

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



**Influencia de la percepción de la relación parental sobre las
emociones positivas en menores que asisten a
instituciones educativas privadas,
Trujillo, 2018**

Por:
Sandra Vanessa Revelo Aulestia

Asesora:
Dra. Damaris Susana Quinteros Zúñiga

Lima, setiembre de 2020

ANEXO 07 DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DE LA TESIS

Yo, **Dra. Dámaris Susana Quinteros Zúñiga**, identificada con DNI N° 10174438, adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, y docente en la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión;

DECLARO:

Que la tesis titulada: Influencia de la percepción de la relación parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a instituciones educativas privadas, Trujillo, 2018, constituye la memoria que presenta a la Maestra **Sandra Vanessa Revelo Aulestia**, para obtener el grado académico de maestría en Educación con mención en Psicología Educativa, cuya tesis ha sido desarrollada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo, dejo constancia de que las opiniones y declaraciones registradas en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometen a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Ñaña (Lima), a los diez días del mes de setiembre de 2020.



DRA. DÁMARIS SUSANA QUINTEROS ZÚÑIGA

Asesora

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAESTRO(A)

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a 10 días del mes de setiembre del año 2020 , siendo las 4:00 p.m. se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado: Dr. Jorge Platón Maquera Sosa , el secretario: Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal , los demás miembros: Mg. Sara Esther Richard Perez, Mg. Gissel Arteta Sandoval y el asesor: Dra. Dámaris Quinteros Zúñiga , con el propósito de administrar el acto

académico de sustentación de Tesis de Maestro(a) titulada: Influencia de la percepción de la relación parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a instituciones educativas privadas, Trujillo, 2018 del Bachiller/Licenciado(a) Sandra Vanessa Revelo Aulestia

..... Conducente a la obtención del Grado Académico de Maestro(a) en: Educación (Nomenclatura del Grado Académico) Psicología Educativa con Mención en

..... El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller/Licenciado (a): Sandra Vanessa Revelo Aulestia

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	19	A	Con nominación excelente	Excelencia

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.

Presidente



Secretario

Asesor

Miembro

Miembro

Bachiller/Licenciado(a)

Dedicatoria

A mis hijos Matías y Adrián.

Agradecimientos

Agradezco a Dios en primer lugar, por darme la fortaleza para culminar este trabajo de investigación.

Agradezco a la plana administrativa y a los estudiantes de la red educativa adventista ASeANOP por abrirme las puertas para el desarrollo de este estudio.

Agradezco a mi asesora, Dra. Damaris Quinteros Z, y dictaminadores Mg. Sara Richard, Mg. Frank Cunza A, Mg. Guisell Arteta, y Mg. Widman Vilca, quienes me han sabido conducir en el desarrollo de este trabajo de investigación.

Agradezco a mis padres por brindarme su respaldo incondicional en todo momento y alentarme a alcanzar mis metas con trabajo y determinación.

Agradezco a mi esposo Rolando y a mis hijos: Matías y Adrián por su paciencia y apoyo.

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	iv
Agradecimientos.....	v
Tabla de contenido.....	vi
Índice de tablas	viii
Índice de figuras.....	ix
Resumen	x
Abstract	xi
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	1
1.1 Identificación del problema.....	1
1.2 Objetivos	6
1.3 Justificación	7
1.4 Presuposición filosófica	8
Capítulo II. Marco teórico	14
2.1 Antecedentes.....	14
2.2 Bases teóricas	21
2.3 Hipótesis.....	53
Capítulo III. Materiales y métodos.....	55
3.1 Tipo de investigación	55
3.2 Diseño de la investigación.....	55
3.3 Población y muestra.....	55
3.4 Operacionalización de variables.....	57
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	58

3.6 Procesamiento y análisis de datos	62
3.7 Aspectos éticos	62
Capítulo IV. Resultados y Discusión	63
Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones	75
Referencias.....	78
Anexos	89

Índice de tablas

Tabla 1: <i>Matriz de Operacionalización de Variables</i>	57
Tabla 2: <i>Niveles de percepción de la relación con el padre, en los participantes</i>	63
Tabla 3: <i>Niveles de percepción de la relación con la madre, en los participantes</i>	64
Tabla 4: <i>Nivel de emociones positivas, en los participantes</i>	65
Tabla 5: <i>Indicadores de ajuste de los modelos planteados</i>	68
Tabla 6: <i>Efectos directos, indirectos y totales para el modelo de ruta para el tercer modelo</i>	70
Tabla 7: <i>Anexo 01 - Matriz instrumental</i>	89
Tabla 8: <i>Anexo 02 - Matriz de consistencia</i>	92

