no contaron con el consentimiento informado de sus padres o apoderados.
- Que no completaron alguno de los instrumentos.
- Protocolos con respuestas aleatorias, repetitivas o inconsistentes que comprometieran la calidad de los datos.

Tabla 2

Frecuencia y porcentaje de edad

Edad	f	%
12-13	22	20.8 %
14-15	53	50.0 %
16-17	31	29.2 %

Según la Tabla 2, las edades más frecuentes fueron 14 y 15 años, representando el 50 % de la muestra (53 estudiantes). A continuación, se ubicaron los estudiantes de 16 y 17 años, con el

29,2 % (31), mientras que el grupo de 12 y 13 años presentó la menor frecuencia, con el 20,8 % (22).

Tabla 3

Frecuencia y porcentajes del sexo

Sexo	f	%
Masculino	45	42.5 %
Femenino	61	57.5 %

Según la Tabla 3, el mayor porcentaje de participantes correspondió al sexo femenino, con el 57,5 % (61 estudiantes), mientras que el sexo masculino representó el 42,5 % (45 estudiantes).

Tabla 4

Frecuencia y porcentaje según el grado

Grado	f	%
1	15	14.2 %
2	22	20.8 %
3	28	26.4 %
4	19	17.9 %
5	22	20.8 %

Según la Tabla 4, la mayor participación correspondió a los estudiantes de tercer grado, con el 26,4 % (28). Le siguieron segundo y quinto grado, ambos con el 20,8 % (22); cuarto grado, con el 17,9 % (19); y, finalmente, primer grado, con el 14,2 % (15).

3.6. Variables y operacionalización

Tabla 5*Matriz de operacionalización de la variable estilos de crianza*

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Escala valorativa	Clasificación final
Los estilos de crianza constituyen el clima emocional generado por las actitudes y formas de relación que mantienen los padres con sus hijos, dentro del cual se expresan prácticas específicas de orientación, afecto, supervisión y disciplina (Darling & Steinberg, 1993).	La variable fue evaluada mediante la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg, adaptada al contexto peruano por Merino y Arndt (2004). El protocolo contiene 22 preguntas numeradas y genera 26 respuestas calificables, distribuidas en tres dimensiones: compromiso, autonomía y control conductual. Las puntuaciones obtenidas permitieron identificar el estilo de crianza	Compromiso	Cercanía afectiva, interés parental, apoyo emocional, comunicación y participación en las actividades del adolescente.	1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15 y 17	Ordinal. Ítems con alternativas de respuesta tipo Likert.	Puntaje posible: 9 a 36. Nivel bajo o alto, según los puntos de corte de la adaptación utilizada.	Autoritativo: niveles altos de compromiso, autonomía psicológica y control conductual.
		Autonomía psicológica	Promoción de la independencia, respeto por las opiniones, participación en la toma de decisiones y uso de estrategias disciplinarias no coercitivas.	2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 y 18	Ordinal. Ítems con alternativas de respuesta tipo Likert.	Puntaje posible: 9 a 36. La interpretación de su dirección se limitó al puntaje operativo registrado, pues la tesis no consigna una clave explícita de recodificación inversa.	Autoritario: bajo compromiso y autonomía psicológica, con alto control conductual.
		Control conductual	Supervisión parental,	19, 20, 21a,	Ordinal.	Puntaje posible: 8 a	Permisivo: alto

percibido por cada participante.	establecimiento de normas y límites, conocimiento de las actividades y control del comportamiento del adolescente.	21b, 21c, 22a, 22b y 22c	Ítems con alternativas de respuesta tipo Likert.	32. Nivel bajo o alto, según los puntos de corte de la adaptación utilizada.	compromiso y autonomía psicológica, con bajo control conductual. Negligente: niveles bajos en las tres dimensiones. Mixto: combinación de puntuaciones que no corresponde de manera consistente con los perfiles anteriores, de acuerdo con los criterios de clasificación de la versión empleada.
----------------------------------	--	--------------------------	--	--	--

Tabla 6*Matriz de operacionalización de la variable inteligencia emocional*

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Escala valorativa
La inteligencia emocional comprende un conjunto de competencias y habilidades emocionales, personales y sociales que influyen en la capacidad de la persona para comprenderse, relacionarse con los demás y responder adecuadamente ante las exigencias y presiones del entorno (Bar-On, 1997, 2006).	La variable fue evaluada mediante el Inventario de Inteligencia Emocional Bar-On ICE: NA, adaptado en el Perú por Ugarriza y Pajares (2005). El instrumento consta de 60 ítems y permite obtener puntuaciones en cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. También incluye la escala de impresión positiva,	Intrapersonal	Reconocimiento, comprensión y expresión de las propias emociones; conocimiento personal y capacidad para comunicar los sentimientos.	7, 17, 28, 31, 43 y 53	Ordinal. Respuestas tipo Likert de cuatro alternativas.	Puntuaciones estandarizadas dentro de la muestra: marcadamente alta, ≥ 130 ; muy alta, 120–129; alta, 110–119; promedio, 90–109; baja, 80–89; muy baja, 70–79; y marcadamente baja, ≤ 69 . No corresponden a baremos normativos nacionales.
		Interpersonal	Empatía, responsabilidad social, comprensión de las emociones ajenas y capacidad para establecer relaciones satisfactorias.	2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55 y 59		
		Adaptabilidad	Solución de problemas, flexibilidad y ajuste de las emociones, pensamientos y conductas frente a las demandas del entorno.	3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54 y 58		
		Manejo del estrés	Tolerancia ante situaciones de presión, regulación de las reacciones emocionales y control de impulsos.	12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48 y 57		

destinada a identificar una presentación excesivamente favorable de sí mismo. Una mayor puntuación indica un mejor desarrollo de las competencias emocionales y sociales.	Estado de ánimo general	Optimismo, satisfacción personal, actitud positiva y capacidad para disfrutar las experiencias cotidianas.	1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56 y 60		
	Impresión positiva*	Tendencia a ofrecer una imagen excesivamente favorable de sí mismo o a responder según lo socialmente esperado.	8, 18, 27, 33, 42 y 52	Ordinal. Escala de control de respuestas.	Se interpreta como una escala de validez y no como una dimensión de la inteligencia emocional.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnica

Para la recolección de datos se empleó la encuesta, debido a que permitió obtener información estandarizada sobre las variables EC e IE. Esta técnica se aplicó mediante instrumentos psicométricos conformados por preguntas previamente estructuradas, a través de las cuales se recogieron las percepciones, actitudes y características emocionales de los participantes. Asimismo, facilitó la cuantificación de las respuestas y su posterior análisis estadístico, lo que permitió identificar tendencias y examinar la relación entre las variables estudiadas (Creswell & Creswell, 2020).

3.7.2. Descripción de instrumentos

A. Inventario Emocional BarOn ICE: NA

Nombre: Inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE: NA

Autor: Bar-On, R.

Adaptación Peruana: Ugarriza, N., Pajares, L. (2005)

Administración: Colectiva o individual

Duración: 25 minutos

Aplicación: Adolescentes y niños de 7 a 18 años.

Descripción: El Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA fue adaptado por Ugarriza y Pajares (2005) para evaluar las competencias emocionales y sociales de niños y adolescentes. Consta de 60 ítems y comprende cinco dimensiones sustantivas: interpersonal (2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55 y 59), intrapersonal (7, 17, 28, 31, 43 y 53), estado de ánimo general (1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56 y 60), manejo del estrés (12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48 y 57) y adaptabilidad

(3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54 y 58). Incluye además la escala de impresión positiva (8, 18, 27, 33, 42 y 52), utilizada como indicador de validez de las respuestas.

B. Cuestionario de Estilos de Crianza

Nombre: Cuestionario de estilos de crianza

Autor: Steinberg, L.

Adaptación Peruana: Merino, C., Arndt, S. (2004)

Administración: Colectiva o individual

Duración: 20 minutos

Aplicación: Adolescente y niños de 11 a 19 años.

Descripción: La Escala de Estilos de Crianza de Steinberg, en la versión consignada en esta tesis, presenta 22 preguntas numeradas. Los ítems 21 y 22 incluyen tres subítems cada uno; por ello, el instrumento genera 26 respuestas calificables distribuidas en compromiso (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15 y 17), autonomía psicológica (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 y 18) y control conductual (19, 20, 21a, 21b, 21c, 22a, 22b y 22c). Esta precisión permite conciliar la presentación del protocolo con la matriz de operacionalización.