Índice de figuras

<i>Figura 1: Modelo explicativo inicial de las emociones positivas</i>	66
<i>Figura 2: Segundo modelo explicativo de las emociones positivas</i>	67
<i>Figura 3: Tercer modelo explicativo de las emociones positivas</i>	69

Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar el grado de influencia de la percepción de la relación parental sobre las emociones positivas en 372 estudiantes de 8 a 12 años, siendo 196 varones y 176 mujeres, cuatro instituciones educativas privadas de la ciudad de Trujillo, Perú. Esta investigación es de alcance descriptivo y explicativo, de diseño no experimental y corte transversal. Los instrumentos usados fueron la Escala de la Percepción de la Relación con los Padres para niños de 8 a 12 años, elaborada por Richaud (2007) y el Cuestionario infantil de emociones positivas de Oros (2014); los cuales fueron validados al contexto peruano a través del método de juicio de expertos. Los resultados obtenidos según los modelos explicativos mostraron que de acuerdo a los componentes que establecen la percepción de la relación parental; el componente aceptación parental, control aceptable, control estricto y autonomía extrema tuvieron una influencia significativa sobre la variable dependiente emociones positivas y sus áreas: alegría, gratitud, simpatía, serenidad y satisfacción personal de los niños. Mientras que el componente control patológico no influyó en las emociones positivas, es decir no propiciaría el surgimiento de emociones positivas en los niños. Asimismo, se encontró que el componente aceptación parental, tuvo un rol mediador entre el efecto del control aceptado y del control estricto, sobre las emociones positivas, favoreciendo la gestión y obtención de emociones positivas. Y en cuanto a la influencia significativa del componente autonomía extrema sobre las emociones positivas en los niños, se interpreta esta experiencia como una sensación favorable temporal.

Palabras clave: niñez, emociones positivas, relación parento/filial, aceptación parental, bienestar infantil, prácticas de crianza.

Abstract

The objective of this research was to determine the influence of the perception of the parental relationship on positive emotions in children from 8 to 12 years of age. This research has a descriptive and explanatory scope, as well as a non-experimental and cross-sectional design. The study sample consisted of 372 children between the ages of 8 and 12, 196 of whom were males and 176 females, in the third to sixth grades of primary school and the first year of secondary school, belonging to four private schools in the city of Trujillo. We used the Argentine Scale of Perception of the Relationship with Parents, for children from 8 to 12 years old, elaborated by Richaud de Minzi (2007); and the Children's Questionnaire of Positive Emotions of Oros (2014), validated to the Peruvian context through the expert judgment method. The results showed that the component parental acceptance, acceptable control, strict control and extreme autonomy had significant influence on the positive emotions and their areas: joy, gratitude, sympathy, serenity and personal satisfaction of the children. While the pathological control component did not influence the positive emotions, it does not favour the emergence of positive emotions in the children. Likewise, it was found that the strict control component was influenced by the parental acceptance component, the latter exerts a mediating effect that helps children to manage and obtain positive emotions.

Key words: childhood, positive emotions, parent/child relationship, parental acceptance, child welfare, parenting practices.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1 Identificación del problema

Uno de los aspectos de gran importancia en el desarrollo del niño, y con mayor repercusión a lo largo de toda su vida, es el ámbito emocional. Las emociones son estados que comprometen sentimientos, cambios fisiológicos y expresiones conductuales (Frijda, Manstead & Bem, 2000) y su función es motivar las acciones y afectos hacia las personas y condiciones ambientales, además de proveer de sentido a las experiencias de vida (Jadue, 2002). Así mismo, Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas (2009) indican que las emociones se clasifican en dos grupos: emociones positivas (agradables) y emociones negativas (desagradables).

Debido a la implicancia de las emociones en el desarrollo integral y bienestar del ser humano desde temprana edad, la Oficina de Investigación del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2013), realizó un estudio sobre bienestar infantil en 29 países más desarrollados del mundo, pertenecientes en su mayoría al continente de Europa y América del Norte. El estudio demostró que Holanda encabeza la lista de países con los niños más felices del mundo, con una expresión de 95% de nivel de felicidad y bienestar. Seguidamente, se encuentran Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia; mientras que, Letonia, Lituania y Rumania (Países Bálticos), ocupan las últimas posiciones. El estudio se basó en la evaluación de cinco categorías: bienestar, seguridad y salud, educación, hábitos y riesgos, vivienda y medio ambiente. Estos resultados muestran que el alto nivel de felicidad y bienestar de los niños holandeses está ligado a las políticas que tiene el gobierno para proteger a las familias, pues les brindan facilidades para que los padres puedan atender las necesidades físicas,

emocionales y afectivas de sus hijos. Se promueve, además, que se involucren en sus actividades, tomen tiempo para jugar, comer juntos y pasear por el parque lo cual redundaría en el fortalecimiento de las relaciones parento-filiales. Los hallazgos también evidencian bajos índices de conducta de riesgo, deserción escolar, adicciones, depresión, bullying y embarazo en adolescentes. El gobierno también invierte en seguridad e infraestructura de los espacios recreativos al aire libre, educación y aprendizaje alejado del estrés y la sobre-exigencia, calidad de vivienda y servicios básicos en un medio ambiente saludable.

En definitiva, los niños holandeses son la población infantil con mayor manifestación de emociones positivas, y mayor satisfacción en la percepción de la relación con el padre y la madre, lo cual motiva conductas saludables y beneficia la salud mental a raíz de la valoración satisfactoria de su propia existencia.

Contrariamente a este panorama, Born, Minujín y Lombardía (2015), revela que el 13.3% de los niños y adolescentes de la región América Latina y el Caribe, viven en condiciones de extrema pobreza y desigualdad, ocasionando desventajas en el proceso de crianza de los niños en términos de: baja calidad de las relaciones parento-filiales, abandono o negligencia familiar, lo cual afecta de maneras desproporcionadas su desarrollo físico, social y emocional (Red Latinoamericana de acogimiento Familiar [RELAF] & Aldeas Infantiles SOS Internacional, 2010).

De hecho, las consecuencias de las experiencias vividas en entornos familiares disfuncionales, violentos o negligentes, económicamente inestable y con relaciones parentales conflictivas o ambivalentes serían visibles en el incremento y prevalencia de

problemas de salud mental de niños y adolescentes expresados en trastornos emocionales o de conducta (Oros, 2013; Vega & Núñez, 2017).

En ese sentido, se estima que el 20% de la población mundial infanto juvenil sufre de problemas de salud mental, siendo de mayor prevalencia la depresión y la ansiedad; y con tendencia a iniciarse antes de los 14 años y permanecer a lo largo de la vida (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2013; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2009).

A nivel nacional, en el Perú; los estudios epidemiológicos en salud mental en niños, efectuados por el Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado – Hideyo Noguchi (2007), indicaron que más del 20% de los niños y niñas evidencian algún problema emocional y/o conductual que puede ser diagnosticado; además, que los episodios depresivos fueron los trastornos clínicos más frecuentes en adolescentes (8,6%-Lima; 5,7%-Sierra; 4,7%-Selva; 4,2%-Fronteras y 4,4%-Costa). Además, aproximadamente el 13% de niños y adolescentes entre los 9 y 17 años experimentaron algún tipo de trastorno de ansiedad; siendo las niñas más afectadas. Asimismo, el suicidio entre los adolescentes ha tenido un aumento dramático en los últimos años, (54.1% - Lima, 70.5% - Sierra, 50.6% - Selva, 61.4% - Fronteras, 60.1% - Costa y 88.2% - Lima rural).

Ante esta realidad, De la Vega y Oros (2013) afirman que el desarrollo de emociones positivas desde la infancia y a lo largo de la vida, representa un recurso clave para prevenir conductas de riesgo, atreverse a superar y revertir las condiciones adversas de la vida y desarrollar conductas funcionales que contribuyan a alcanzar metas personales y sociales.