3.7.3. Validez

A. Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA

Ugarriza y Pajares (2005) examinaron la validez respecto al constructo del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA en una muestra de 3374 niños y adolescentes de Lima Metropolitana. Para ello, analizaron la estructura interna del instrumento mediante procedimientos factoriales, con el propósito de verificar la organización de sus componentes. Asimismo, las correlaciones entre las diferentes escalas y el cociente emocional total oscilaron entre .37 y .94, y

resultaron estadísticamente significativas al nivel de .01. Estos hallazgos aportaron evidencia favorable sobre la capacidad del instrumento para evaluar la inteligencia emocional en población infantil y adolescente peruana.

B. Escala de Estilos de Crianza de Steinberg

Merino y Arndt (2004) analizaron la estructura interna de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg en población adolescente peruana mediante análisis factorial confirmatorio. Este antecedente aporta evidencia de validez de constructo para las dimensiones: Compromiso, Autonomía psicológica y Control conductual.

3.7.4. Confiabilidad:

A. Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA

En cuanto a la confiabilidad, Ugarriza y Pajares (2005) evaluaron la consistencia interna del instrumento en la misma muestra integrada por 3374 niños y adolescentes peruanos. Los coeficientes obtenidos oscilaron entre .23 y .88, lo que evidencia que la consistencia interna varió según las escalas evaluadas. Las puntuaciones más elevadas mostraron una adecuada homogeneidad entre los ítems; sin embargo, los coeficientes menores deben interpretarse con cautela al analizar algunas dimensiones específicas.

B. Escala de Estilos de Crianza de Steinberg

La evidencia psicométrica de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg se sustentó en el estudio peruano de Merino y Arndt (2004). En la presente investigación no se reportaron estimaciones propias de consistencia interna; por ello, no se atribuyeron coeficientes de fiabilidad a la muestra analizada.

3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos

Concluida la puesta en efecto de los instrumentos, las respuestas de los 106 participantes han sido codificadas, ingresadas y depuradas en una base de datos, verificando la integridad de la información. Los análisis descriptivos, la prueba de normalidad y las correlaciones se realizaron con IBM SPSS Statistics, versión 26. Debido a que la tesis no presenta resultados de análisis factorial confirmatorio ni coeficientes de fiabilidad calculados en la muestra, dichos procedimientos no se incluyeron como parte del análisis ejecutado.

Inicialmente, se calcularon frecuencias y porcentajes para identificar los EC, así como los niveles correspondientes a sus dimensiones y los niveles de IE junto con sus componentes; posteriormente, las puntuaciones directas de la IE fueron transformadas dentro de la muestra mediante la fórmula $P = 100 + 15z$, donde z representa la puntuación estandarizada obtenida a partir de la media y la desviación estándar muestrales. Luego, se aplicaron los intervalos consignados en la matriz de operacionalización: Marcadamente alto (≥ 130), Muy alto (120–129), Alto (110–119), Promedio (90–109), Bajo (80–89), Muy bajo (70–79) y Marcadamente bajo (≤ 69). Estos niveles describen la posición relativa de los estudiantes en la muestra y no constituyen baremos normativos nacionales.

Posteriormente, la distribución de las puntuaciones se evaluó a través de la aplicación de la prueba Kolmogorov–Smirnov. A favor de que al menos una variable no presentó distribución normal, se utilizó el coeficiente rho de Spearman para contrastar las hipótesis y determinar la dirección y magnitud de las relaciones. Se estableció un nivel de significación de $\alpha = .05$ y los resultados se organizaron e interpretaron de acuerdo con los objetivos e hipótesis de la investigación.

3.9. Aspectos éticos

El producto investigativo fue puesto en presentación ante el Comité de ética, el cual fue perteneciente a la Universidad Privada Norbert Wiener, esto con el fin de poner en marcha su revisión y aprobación, antes de iniciar la recolección de datos. Asimismo, se verificó la originalidad académica del documento mediante el sistema Turnitin, de acuerdo con los criterios establecidos por la universidad.

Para la ejecución del estudio, se solicitó la autorización de la I.E. ubicada en el distrito de SJM. Debido a que los participantes eran menores de edad, se obtuvo el consentimiento informado de sus progenitores o apoderados, tanto como el asentimiento informado de los estudiantes, en ambos documentos se explicaron, mediante un lenguaje claro, el propósito y los procedimientos de la investigación, el fin de voluntariedad para ser partícipe y el derecho de apartarse en cualquier momento, sin sanciones ni secuelas negativas.

La información recopilada fue tratada de manera confidencial, a cada participante se le asignó un código, evitando registrar nombres u otros datos que permitieran su identificación directa, la base de datos fue hecha uso exclusivamente con finalidades académicas y científicas, y resultados que se hicieron presente de forma agrupada, sin exponer información individual ni realizar comparaciones que pudieran afectar a los estudiantes.

La aplicación de los instrumentos representó un riesgo mínimo, pues no incluyó procedimientos invasivos ni intervenciones sobre la conducta de los participantes, no obstante, se consideró que algunas preguntas relacionadas con las experiencias familiares o emocionales podían generar incomodidad. Por ello, los estudiantes tuvieron la libertad de omitir alguna respuesta o suspender su participación. En caso de identificarse una situación que requiriera orientación, se contempló la coordinación con el personal de rango autorizado por parte de la

institución educativa, respetando su confidencialidad y los protocolos de protección correspondientes.

El estudio se desarrolló conforme a los principios de respeto por las personas, beneficencia y justicia establecidos en el Informe Belmont, así como a los principios de autonomía, no maleficencia, confidencialidad y protección de la dignidad humana contemplados en la investigación psicológica (Colegio de Psicólogos del Perú, 2024; National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979).

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN - DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivo

Con el propósito de responder a los objetivos descriptivos, se calcularon frecuencias y porcentajes de los EC, sus dimensiones y los niveles de IE. La clasificación se realizó conforme al procedimiento descrito en el plan de análisis.

Tabla 7

EC percibidos y niveles de sus dimensiones

Estilo de crianza	f	%	
Autoritativo	12	11.3	
Autoritario	18	17.0	
Permisivo	21	19.8	
Negligente	30	28.3	
Mixto	25	23.6	

Nivel	Compromiso	Autonomía psicológica	Control conductual
Debajo del promedio	48 (45.3 %)	55 (51.9 %)	51 (48.1 %)
Encima del promedio	58 (54.7 %)	51 (48.1 %)	55 (51.9 %)

Nota. n = 106. Las dimensiones fueron clasificadas respecto de su promedio muestral.

Como se observa en la Tabla 7, el estilo negligente presentó la mayor frecuencia, con 30 estudiantes (28.3 %), seguido del estilo mixto, con 25 (23.6 %), y del permisivo, con 21 (19.8 %). En las dimensiones, el 54.7 % se ubicó por encima del promedio en compromiso, el 48.1 % en autonomía psicológica y el 51.9 % en control conductual.

Tabla 8*Niveles de IE y sus dimensiones*

Nivel	Inteligencia emocional	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del estrés	Estado de ánimo general
Marcadamente alto	4 (3.8 %)	1 (0.9 %)	4 (3.8 %)	1 (0.9 %)	4 (3.8 %)	1 (0.9 %)
Muy alto	6 (5.7 %)	8 (7.5 %)	6 (5.7 %)	10 (9.4 %)	4 (3.8 %)	10 (9.4 %)
Alto	18 (17.0 %)	18 (17.0 %)	12 (11.3 %)	20 (18.9 %)	14 (13.2 %)	14 (13.2 %)
Promedio	46 (43.4 %)	45 (42.5 %)	56 (52.8 %)	47 (44.3 %)	62 (58.5 %)	49 (46.2 %)
Bajo	25 (23.6 %)	23 (21.7 %)	18 (17.0 %)	16 (15.1 %)	14 (13.2 %)	23 (21.7 %)
Muy bajo	6 (5.7 %)	9 (8.5 %)	7 (6.6 %)	9 (8.5 %)	6 (5.7 %)	6 (5.7 %)
Marcadamente bajo	1 (0.9 %)	2 (1.9 %)	3 (2.8 %)	3 (2.8 %)	2 (1.9 %)	3 (2.8 %)

Nota. n = 106. Los niveles proceden de una transformación estandarizada dentro de la muestra (M = 100; DE = 15) y describen la posición relativa de los participantes; no corresponden a baremos normativos nacionales.

Según la Tabla 8, en la inteligencia emocional global predominó el nivel promedio, con 46 estudiantes (43.4 %), seguido del nivel bajo, con 25 (23.6 %). El nivel promedio también fue el más frecuente en las dimensiones intrapersonal (42.5 %), interpersonal (52.8 %), adaptabilidad (44.3 %), manejo del estrés (58.5 %) y estado de ánimo general (46.2 %).

4.2 Prueba de normalidad

Con fin último de seleccionar la prueba estadística apropiada para contrastar las hipótesis, se examinó la distribución de las puntuaciones mediante la prueba de Kolmogorov–Smirnov. Se estableció un nivel de significación de $\alpha = .05$.

Tabla 9

Pruebas de normalidad de las variables de estudio

Variable	Kolmogorov Smirnov	gl	p
Inteligencia	.058	106	$\geq .200$
emocional			
Estilos de crianza	.100	106	.011

Nota. N = 106. K–S = Kolmogorov–Smirnov. La prueba de Kolmogorov–Smirnov incorpora la corrección de significación de Lilliefors. En inteligencia emocional, SPSS reportó .200 como límite inferior de la significación verdadera.

Como se observa en la Tabla 9, la IE no presentó una desviación estadísticamente significativa de la distribución normal, según la prueba de Kolmogorov–Smirnov con corrección de Lilliefors, $D(106) = .058$, $p \geq .200$; por tanto, no se ejerció rechazo alguno hacia la hipótesis nula de normalidad. En cambio, los EC mostraron una desviación estadísticamente significativa, $D(106) = .100$, $p = .011$, por lo que sus puntuaciones no siguieron una distribución normal. Debido a que al menos una de las variables incumplió este supuesto, se empleó el coeficiente no paramétrico rho de Spearman para determinar la dirección y magnitud de las relaciones y contrastar las hipótesis.

4.3 Contrastación de hipótesis

En cuanto a la contrastación de las hipótesis, se hizo efecto del coeficiente rho de Spearman, con un nivel de significación de $\alpha = .05$ y pruebas bilaterales. Se consideró

estadísticamente significativa una relación cuando el valor de p fue inferior a .05. Para interpretar la magnitud de las relaciones se consideró el valor absoluto del coeficiente: los resultados comprendidos entre .10 y .39 representan relaciones de magnitud débil, de acuerdo con el criterio de Schober et al. (2018).

Tabla 10

Correlación entre los EC y la IE

Variables correlacionadas	r_s	p	n
Estilos de crianza – Inteligencia emocional	.105	.282	106

Nota. r_s = coeficiente rho de Spearman. La significación corresponde a una prueba bilateral.

En la Tabla 10, se observa una correlación positiva y de débil magnitud entre los EC y la IE ($r_s = .105$). Sin embargo, esta relación no fue estadísticamente significativa ($p = .282$), debido a que el valor de significación fue superior a .05.

Por consiguiente, no se rechazó la hipótesis nula correspondiente al análisis complementario del puntaje global. No se obtuvo evidencia estadística suficiente para afirmar que el puntaje total de EC se relacionara significativamente con la IE. La dirección positiva del coeficiente representó únicamente una tendencia observada en la muestra.

Tabla 11

Correlación entre la dimensión compromiso y la IE

Variables correlacionadas	r_s	p	n
Compromiso – Inteligencia emocional	.293	.002	106

Nota. r_s = coeficiente rho de Spearman. La significación corresponde a una prueba bilateral.

Como se aprecia en la Tabla 11, existe una correlación positiva, débil y estadísticamente significativa entre la dimensión compromiso y la IE ($r_s = .293$, $p = .002$).

La dirección positiva del coeficiente indica que, a medida que aumentaron las puntuaciones de compromiso parental percibido, también tendieron a aumentar las puntuaciones de IE. Por ello, se desestimó la hipótesis nula específica 1 y se respaldó la hipótesis de investigación correspondiente.

Este resultado expresa una asociación estadística y no permite afirmar que el compromiso parental produzca o cause directamente un mayor nivel de IE.

Tabla 12

Correlación entre la dimensión autonomía psicológica y la IE

Variables correlacionadas	r_s	p	n
Autonomía psicológica – Inteligencia emocional	-.372	< .001	106

Nota. r_s = coeficiente rho de Spearman.

Lo obtenido de la Tabla 12 muestra una correlación de tipo negativa, débil y estadísticamente significativa entre la dimensión autonomía psicológica y la IE ($r_s = -.372$, $p < .001$). Esta fue la relación de mayor magnitud entre las dimensiones analizadas.

La dirección negativa del coeficiente indica que un aumento en el puntaje operativo asignado a la dimensión se asoció con una disminución de la IE. Consecuando, se rechazó la hipótesis nula específica 2 y se respaldó la hipótesis de investigación correspondiente.

La tesis no consigna una clave explícita de recodificación de los ítems de autonomía psicológica. Por esta razón, el coeficiente debe interpretarse respecto del puntaje operativo

registrado en la base y no como evidencia de que una mayor autonomía sustantiva sea desfavorable. El resultado expresa una asociación estadística y no permite establecer causalidad.

Tabla 13

Correlación entre la dimensión control conductual y la IE

Variables correlacionadas	r_s	p	n
Control conductual – Inteligencia emocional	.134	.171	106

Nota. r_s = coeficiente rho de Spearman. La significación corresponde a una prueba bilateral.

En la Tabla 13 se observa una correlación positiva de magnitud débil entre la dimensión control conductual y la IE ($r_s = .134$). No obstante, la relación no fue estadísticamente significativa ($p = .171$), puesto que el valor de significación fue superior a .05.

Por lo tanto, no se rechaza la hipótesis nula específica 3. En consecuencia, no existe evidencia estadística suficiente para afirmar que la dimensión control conductual se relaciona significativamente con la inteligencia emocional en los estudiantes evaluados.

Aunque el coeficiente presenta una dirección positiva, su magnitud es reducida y la relación podría deberse a la variabilidad propia de la muestra.

4.4 Discusión de resultados

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre las dimensiones de los EC percibidos y la IE en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores. Los resultados evidenciaron un comportamiento diferenciado entre las dimensiones examinadas. El puntaje global de EC presentó una correlación directa débil y no estadísticamente relevante con la IE ($r_s = .105$, $p = .282$). Por dimensiones, el compromiso mostró una relación positiva y significativa ($r_s = .293$, $p = .002$); la autonomía psicológica presentó una

relación negativa y significativa ($r_s = -.372, p < .001$); y el control conductual obtuvo una relación positiva, pero no significativa ($r_s = .134, p = .171$). De acuerdo con los criterios de interpretación de Schober et al. (2018), los coeficientes obtenidos representan asociaciones de magnitud débil.

En el análisis complementario del puntaje global no se encontró evidencia estadística suficiente para afirmar una relación con la inteligencia emocional. Este resultado coincide con Albarracín (2023), quien tampoco encontró una relación significativa entre ambas variables en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. La coincidencia podría relacionarse con las características de las poblaciones evaluadas, pues ambos estudios se desarrollaron con adolescentes escolarizados en contextos urbanos de Lima.

No obstante, este hallazgo difiere de investigaciones nacionales que reportaron relaciones significativas entre los estilos de crianza y la inteligencia emocional en adolescentes (Cherres, 2017; Huamán, 2023; Tairo, 2021). También difiere de Alvario (2024) y Chaquinga (2016). Estas diferencias podrían explicarse por las características de las muestras, el tipo de institución educativa, los instrumentos y la operacionalización de los estilos de crianza. Mientras algunos estudios analizaron tipologías parentales, la presente investigación examinó principalmente las dimensiones compromiso, autonomía psicológica y control conductual.

La ausencia de una relación significativa en el puntaje global no implica que todas las dimensiones parentales carezcan de relación con la inteligencia emocional. Según Darling y Steinberg (1993), los estilos parentales constituyen el clima afectivo en el que se desarrollan las prácticas parentales; por ello, sus efectos no dependen únicamente de una puntuación general, sino de la combinación entre afecto, comunicación, autonomía y supervisión. De manera semejante, Smetana (2017) sostiene que las dimensiones parentales pueden relacionarse de formas distintas con el desarrollo adolescente. En el presente estudio, el compromiso y la autonomía psicológica

mostraron asociaciones significativas en direcciones opuestas; siendo por esto que la diferencia pudo disminuir la correlación observada en el puntaje global.

Asimismo, los antecedentes sustentados en tipologías presentan resultados diversos; Alonso-Alberca y Zárate (2022) encontraron niveles más bajos de inteligencia emocional entre los adolescentes que percibían estilos negligentes y permisivos, mientras que Chaquinga Medina (2016) identificó niveles más elevados en quienes percibían un estilo autoritativo. En este sentido, estos resultados resaltan la importancia de examinar cómo se configuran las prácticas parentales, evitando asumir que todas sus dimensiones mantienen una relación uniforme con las capacidades emocionales.