Además, la adecuada percepción de las relaciones parentales (padre, madre e hijos) en un entorno familiar saludable, son un pilar fundamental para estimular y sostener el desarrollo de emociones positivas, las cuales motivan actitudes y conductas aceptables y contribuyen a la salud mental de los niños (Oros, 2013; Perea, 2006). De ahí que, es importante explorar el ámbito de la promoción de las emociones positivas desde temprana edad, ya que, por muchos años, las investigaciones han centrado su interés en los trastornos emocionales y tratamiento de las emociones negativas, cuando resulta igualmente valioso prevenir todo tipo de trastorno emocional o psicopatología infantil (Greco, 2010; Piqueras et al., 2009).

Por otra parte, es primordial destacar que durante la etapa de los 8 a 12 años, se consolidan los patrones emocionales, motivacionales y actitudinales que definirán la estabilidad y ajuste personal para el futuro (Oros & Richaud, 2011; Vivas, 2003).

De hecho, los niños en esta etapa evidencian mayor integración de los rasgos personales y estabilidad en las relaciones interpersonales. Además, muestran mejor comprensión de sus propias emociones y las de los demás (Gallardo, 2007). Para efectos de este estudio es importante destacar que este grupo etario es cognitivamente capaz de percibir (identificar, nombrar y reconocer) las particularidades de la relación parento-filial y su impacto en la sensación de emociones positivas.

Finalmente, las instituciones educativas que participaron en este estudio no son ajenas a la presencia de problemas emocionales y conductuales entre sus estudiantes, como son: dificultad en las relaciones interpersonales, agresividad, impulsividad, bulling, depresión, ansiedad, rebeldía, rechazo a la autoridad y bajo rendimiento académico. En cuanto a los padres, se advierte la presencia de hogares y familias

disfuncionales, padres con problemas económicos, padres separados o divorciados, padres ausentes por motivos laborales, niños que viven solos o encargados a algún familiar, padres desinteresados y padres que brindan poco afecto y apoyo.

1.1.1. Formulación del problema general.

- ¿Cuál es el grado de influencia de la percepción de la relación parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018?

1.1.2. Formulación de los problemas específicos.

- ¿Cuál es el grado de influencia de la percepción de la aceptación parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018?
- ¿Cuál es el grado de influencia de la percepción del control aceptable parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018?
- ¿Cuál es el grado de influencia de la percepción del control estricto parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018?
- ¿Cuál es el grado de influencia de la percepción del control patológico parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018?
- ¿Cuál es el grado de influencia de la percepción de la autonomía extrema parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018?

1.2 Objetivos

1.2.1. Objetivo general.

- Determinar el grado de influencia de la percepción de la relación parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.

1.2.2. Objetivos específicos.

- Determinar el grado de influencia de la percepción de la aceptación parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.
- Determinar el grado de influencia de la percepción del control aceptable parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.
- Determinar el grado de influencia de la percepción del control estricto parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.
- Determinar el grado de influencia de la percepción del control patológico parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.
- Determinar el grado de influencia de la percepción de la autonomía extrema parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.

1.3 Justificación

La presente investigación despliega importantes aportes a nivel teórico, social, práctico y metodológico. Con respecto al nivel teórico, los resultados contribuyen al avance científico, ya que permite ampliar el conocimiento de la influencia de la percepción de la relación parental sobre las emociones positivas en niños. Asimismo, conocer la importancia de las emociones positivas para la salud mental de los niños; quienes son una población vulnerable a la influencia de las actitudes y conductas de los padres. Además, es una población que no ha recibido la debida atención ya que por muchos años las investigaciones han centrado su interés en la población adulta y a las emociones negativas (Greco, 2010; Piqueras et al., 2009), es así que, esta investigación luce a la vanguardia de las actuales corrientes de estudio de la psicología.

Cabe destacar, que a nivel social el estudio de las emociones positivas en niños pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades emocionales que no están siendo suficientemente abordadas por los principales organismos educativos como la familia, escuelas y comunidad, intensificando un sector creciente de niños y adolescentes implicados en comportamientos que alarman y que en el fondo suponen una inestabilidad y analfabetismo emocional multicausal (Fredrickson & Joiner, 2002).

A nivel práctico, este estudio es trascendental ya que los resultados de la investigación servirán para trazar amplias líneas de acción y programas de intervención desde diferentes esferas influyentes. En el ámbito educativo, permite la promoción de las emociones positivas en los niños, ya que el colegio o escuela, después del hogar, es uno de los escenarios más influyentes en su formación integral.