Respecto del primer objetivo específico, orientado a identificar los estilos de crianza y los niveles de sus dimensiones, se encontró un predominio del estilo negligente (28.3 %), seguido del mixto (23.6 %) y el permisivo (19.8 %); en este sentido, este resultado guarda relación con lo señalado por Alonso-Alberca y Zárate (2022), quienes identificaron una presencia relevante de estilos negligentes y permisivos en adolescentes. Desde la propuesta de Baumrind (1991) y la ampliación de Maccoby y Martin (1983), el estilo negligente se caracteriza por una reducida implicación afectiva y un bajo ejercicio de supervisión, siendo por esto que se comprende la necesidad de fortalecer tanto el acompañamiento emocional como el establecimiento de límites. No obstante, el porcentaje encontrado corresponde al grupo evaluado y no supone que todas las familias presenten el mismo patrón.

En cuanto a las dimensiones parentales, el compromiso y el control conductual mostraron una ligera predominancia por encima del promedio, mientras que la autonomía psicológica presentó una mayor frecuencia de resultados por debajo del promedio; de este modo, esta distribución evidencia que las prácticas parentales no se manifiestan de manera uniforme, sino que

pueden combinarse de distintas formas dentro de una misma familia. Por su parte, Darling y Steinberg (1993) señalan que los estilos de crianza estarían ya constituyendo un clima emocional integrado por afecto, autonomía y supervisión; por ello, el análisis conjunto de las dimensiones permite comprender mejor la presencia de estilos mixtos y negligentes en la muestra.

En cuanto al segundo objetivo específico, el nivel promedio predominó tanto en la inteligencia emocional global (43.4 %) como en cada una de sus dimensiones; en este sentido, la mayor proporción de estudiantes presentó recursos emocionales ubicados alrededor del desempeño medio del grupo, aunque también se identificó un conjunto con niveles bajos o muy bajos. Desde el modelo de Bar-On (2006), estas puntuaciones comprenden habilidades relacionadas con el reconocimiento de las emociones, la interacción con otras personas, la adaptación a las demandas, el manejo del estrés y el mantenimiento de una disposición positiva; de esta manera, el predominio del nivel promedio no significa que las competencias socioemocionales estén completamente fortalecidas, especialmente en aquellos estudiantes que obtuvieron puntuaciones inferiores.

El predominio del nivel promedio coincide parcialmente con lo encontrado por Albarracín (2023), quien identificó niveles moderados en algunos componentes de la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria; sin embargo, esta comparación debe realizarse con cautela debido a las diferencias existentes en las características de las muestras y en los procedimientos de clasificación. En el presente estudio, el manejo del estrés concentró la mayor proporción en el nivel promedio, mientras que las categorías inferiores se distribuyeron en todas las dimensiones; en este sentido, este patrón sustenta la conveniencia de desarrollar actividades preventivas dirigidas al conjunto de estudiantes y apoyos focalizados en quienes presentan mayores dificultades.

Respecto del tercer objetivo específico, se encontró una relación positiva, débil y estadísticamente significativa entre la dimensión compromiso y la inteligencia emocional ($r_s = .293$, $p = .002$); en este sentido, en la muestra evaluada, los mayores niveles de cercanía, interés, comunicación y apoyo parental percibido tendieron a asociarse con puntuaciones más altas de inteligencia emocional. Por consiguiente, se rechazó la hipótesis nula específica 1 y se respaldó la hipótesis que planteaba una relación significativa entre ambas variables.

Este resultado guarda relación con lo encontrado por Fragoso y Juárez (2019), quienes identificaron una relación directa entre la comunicación familiar y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria; asimismo, coincide con Estremadoyro y Pérez (2018), quienes hallaron una relación significativa entre la comunicación con los padres y la inteligencia emocional en adolescentes. En conjunto, estos antecedentes permiten señalar que la disponibilidad parental, el diálogo y el acompañamiento emocional se relacionan con mejores recursos emocionales durante la adolescencia.

Desde el modelo integrador de Darling y Steinberg (1993), el compromiso comprende el interés, la cercanía y el apoyo que los padres manifiestan hacia sus hijos; en este sentido, estas prácticas configuran un contexto en el que los adolescentes pueden expresar sus experiencias, recibir orientación y observar formas de afrontar situaciones emocionales. Esta interpretación también resulta compatible con el modelo de Bar-On (2006), que entiende la inteligencia emocional como un conjunto de competencias emocionales y sociales relacionadas con la comprensión personal, las relaciones interpersonales, la adaptación y el manejo del estrés; de esta manera, en la adaptación peruana, dichas competencias se organizan en los componentes intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general (Ugarriza & Pajares, 2005).

No obstante, la magnitud débil de la relación indica que el compromiso parental no explica por sí solo las diferencias observadas en la inteligencia emocional; en este sentido, las habilidades emocionales también pueden estar relacionadas con las experiencias escolares, los vínculos con los pares, las características personales y las oportunidades de aprendizaje socioemocional. Por tanto, el resultado debe interpretarse como una asociación estadística y no como evidencia de que el compromiso parental cause directamente un mayor nivel de inteligencia emocional.

En relación con el cuarto objetivo específico, se encontró una correlación negativa, débil y estadísticamente significativa entre el puntaje operativo de autonomía psicológica y la inteligencia emocional ($r_s = -.372, p < .001$); en consecuencia, se rechazó la hipótesis nula específica 2. Debido a que la tesis no documenta una clave explícita de recodificación inversa, la dirección del coeficiente se interpretó únicamente a partir del puntaje registrado, sin asumir que esta relación represente una valoración desfavorable de la autonomía psicológica como práctica parental.

El resultado difiere de lo encontrado por Fragoso y Juárez (2019), quienes identificaron una relación positiva entre el fomento de la autonomía y la inteligencia emocional; asimismo, se distancia parcialmente de lo planteado por Baumrind (1991) y Smetana (2017), quienes sostienen que una autonomía adecuada, acompañada de afecto, diálogo y límites coherentes, puede relacionarse con resultados favorables en la competencia y adaptación de los adolescentes. En este sentido, esta diferencia refuerza la necesidad de considerar el sentido de codificación del puntaje antes de realizar una interpretación sustantiva.

Es así que, desde el modelo de Darling y Steinberg (1993), el significado de las prácticas parentales está condicionado por el clima emocional en el que se desarrollan; en este sentido, una mayor independencia acompañada de orientación y apoyo puede ser percibida como una expresión de confianza, mientras que la ausencia de acompañamiento puede experimentarse como

distanciamiento o falta de guía. No obstante, considerando la información metodológica disponible, no corresponde atribuir el signo negativo a una forma específica de autonomía.

En consecuencia, el hallazgo relacionado con la autonomía psicológica debe interpretarse con cautela y circunscribirse a la asociación observada entre el puntaje operativo y la inteligencia emocional; por ello, antes de formular inferencias de carácter sustantivo, sería necesario verificar documentalmente la clave de calificación y la eventual recodificación de los ítems correspondientes.

Respecto del quinto objetivo específico, se obtuvo una correlación positiva débil, aunque no estadísticamente significativa, entre el control conductual y la inteligencia emocional ($r_s = .134$, $p = .171$); por consiguiente, los resultados no permiten establecer una relación significativa entre ambas variables en la muestra evaluada. Por consiguiente, no se rechazó la hipótesis nula específica 3, debido a que no se encontró evidencia suficiente para afirmar que la supervisión parental, el establecimiento de límites y el conocimiento de las actividades de los adolescentes se relacionen significativamente con su inteligencia emocional.

Este resultado difiere de Fragoso y Juárez (2019), quienes encontraron una relación positiva y significativa entre el control conductual y la inteligencia emocional. La diferencia podría relacionarse con la manera en que los adolescentes interpretan las normas y la supervisión de sus padres. Desde el modelo de Darling y Steinberg (1993), una norma puede percibirse como una expresión de cuidado cuando se establece dentro de una relación cercana y basada en el diálogo; sin embargo, también puede interpretarse como una imposición cuando se aplica de manera rígida o sin ofrecer explicaciones.

En primer lugar, Baumrind (1991) señala que los resultados más favorables se presentan cuando el control y las exigencias razonables se acompañan de afecto, comunicación y respeto por

la autonomía; del mismo modo, Pinquart (2017) sostiene que los límites coherentes pueden relacionarse con una mejor adaptación, mientras que el control coercitivo o inconsistente puede vincularse con dificultades en el desarrollo. A partir de ello, la presencia aislada de reglas o supervisión podría no ser suficiente para establecer una relación con la inteligencia emocional, por lo que también adquiere relevancia la manera en que estas prácticas son ejercidas y percibidas; en este sentido, no solo importa la presencia del control parental, sino también las condiciones en las que este se desarrolla.

En conjunto, los hallazgos muestran que las dimensiones de los estilos de crianza no se relacionaron de manera homogénea con la inteligencia emocional; por un lado, el compromiso presentó una asociación positiva y significativa, mientras que, por otro, la autonomía psicológica mostró una asociación negativa y significativa, en tanto que el control conductual no evidenció una relación significativa. A partir de estos resultados, se refuerza la conveniencia de analizar cada dimensión por separado, ya que, de este modo, es posible reconocer las diferencias existentes entre ellas, en lugar de interpretar únicamente un puntaje global de los estilos de crianza.

Por otro lado, los resultados también pueden comprenderse a partir del carácter multidimensional de la inteligencia emocional; en este sentido, Bar-On (2006) plantea que esta comprende competencias intrapersonales, interpersonales, adaptativas y de regulación emocional, por lo que una determinada práctica parental puede relacionarse con algunos componentes emocionales, sin que necesariamente exista la misma relación con todos ellos ni con el puntaje total. De este modo, en futuras investigaciones sería pertinente examinar la relación entre cada dimensión de los estilos de crianza y los componentes específicos del Inventario BarOn ICE: NA, con el propósito de identificar asociaciones más precisas.

De acuerdo con la hipótesis general consignada en la matriz de consistencia actualizada, según la cual al menos una de las dimensiones de los estilos de crianza se relacionaría significativamente con la inteligencia emocional, corresponde rechazar la hipótesis nula general; esto se sustenta en que dos de las tres dimensiones analizadas, compromiso y autonomía psicológica, presentaron relaciones estadísticamente significativas. No obstante, es importante precisar que el análisis complementario del puntaje global de los estilos de crianza no alcanzó significancia estadística, por lo que ambas conclusiones deben diferenciarse con claridad al momento de interpretar los resultados.

Desde una perspectiva práctica, los resultados resaltan la importancia de fortalecer el compromiso parental mediante la escucha, la comunicación, el acompañamiento y la disponibilidad emocional; asimismo, sugieren que la autonomía debe promoverse de manera progresiva, acompañada de orientación, afecto y límites consistentes, de modo que estas prácticas puedan desarrollarse de forma equilibrada dentro de la relación familiar. En cuanto al control conductual, las normas y la supervisión deberían ser explicadas y ajustadas a la edad del adolescente, evitando prácticas rígidas o coercitivas.

Finalmente, los resultados deben interpretarse considerando las características metodológicas del estudio; el diseño no experimental y transversal permitió identificar asociaciones, pero no establecer relaciones de causalidad (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Asimismo, la muestra estuvo conformada por 106 estudiantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia en una sola institución educativa privada, por lo que la generalización de los hallazgos debe realizarse con cautela. En este sentido, debido al empleo de instrumentos de autoinforme, las puntuaciones representan la percepción de los estudiantes sobre las prácticas parentales y sus propias competencias emocionales; además, los niveles de

inteligencia emocional describen posiciones relativas dentro de la muestra y no equivalen a categorías normativas nacionales.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera. En relación con el objetivo general, se concluyó que las dimensiones de los estilos de crianza percibidos se relacionaron de manera diferenciada con la inteligencia emocional; en este sentido, el compromiso y la autonomía psicológica presentaron asociaciones estadísticamente significativas, mientras que el control conductual no mostró una relación significativa. Por consiguiente, se rechazó la hipótesis nula general, según la cual ninguna de las dimensiones se relacionaría significativamente con la inteligencia emocional.

En el análisis complementario, el puntaje global de los estilos de crianza presentó una relación positiva débil, aunque no estadísticamente significativa, con la inteligencia emocional; por ello, este resultado confirmó que las dimensiones no se comportaron de manera homogénea, siendo necesario analizarlas de forma separada para apreciar con mayor claridad sus diferencias.

Segunda. Respecto al objetivo específico orientado a identificar los estilos de crianza percibidos y los niveles de sus dimensiones, el estilo negligente fue el más frecuente (28.3 %), seguido del estilo mixto (23.6 %) y del permisivo (19.8 %); asimismo, predominó la ubicación por encima del promedio en las dimensiones compromiso (54.7 %) y control conductual (51.9 %), mientras que, en autonomía psicológica, fue más frecuente la ubicación por debajo del promedio (51.9 %). En este sentido, estos hallazgos evidencian que las prácticas parentales se configuran de manera diversa entre los estudiantes evaluados.

Tercera. En relación con el segundo objetivo específico, predominó el nivel promedio en la inteligencia emocional global (43.4 %) y en las dimensiones intrapersonal (42.5 %), interpersonal (52.8 %), adaptabilidad (44.3 %), manejo del estrés (58.5 %) y estado de ánimo general (46.2 %). También se identificaron estudiantes en los niveles bajo, muy bajo y

marcadamente bajo. Estas categorías describen la posición relativa de los participantes dentro de la muestra y no corresponden a baremos normativos nacionales.

Cuarta. Respecto al tercer objetivo específico, se determinó que la dimensión compromiso presentó una relación positiva, débil y estadísticamente significativa con la inteligencia emocional; en este sentido, los estudiantes que percibieron mayor cercanía, interés, comunicación, apoyo y acompañamiento por parte de sus padres tendieron a obtener puntuaciones más altas de inteligencia emocional. Por consiguiente, se rechazó la hipótesis nula específica 1 y se respaldó la hipótesis de investigación correspondiente.

Quinta. Respecto del cuarto objetivo específico, se encontró una relación negativa, débil y estadísticamente significativa entre el puntaje operativo de autonomía psicológica y la inteligencia emocional; por consiguiente, se rechazó la hipótesis nula específica 2. No obstante, debido a que la tesis no documenta la clave de recodificación de dichos ítems, el signo de la relación debe interpretarse únicamente en función del puntaje registrado, por lo que no puede asumirse como evidencia de que una mayor autonomía sustantiva reduzca la inteligencia emocional.

Sexta. Respecto del quinto objetivo específico, se encontró que el control conductual presentó una correlación positiva débil, aunque no estadísticamente significativa, con la inteligencia emocional; en consecuencia, no se rechazó la hipótesis nula específica 3, puesto que no se obtuvo evidencia suficiente para afirmar que la supervisión, el establecimiento de normas y el conocimiento de las actividades de los adolescentes mantuvieran una relación significativa con la inteligencia emocional.

Séptima. En conjunto, los resultados mostraron que las dimensiones de los estilos de crianza presentaron asociaciones de distinta dirección y significación con la inteligencia

emocional; por un lado, el compromiso se relacionó positivamente, mientras que el puntaje operativo de autonomía psicológica mostró una relación inversa y el control conductual no presentó una asociación significativa. Por ello, una interpretación basada exclusivamente en un puntaje global podría ocultar el comportamiento particular de cada dimensión, siendo necesario considerar sus resultados de manera diferenciada.

Asimismo, considerando el diseño no experimental y transversal, los resultados permiten establecer relaciones estadísticas, pero no relaciones de causalidad. Adicionalmente, al haberse trabajado mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia de una sola institución educativa privada, las conclusiones se circunscriben principalmente a los 106 estudiantes evaluados y su generalización debe realizarse con cautela.

5.2. Recomendaciones

Primera. Se recomienda a la dirección y al área de psicología de la institución educativa realizar acciones de orientación familiar dirigidas especialmente a fortalecer la implicación afectiva, la comunicación y la supervisión consistente, debido a que el estilo negligente fue el más frecuente en la muestra. Estas acciones deben desarrollarse sin etiquetar a los estudiantes ni a sus familias y considerar la diversidad de configuraciones parentales identificadas.

Segunda. Se recomienda implementar un programa preventivo de educación emocional para el conjunto de estudiantes, debido al predominio del nivel promedio y a la presencia de participantes en categorías inferiores. El programa puede incorporar actividades orientadas al reconocimiento y la expresión de las emociones, el desarrollo de la empatía, la solución de problemas, la tolerancia al estrés, el control de impulsos y el fortalecimiento del estado de ánimo; de esta manera, se abordan de forma integral los distintos aspectos considerados en la inteligencia emocional.

Tercera. Se recomienda a la dirección y al área de psicología de la institución educativa diseñar e implementar un programa de orientación dirigido a madres, padres y cuidadores para fortalecer el compromiso parental. Este programa debería abordar estrategias de escucha activa, comunicación asertiva, validación emocional, acompañamiento académico, resolución dialogada de conflictos y participación en las actividades de los adolescentes. La intervención debe priorizar la calidad del vínculo y no limitarse únicamente al cumplimiento de normas.