Además, este estudio evoca conocimientos útiles para los educadores y psicólogos de los colegios para impulsar el desarrollo emocional a la par del desarrollo intelectual.

Asimismo, éste estudio es significativo porque brinda aportes para desarrollar un plan académico articulado enfatizando el cultivo de emociones positivas en los niños como una herramienta de prevención contra conductas de riesgo en sus centros de estudios y promueve el desarrollo de competencias personales, sociales y afectivas, necesarias para responder de forma acertada a la sociedad y a las exigencias cotidianas y situaciones adversas de la vida.

Además, los resultados favorecen a la población estudiantil, ya que permitirá concientizar y canalizar las influencias de los diferentes tipos de relación parental sobre sus emociones y a partir de ahí, auto incentivar y generar emociones positivas a favor de su bienestar social, físico y mental.

Para terminar, a nivel metodológico, es importante porque permite contar con instrumentos de investigación validados, confiables y adaptados al contexto local peruano para futuras investigaciones. Asimismo, esta investigación aporta datos acerca de la fiabilidad (consistencia interna) y validez de constructo (estructura factorial exploratoria y confirmatorio) de la Escala de percepción de la relación parental y Cuestionario infantil de emociones positivas.

1.4 Presuposición filosófica

1.4.1. Concepción bíblica de la relación parento – filial.

Respecto a la relación parental, la Biblia deja ver aspectos importantes de la relación parental y la crianza de Jesús. El libro de Lucas 2:52 menciona que “Jesús crecía en sabiduría y en estatura y en gracia para con Dios y con los hombres.” Lo

cual no es producto de la casualidad, tal como lo expresa, White (1976), la madre de Jesús cooperaba con el Espíritu Santo en la crianza del hijo de Dios. Ella mostraba profundo interés en el desarrollo de sus facultades, estimulaba la mentalidad inteligente y receptiva y contemplaba la perfección del carácter de Cristo. La vida sencilla y alegre rodeada de la naturaleza evidencian que la convivencia familiar estaba basada en el temor a Dios, la disciplina y el afecto.

White (2007), declara que “el vínculo de la familia es el más estrecho, el más tierno y el más sagrado de la tierra” (p. 170). “El cual estaba destinado a ser una bendición para la humanidad. Y lo es siempre que el pacto matrimonial sea sellado con inteligencia, en el temor de Dios, y con la debida consideración de sus responsabilidades” (White, 2007, p. 170). Así mismo, la autora menciona que “el hogar debe ser para los niños el sitio más agradable del mundo, y la presencia de la madre en él debe ser su mayor atractivo” (p. 186), además, afirma que “por medio de una suave disciplina, con palabras y actos cariñosos, las madres pueden conquistar el corazón de sus hijos” (White, 2007, p. 186). Sin embargo, si los hijos no encuentran en sus padres ni en el hogar la satisfacción de su deseo de simpatía y compañerismo, la buscarán en otra parte, donde tal vez peligren su mente y su carácter.

Es por eso que según White (1976) “los padres deben rodear a sus hijos de una atmósfera de alegría, cortesía y amor” (p. 75). Asimismo, menciona que: “En el hogar donde habita el amor y se expresa en miradas, palabras y actos, los ángeles se complacen en manifestar su presencia” (p. 134). Es decir, se debe manifestar actos y palabras bondadosas y tolerantes que favorecerán la salud física y mental.

La relación entre los padres y los hijos debe fortalecer el vínculo familiar y construir un ambiente sano, agradable y seguro. Como resultado de una relación parental efectiva se deriva la formación de una sana identidad y buena autoestima. Una relación parental basada en el ejemplo del padre celestial que muestra amor, dirección y disciplina garantizará la formación de un carácter noble y elevado de los hijos. El éxito en la formación y el bienestar de los hijos consiste en emplear los preceptos divinos que rigen cada aspecto de la vida.

Siguiendo a la autora ya citada, White (2007) menciona que, nada moldea más la vida y la conducta de los hijos que las prácticas de crianza, la posición moral y la fe de los padres. Como padres, nuestro deber es imitar a Jesús, pues él representa el mayor modelo de padre, sin mirar a Jesús nada bueno como padres se puede hacer.