Cuarta. Se recomienda verificar previamente la clave de calificación y la recodificación de los ítems correspondientes a la autonomía psicológica, antes de interpretar el sentido de la correlación y utilizar sus resultados como base para orientar las intervenciones familiares; mientras no se disponga de esta comprobación, resulta pertinente promover una autonomía progresiva en los adolescentes, acompañada de orientación, disponibilidad emocional y límites claros, siendo por esto que no debería asumirse que la autonomía constituye, por sí misma, un factor desfavorable.

Quinta. Se recomienda que las normas y la supervisión parental se establezcan a partir de acuerdos claros, consistentes y acordes con la edad del adolescente; dado que el control conductual no mostró una relación significativa con la inteligencia emocional, las acciones dentro del entorno familiar no deberían orientarse únicamente hacia el incremento de la vigilancia o la disciplina, sino incorporar también muestras de afecto, espacios de diálogo, explicación de las normas y un respeto progresivo por la independencia del adolescente, haciendo que el acompañamiento parental se desarrolle de manera equilibrada y favorezca su desarrollo emocional.

Sexta. Se recomienda al área de psicología de la institución educativa incorporar actividades preventivas dirigidas al fortalecimiento de la inteligencia emocional de los estudiantes, considerando que su desarrollo no debería depender exclusivamente del estilo de crianza que

perciban en el entorno familiar; en este sentido, estas acciones pueden organizarse mediante talleres centrados en el reconocimiento y la expresión de emociones, la empatía, la comunicación interpersonal, la solución de problemas, el control de impulsos, la tolerancia al estrés y la toma responsable de decisiones, favoreciendo así el desarrollo de recursos que les permitan afrontar de mejor manera las situaciones propias de su etapa. Asimismo, se sugiere realizar evaluaciones antes y después de las intervenciones, siendo por esto que será posible valorar los cambios alcanzados y determinar la efectividad de las actividades implementadas.

Séptima. Se recomienda promover espacios coordinados de trabajo entre las familias, el área de tutoría, los docentes y el servicio de psicología, generando oportunidades para abordar de manera conjunta las necesidades que puedan presentarse durante el desarrollo de los estudiantes; estos espacios permitirían identificar oportunamente posibles dificultades relacionadas con la comunicación familiar, el acompañamiento emocional o el establecimiento de límites, facilitando a su vez una orientación pertinente y respetuosa de la confidencialidad, evitando que los estudiantes o sus familias sean etiquetados únicamente a partir de una puntuación psicométrica.

Octava. Para próximas investigaciones, se recomienda ampliar la muestra e incorporar estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas pertenecientes a distintos distritos, permitiendo así obtener una perspectiva más amplia sobre las variables estudiadas; de igual manera, sería pertinente recurrir a un muestreo probabilístico cuando las condiciones metodológicas lo permitan, con el propósito de fortalecer la representatividad de los resultados y reducir posibles sesgos en la selección de los participantes. Además, se sugiere considerar información proveniente de madres, padres, cuidadores y docentes, complementando el autoinforme de los estudiantes y favoreciendo una comprensión más integral de las características analizadas.

Novena. Se recomienda realizar investigaciones longitudinales que permitan seguir los cambios que pueden presentarse en las prácticas parentales y en la inteligencia emocional a medida que los estudiantes avanzan por la adolescencia; de igual manera, sería conveniente analizar cómo se vinculan el compromiso, la autonomía psicológica y el control conductual con cada componente de la inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general), procurando identificar con mayor claridad las relaciones que pueden establecerse entre estas dimensiones. Asimismo, sería pertinente considerar posibles diferencias según la edad, el sexo y el grado escolar, haciendo que los futuros estudios puedan aproximarse de manera más completa a las características y cambios que acompañan el desarrollo emocional de los adolescentes..

Décima. En futuras investigaciones, se recomienda analizar de manera conjunta la contribución de las tres dimensiones de las prácticas parentales, considerando el compromiso, la autonomía psicológica y el control conductual, mediante el uso de modelos multivariados cuando se cumplan los supuestos estadísticos necesarios; de este modo, sería posible comprender con mayor amplitud cómo interactúan estas dimensiones y cuál es su aporte específico en relación con la inteligencia emocional, evitando analizar cada componente de forma aislada; esto permitiría establecer si compromiso, autonomía psicológica y control conductual explican de manera conjunta una proporción significativa de la variabilidad de la inteligencia emocional, sin interpretar dichos resultados como evidencia causal.

REFERENCIAS

- Albarracín Mori, C. (2023). *Inteligencia emocional y estilos de crianza en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- Alonso-Alberca, N., & Zárate, S. (2022). Estilos parentales percibidos e inteligencia emocional en adolescentes bolivianos. *Perspectivas en Psicología*, 19(1), 103–124. <https://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/583>
- Altamirano Olano, J., & Maza Serrato, P. (2022). *Inteligencia emocional asociada a estilos de crianza en estudiantes de 4.º y 5.º de secundaria de la I. E. E. “Juan Manuel Iturregui”, Lambayeque* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/10321>
- Alvario Franco, F. M. (2024). *Estilos de crianza e inteligencia emocional en los niños de la Escuela León de Febres Cordero de la parroquia San Juan* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio Institucional DSpace UTB. <https://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/16295>
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. <https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13–25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679040>

- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQ-i:YV): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt. 2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Chaquina Medina, G. (2016). *Estilos parentales e inteligencia emocional en los adolescentes de la Unidad Educativa González Suárez del cantón Ambato de la provincia de Tungurahua* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/32362>
- Cherres Morales, M. (2017). *Estilos de crianza e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria–Tambogrande 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad San Pedro]. Repositorio Institucional de la Universidad San Pedro. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/8905>
- Chichizola Roberts, S., & Quiroz Núñez del Arco, C. (2019). *Estilos de crianza percibidos e inteligencia emocional en estudiantes escolares* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC. <https://hdl.handle.net/10757/625492>
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2024). *Código de ética y deontología*. Colegio de Psicólogos del Perú.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2020). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Estremadoyro Cumpa, K., & Pérez Coila, W. (2018). *Estilos de crianza parental e inteligencia emocional en adolescentes* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Santa María. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/8410>
- Fragoso Luzuriaga, R., & Juárez Flores, J. (2019). Prácticas parentales e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria. Un estudio correlacional. *INFAD Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2), 93–106. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1371>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Huamán Nepo, E. (2023). *Estilos de crianza e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Juan Pablo Vizcardo y Guzmán Zea, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/11674>

- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. En P. H. Mussen (Ed. de la serie) y E. M. Hetherington (Ed. del volumen), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4.^a ed., pp. 1–101). Wiley.
- Merino Soto, C., & Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: Validez preliminar de constructo. *Revista de Psicología*, 22(2), 189–214. <https://doi.org/10.18800/psico.200402.002>
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>
- Organización Mundial de la Salud. (2025, 1 de septiembre). *La salud mental de los adolescentes*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence: Theory and research. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 136-139. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x>
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Power, T. G. (2013). Parenting dimensions and styles: A brief history and recommendations for future research. *Childhood Obesity*, 9(Suppl. 1), S14–S21. <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0034>

- Rodríguez Jiménez, A., & Pérez Jacinto, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82), 179–200. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 15(1), 19–25. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012>
- Tairo Oscco, K. (2021). *Estilos de crianza e inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundaria de un centro educativo nacional de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/5483>
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2003). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA en niños y adolescentes*. Libro Amigo.
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11–58. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>
- UNICEF East Asia and Pacific. (2025). *Positive parenting vs. strict parenting*. <https://www.unicef.org/eap/stories/positive-parenting-vs-strict-parenting>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables, dimensiones e instrumentos	Metodología
Pregunta general: ¿Qué relación existe entre las dimensiones de los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, 2025?	Objetivo general: Determinar la relación entre las dimensiones de los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, 2025.	Hipótesis general: Al menos una de las dimensiones de los estilos de crianza percibidos se relaciona de manera estadísticamente significativa con la inteligencia emocional de los estudiantes evaluados. H₀G: Ninguna de las dimensiones de los estilos de crianza percibidos se relaciona de manera estadísticamente significativa con la inteligencia emocional de los estudiantes evaluados.	Variable 1: Estilos de crianza percibidos. Dimensiones: - Compromiso - Autonomía psicológica - Control conductual. Instrumento: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg. Variable 2: Inteligencia emocional. Dimensiones: - Intrapersonal - Interpersonal - Adaptabilidad - Manejo del estrés - Estado de ánimo general. Instrumento: Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA.	Enfoque: Cuantitativo. Método: Hipotético-deductivo. Tipo: Básica. Nivel: Descriptivo-correlacional. Diseño: No experimental. Corte: Transversal. Técnica: Encuesta mediante instrumentos psicométricos. Población: 280 estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores. Muestra: n = 106 estudiantes. Muestreo: Muestreo no probabilístico por conveniencia. Análisis descriptivo: frecuencias y porcentajes; transformación muestral M = 100 y DE = 15 para inteligencia emocional. Análisis inferencial: correlación rho de Spearman. Significancia: $\alpha = .05$.

Pregunta específica 1: ¿Cuáles son los estilos de crianza percibidos y los niveles de sus dimensiones en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, 2025?	Objetivo específico 1: Identificar los estilos de crianza percibidos y los niveles de sus dimensiones en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, 2025.	No corresponde formular hipótesis por tratarse de un objetivo descriptivo.	Variables y dimensiones descritas mediante categorías de frecuencia.	Análisis descriptivo mediante frecuencias y porcentajes.
Pregunta específica 2: ¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional y de sus dimensiones en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, 2025?	Objetivo específico 2: Identificar los niveles de inteligencia emocional y de sus dimensiones en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, 2025.	No corresponde formular hipótesis por tratarse de un objetivo descriptivo.	Variables y dimensiones descritas mediante categorías de frecuencia.	Análisis descriptivo mediante frecuencias y porcentajes.
Pregunta específica 3: ¿Qué relación existe entre la dimensión compromiso de los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, 2025?	Objetivo específico 3: Determinar la relación entre la dimensión compromiso de los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, 2025.	Hipótesis específica 1: Existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión compromiso y la inteligencia emocional de los estudiantes evaluados.	Dimensión de la variable 1: Compromiso. Variable relacionada: Puntaje total de inteligencia emocional.	Correlación entre el puntaje de compromiso y el puntaje total de inteligencia emocional.

Pregunta específica 4: ¿Qué relación existe entre la dimensión autonomía psicológica de los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, 2025?	Objetivo específico 4: Determinar la relación entre la dimensión autonomía psicológica de los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, 2025.	Hipótesis específica 2: Existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión autonomía psicológica y la inteligencia emocional de los estudiantes evaluados.	Dimensión de la variable 1: Autonomía psicológica. Variable relacionada: Puntaje total de inteligencia emocional.	Correlación entre el puntaje de autonomía psicológica y el puntaje total de inteligencia emocional.
Pregunta específica 5: ¿Qué relación existe entre la dimensión control conductual de los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, 2025?	Objetivo específico 5: Determinar la relación entre la dimensión control conductual de los estilos de crianza percibidos y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, 2025.	Hipótesis específica 3: Existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión control conductual y la inteligencia emocional de los estudiantes evaluados.	Dimensión de la variable 1: Control conductual. Variable relacionada: Puntaje total de inteligencia emocional.	Correlación entre el puntaje de control conductual y el puntaje total de inteligencia emocional.

Anexo 2. Instrumentos

Edad: _____ Sexo: _____ Grado: _____ Fecha: _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA – COMPLETA

Adaptado por
Nelly Ugarriza Chávez
Liz Pajares Del Aguila



INSTRUCCIONES

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

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

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

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

14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4

49.	Para mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me fastidio fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Gracias por completar el cuestionario.

ESTILOS DE CRIANZA - STEINBERG

Edad: _____ Grado: _____ Sexo: (M) (F) Fecha: _____

¿Con quienes vives?:

ambos padres _____ solo madre _____ solo padre _____ otros _____

Por favor responde a TODAS las siguientes preguntas sobre los padres (o apoderados) con los que tú vives. Si pasas más tiempo en una casa que en otra, responde las preguntas sobre las personas que te conocen mejor. Es importante que seas sincero.

Si estás MUY DE ACUERDO haz una X sobre la raya en la columna (MA)

Si estás ALGO DE ACUERDO haz una X sobre la raya en la columna (AA)

Si estás ALGO EN DESACUERDO haz una X sobre la raya en la columna (AD)

Si estás MUY EN DESACUERDO haz una X sobre la raya en la columna (MD)

Nº	Preguntas	MA	AA	AD	MD
1	Puedo contar con la ayuda de mis padres si tengo algún tipo de problema.				
2	Mis padres dicen o piensan que uno no debería discutir con los adultos.				
3	Mis padres me animan para que haga lo mejor que pueda en las cosas que yo haga.				
4	Mis padres dicen que uno debería no seguir discutiendo y ceder, en vez de hacer que la gente se moleste con uno.				
5	Mis padres me animan para que piense por mí mismo.				
6	Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen la vida “difícil”.				
7	Mis padres me ayudan con mis tareas escolares si hay algo que no entiendo.				
8	Mis padres me dicen que sus ideas son correctas y que yo no debería contradecirlas.				
9	Cuando mis padres quieren que haga algo, me explican por qué.				
10	Siempre que discuto con mis padres, me dicen cosas como, “Lo comprenderás mejor cuando seas mayor”.				
11	Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me animan a tratar de esforzarme.				
12	Mis padres me dejan hacer mis propios planes y decisiones para las cosas que quiero hacer.				
13	Mis padres conocen quienes son mis amigos.				
14	Mis padres actúan de forma fría y poco amigable si yo hago algo que no les gusta.				
15	Mis padres dan de su tiempo para hablar conmigo.				

16	Cuando saco una mala nota en el colegio mis padres me hacen sentir culpable.				
17	En mi familia hacemos cosas para divertirnos o pasarla bien juntos.				
18	Mis padres no me dejan hacer o estar con ellos cuando hago algo que a ellos no les gusta.				

N°	Preguntas	No estoy permitido	Antes de las 8:00	8:00 a 8:59	9:00 a 9:59	10:00 a 10:59	11:00 a más	Tan tarde permitido como yo decido
19	En una semana normal, ¿Cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de LUNES A JUEVES?							
20	En una semana normal, ¿Cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de VIERNES O SABADOPOR LA NOCHE?							

	¿Qué tanto tus padres TRATAN DE SABER?	No tratan	Tratan poco	Tratan mucho
21	A. ¿Dónde vas por la noche?			
	B. Lo que haces en tus horas libres			
	C. ¿Dónde estás mayormente en las tardes después del colegio?			

	¿Qué tanto tus padres REALMENTE SABEN?	No saben	Saben poco	Saben mucho
22	A. ¿Dónde vas por la noche?			
	B. Lo que haces en tus horas libres			
	C. ¿Dónde estás mayormente en las tardes después del colegio?			

Gracias por completar el cuestionario.

Anexo 3. Aprobación del Comité de Ética



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Lima, 10 de noviembre del 2025

Autor Responsable:
GEORGIA NICOLL CONDORI MARIATEGUI

Exp. N°: 2942-2025

De mi consideración:

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética e Integridad Científica (CIEIC) de la Universidad Privada Norbert Wiener evaluó y **APROBÓ** el siguiente proyecto de investigación:

Proyecto Titulado: "ESTILOS DE CRIANZA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA, SAN JUAN DE MIRAFLORES, 2025"
Versión Nro. 1, aprobada por el asesor en fecha 29/10/ 2025.

El cual tiene como Autor(es) a:
GEORGIA NICOLL CONDORI MARIATEGUI

La **APROBACIÓN** otorgada comprende la verificación del cumplimiento de las buenas prácticas éticas, la adecuada evaluación del balance riesgo/beneficio, la idoneidad del equipo de investigación y la garantía de confidencialidad en el manejo de los datos, entre otros aspectos éticos y metodológicos pertinentes.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

- La aprobación otorgada por el CIEIC tiene una **vigencia de veinticuatro (24) meses** contados desde la fecha de emisión del presente documento. Esta vigencia es exclusiva para los procedimientos éticos revisados por el Comité y no sustituye ni aplica a los trámites administrativos ante la Oficina de Grados y Títulos.
- La constancia de aprobación por el CIEIC **no garantiza** la **aceptación** por parte de las **instituciones** en las que se planea realizar la investigación.
- En caso de requerir una **enmienda**, entendida como una modificación menor que **no altera de manera sustantiva** el proyecto aprobado, esta deberá ser presentada al CIEIC y no podrá ejecutarse sin su aprobación previa. **Cualquier cambio sustantivo deberá tramitarse como proyecto nuevo** ante el CIEIC.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,



Mg. Angelica Karina Minaya Galarreta
Presidente
Comité Institucional de Ética e Integridad Científica
Universidad Privada Norbert Wiener

Anexo 4. Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Instituciones: Universidad Privada Norbert Wiener

Investigador: Condori Mariategui, Georgia Nicoll

Título: Estilos de crianza e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria en una institución educativa privada, San Juan de Miraflores, 2025

Le invitamos a participar en un estudio de investigación titulado: “Estilos de crianza e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria en una institución educativa privada, San Juan de Miraflores, 2025”, desarrollado por un investigador de la Universidad Privada Norbert Wiener S.A. (UPNW). A continuación, le proporcionamos información detallada sobre el estudio y su participación.