Por tanto, los padres, son responsables de brindar dirección e instrucción moral a sus hijos que los conlleve a una vida digna y prodigiosa (Oliver & Oliver, 2016). A través de la inspiración de Salomón, se encuentran sabios consejos para vivir una vida sin remordimiento y sufrimiento innecesario. Por tal razón, advierte a los padres “adiestra al niño en el camino que debe seguir y aunque sea anciano, no se apartará de él” en Proverbios 22:6, tal como refiere la Biblia en Reina Valera Revisada de 1960.

De esta manera, la biblia provee directrices sobre como los padres deben relacionarse con sus hijos. La primera y más importante responsabilidad es guiar a los hijos a Dios. El apóstol Pablo añade: “padre criadlos (a los hijos) en disciplina y amonestación del Señor” (Efesios 6:4). Bajo este precepto, los padres deben enseñar a sus hijos con el ejemplo para conducirlos por el buen camino, enseñándoles con

paciencia, con ternura, amor y firmeza, motivados por el bienestar de sus almas (Oliver & Oliver, 2016).

1.4.2. Concepción bíblica de las emociones positivas.

Partiendo desde la enseñanza bíblica, en Génesis (1:26-27), se menciona que el hombre fue creado a la imagen y semejanza de Dios; por tanto, el hombre era perfecto dotado de todas las facultades físicas y mentales y en completo equilibrio y armonía para vivir feliz. Sin embargo, el pecado trajo consigo la decadencia humana, reflejada en el desequilibrio y pérdida de la salud mental, el cual es considerado como el principal flagelo social que la humanidad soporta.

De ahí, la necesidad de la restauración de la imagen de Dios en el ser humano desde la niñez, la cual busca restablecer la salud mental que glorifique a su creador y salvador a través de la manifestación de conductas y emociones saludables, semejantes a las de Cristo. Para esto, White (2007), asegura que: “la restauración y la elevación de la humanidad empieza en el hogar...”, pues “...la educación de la mente y las emociones debe empezar desde temprana edad” (p. 269). Así mismo, menciona que la obra de los padres entraña consecuencias trascendentales para el bienestar físico, mental y espiritual de los niños. Sin embargo, manifiesta que, hay un sin número de niños privados por completo de la dirección de sus padres y de la influencia suavizadora de un hogar cristiano. En consecuencia, la falta de una buena educación en el hogar es responsable de la mayor parte de enfermedades físicas y mentales, así como de la miseria y criminalidad que son la maldición de la sociedad (White, 1976).

En este sentido, la misma autora declara que, muy íntima es la relación entre la mente y el cuerpo, cuando una está afectada el otro simpatiza con ella, la condición de

la mente influye en la salud, mucho más de lo que generalmente se cree. Muchas enfermedades son el resultado de las emociones negativas o depresión mental, las penas, la ansiedad, el descontento, remordimiento, sentimiento de culpabilidad y la desconfianza, todo tiende a menoscabar las fuerzas vitales y llevan al decaimiento y a la muerte (White, 2007).

Del mismo modo, muchos enfermos mentales y personas con grandes problemas emocionales se hubieran evitado, si los padres hubieran satisfecho a tiempo las necesidades básicas de sus hijos. No obstante, si la mente es libre y feliz, por una conciencia de bien hacer y un sentido de satisfacción en hacer el bien a otros, crea una alegría que es de beneficio para el cuerpo. Por otra parte, Dios como diseñador y creador del ser humano, proveyó para los acongojados y de corazón quebrando “venid a mi todos los que este cansados y agobiados y yo les daré descanso” (Mateo 11:29).

Con estas palabras, Cristo enseñó que todos los seres humanos se afligen bajo el peso de las cargas que sólo Cristo puede quitar y dar descanso al alma, (White, 1976). Porque “Jehová cargó en él el pecado de todos nosotros” (Isaías 53:6). Él tomó nuestro lugar, él cargó el pecado de todo el mundo. De esta forma, Dios invita a echar sobre él, todas las cargas y aflicciones y él dará descanso al alma, sanará a los quebrantados de corazón y vendará sus heridas (Salmos 147:3-4). Cuán hermosa y desafiante es esta verdad que debe ser mostrada a los niños con el fin de desarrollar una actitud positiva ante las dificultades y aflicciones.