Propósito del estudio:

El propósito de este estudio es conocer cómo la forma en que los padres crían y educan a sus hijos se relaciona con la inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria. La información que se obtenga ayudará a comprender mejor cómo influye la manera de educar en el desarrollo emocional de los adolescentes y servirá para proponer acciones que fortalezcan la comunicación y el vínculo familiar.

Duración del estudio:

El proyecto durará 3 semanas, en el cual una semana se entregará el presente documento para su firma y la semana siguiente se tomarán las pruebas correspondientes.

Numero esperado de participantes:

Se tiene como objetivo lograr la participación de la mayoría de los estudiantes; no obstante, se estima una muestra mínima de 106 participantes.

Criterios de Inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión:

- Alumnos con edades entre 11 y 17, de ambos sexos que cursen el nivel secundario.
- Alumnos que cuenten con consentimiento informado.
- Alumnos con asentimiento informado.

Criterios exclusión:

- Alumnos los cuales no desearon colaborar en el estudio.
- Alumnos que sobrepasen la edad mencionada.
- Alumnos que realicen las pruebas de forma aleatoria.

Procedimientos:

Si su menor hijo desea participar en este estudio, deberá completar 2 pruebas los cuales duraran aproximadamente 2 horas académicas equivalente a 90 minutos. En los cuales los datos y resultados serán tratados de manera confidencial.

Riesgos:

La participación en este estudio no implica ningún riesgo físico, psicológico ni emocional para los estudiantes. Las actividades que se realizarán son seguras y consisten únicamente en responder cuestionarios de manera tranquila durante el horario escolar.

Beneficios:

Los beneficios de este estudio son teóricos y representan un aporte a la comunidad educativa, ya que permitirá conocer mejor los estilos de crianza y la inteligencia emocional de los estudiantes.

Costos e incentivos:

La participación no tendrá ningún costo para usted. Como muestra de agradecimiento, se entregará un pequeño detalle a los participantes.

Confidencialidad:

Su información será codificada para proteger su identidad. Si los resultados del estudio se publican, no se incluirá ninguna información que permita identificarlo. Los datos estarán disponibles solo para el equipo de investigación.

Derechos del paciente:

Su participación del menor es completamente voluntaria. Puede negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalización o pérdida de derechos. Si tiene preguntas o inquietudes, puede comunicarse con el autor responsable Georgia Nicoll Condori Mariategui al número 955218546 o al correo georgiacondori@gmail.com. Asimismo, si desea realizar alguna consulta, comentario o presentar un reclamo relacionado con este estudio, puede contactar al Comité de Ética que validó la investigación, a través de la Mg. Angelica Karina Minaya Galarreta, Presidenta del Comité Institucional de Ética e Integridad Científica de la UPNW, al correo comite.etica@uwiener.edu.pe.

CONSENTIMIENTO

Declaro haber leído y comprendido el contenido de este Formulario de Consentimiento Informado. He recibido una explicación clara sobre el objetivo, procedimiento y finalidad del estudio, así como respuesta a todas mis preguntas. Entiendo que mi participación es voluntaria y tengo derecho a retirar mi consentimiento en cualquier momento, sin que esto me perjudique de ninguna manera. Recibiré una copia firmada de este Formulario.

Padre de Familia
Georgia Nicoll Condori Mariategui

Firma del Investigador

DNI: 75851184

Fecha: ____ / ____ / 25

Anexo 5. Formato de asentimiento informado

ASENTIMIENTO INFORMADO

Instituciones: Universidad Privada Norbert Wiener

Investigador: Condori Mariategui, Georgia Nicoll

Título: Estilos de crianza e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria en una institución educativa privada, San Juan de Miraflores, 2025

Se le invita a participar en el presente estudio que busca conocer más sobre los estilos de crianza y la inteligencia emocional llamado “Estilos de crianza e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria en una institución educativa privada, San Juan de Miraflores, 2025”, en el que se incluirán estudiantes de tú institución educativa. En el cual se busca poder identificar la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de crianza que utilizan sus padres.

Se le pedirá como parte de la investigación que las respuestas sean de manera honesta, debido a que tomaran 2 pruebas las cuales duraran un aproximado de 90 minutos.

Su participación es libre y voluntaria, dicho eso, te puedes retirar en cualquier momento así hayas aceptado participar. Así mismo, puedes negarte a participar, aunque tus apoderados o padres acepten el consentimiento.

Si alguna pregunta o actividad te hace sentir incomodo(a) y no quieres responderla, no tienes que hacerlo.

Toda la información que compartas será confidencial, es decir, solo el equipo de investigación podrá verla. Nadie fuera del estudio sabrá tus respuestas ni tus resultados. Los datos se usarán únicamente para conocer mejor cómo es la inteligencia emocional de los estudiantes y qué tipo de crianza usan sus padres, con el fin de ayudar a la institución a promover el desarrollo emocional de los alumnos.

Si aceptas participar, por favor marca (X) la casilla que dice "Sí quiero participar". Si no deseas participar, marca (X) "No quiero participar".

Si quiero participar

☐
☐

No quiero participar

Firma del Investigador

Georgia Nicoll Condori Mariategui

DNI: 75851184

Fecha: ____ / ____ / 25

Anexo 6. Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"



Universidad
Norbert Wiener

Lima, 17 de noviembre del 2025

Asunto : Autorización para la aplicación de instrumentos psicométricos

Dirigido: Lic. César Guillermo, Valenzuela Sulca
Director de la I.E.P. Jesús Obrero de Ollantay

Presente.

De mi especial y mayor consideración:

Es grato expresarle mis saludos, mi nombre es Georgia Nicoll Condori Mariategui, identificada con el DNI 75851184. Actualmente soy bachiller en psicología de la Universidad Privada Norbert Wiener, y me encuentro realizando una investigación, para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología, titulada "Estilos de crianza e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria en una institución educativa privada, San Juan de Miraflores, 2025".

Por los argumentos mencionados, recorro a Ud. a fin de solicitarle su consentimiento y permiso, mediante previa coordinación con usted y los docentes de toda secundaria para poder aplicar los cuestionarios "Estilos de Crianza de Steinberg" y el "Inventario de Inteligencia emocional", el mismo que de obtener su permiso, se aplicará de forma presencial a todos los estudiantes que voluntariamente acepten participar y tengan el consentimiento de sus tutores. Considerando de ellos un tiempo 90 minutos equivalente a 2 horas académicas como máximo para el desarrollo de ambas evaluaciones por aula.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro tipo de propósito que no sean los objetivos de este estudio.

Sin otro particular y conocedora de vuestro espíritu colaborador, es propicia la oportunidad para reiterarle mi estima y espero contar con su apoyo solicitado.

Atentamente,

Georgia Nicoll Condori Mariategui
Bachiller en Psicología
DNI: 75851184



INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR
"JESUS OBRERO"

A : Georgia Nicoll Condori Mariategui
Bachiller de Psicología

De : César Valenzuela Sulca
Director de la I. E. P. "Jesús Obrero"

Asunto: Carta de aprobación para aplicación de prueba

De mi mayor consideración,

Es grato expresarle que a su solicitud, se autoriza a Georgia Nicoll Condori Mariategui con DNI 75851184, bachiller de la Carrera Profesional de Psicología de la Universidad Privada Norbert Wiener, quien está desarrollando su estudio de investigación titulado "Estilos de crianza e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria en una institución educativa privada, San Juan de Miraflores, 2025".

La actividad se podrá llevar a cabo dentro de las instalaciones de la institución y en horario académico en las fechas previamente coordinadas con la dirección.

Le deseamos éxito en la culminación de su investigación.

Lima, 18 de noviembre, 2025




César Valenzuela Sulca
Director
I.E.P. "Jesús Obrero"

20% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Fuentes principales

- 15%  Fuentes de Internet
- 9%  Publicaciones
- 18%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 15% Fuentes de Internet
- 9% Publicaciones
- 18% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.continental.edu.pe	2%
2	Internet	hdl.handle.net	2%
3	Trabajos entregados	Universidad Tecnologica del Peru on 2026-07-18	1%
4	Internet	repositorio.uwiener.edu.pe	1%
5	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2026-01-02	<1%
6	Internet	repositorio.upla.edu.pe	<1%
7	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2026-01-02	<1%
8	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2023-09-11	<1%
9	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2025-02-11	<1%
10	Internet	repositorio.ucss.edu.pe	<1%
11	Trabajos entregados	uwiener on 2023-03-08	<1%