Respecto a las emociones positivas dentro del marco bíblico y profético, White (1976), señala que: “la esperanza, la fe, la simpatía, el amor, fomentan la salud y alargan la vida” (p. 115). En acorde, la Biblia declara que un espíritu satisfecho y alegre

es salud para el cuerpo y fuerza para el alma y el corazón alegre es medicina para el alma, (Proverbios, 17:22). De igual forma en Gálatas 5:22 dice: “los frutos del espíritu son amor, gozo, paz, paciencia, benignidad, bondad, fe, mansedumbre y templanza” tales frutos se comparan con la expresión de emociones positivas, que conllevan a un estado de felicidad y bienestar. Es claro que en la vida se enfrenta situaciones difíciles, problemas, enfermedades, pero poseer la seguridad de que Dios está presente en medio de las dificultades; permite una visión positiva de la vida, y esa visión positiva es de bendición para la salud mental y una vida plena y feliz.

Capítulo II. Marco teórico

2.1 Antecedentes

En cuanto a los antecedentes de investigación relacionados al presente tema de estudio, se presentan 7 investigaciones internacionales y 5 investigaciones nacionales, las cuales se describen a continuación:

2.1.1. Investigaciones Internacionales.

Richaud, Lemos y Mesurado (2011) realizaron un estudio con el propósito de investigar la relación entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. El estudio se efectuó con una muestra de 934 niños de nacionalidad argentina, desde los 9 a los 12 años, de ambos sexos y de nivel socioeconómico medio. Se les administró la Escala Argentina de la Percepción de la Relación con los Padres para Niños de Richaud de Minzi (2007), una adaptación argentina de la escala de comportamiento prosocial (CP) de Caprara y Pastoreli y el Cuestionario de la Percepción de los Niños de la Empatía Parental de Richaud de Minzi. Los resultados obtenidos demostraron que las dimensiones de aceptación y control patológico influyeron sobre la conducta prosocial de los hijos de forma positiva y negativa respectivamente. Asimismo, la percepción de empatía parental (toma de perspectiva y preocupación empática) se relacionó positivamente con la prosocialidad de los hijos. Por último, tanto la aceptación parental como el control patológico se relacionaron, aunque en sentido contrario, con la percepción de empatía parental, mientras que la negligencia parental no demostró asociación ni con la empatía parental ni con la prosocialidad de los niños.

Del mismo modo, Meier y Oros (2012) desarrollaron una investigación con la finalidad de conocer la influencia de las prácticas parentales percibidas por los adolescentes sobre la capacidad de experimentar emociones positivas. El estudio contó con la participación de 210 adolescentes de ambos sexos, de entre 14 y 16 años de la ciudad de Entre Ríos, Argentina. Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario de Emociones Positivas de Schmidt y la Versión Abreviada de una Adaptación Argentina del *Children's Report of Parental Behavior Inventory*, de Richaud de Minzi. Los resultados revelaron que las dimensiones como: control patológico y autonomía extrema materna obstaculizan y no propician experiencias emocionales positivas en los hijos. Asimismo, la combinación del control patológico, baja aceptación y la autonomía extrema paterna dificulta la experiencia de emociones positivas los hijos.

Igualmente, Oros, Vargas y Krumm (2015) se propusieron investigar si la calidad del vínculo de apego y el estilo parental predicen la experiencia de emociones positivas en escolares argentinos. La recolección de información fue de diferentes maneras y los instrumentos utilizados fueron: *Kerns Security Scale* de Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno, Autoinforme de la Percepción de los Niños de sus Padres de Richaud de Minzi, y las Escalas de Emociones Positivas de Oros. Los resultados indican que la disponibilidad en la figura de apego materna constituye un factor predictor de la alegría y de la satisfacción personal de los niños. Por otra parte, se encontró que el control materno hostil debilita la alegría, mientras que el control normal tiende a fortalecerla; además se halló que la aceptación parental predice la simpatía y que la autonomía extrema paterna disminuye la serenidad y que la baja intromisión materna mejora la gratitud.

Seguidamente, Betancourt y Andrade (2011) buscaron determinar si de acuerdo con el género parental, existe diferencias en los efectos del control parental psicológico y conductual en los problemas emocionales y de conducta de los hijos. Este estudio se llevó a cabo en una población de 587 estudiantes de secundaria de la ciudad de México. Para la recopilación de la información se aplicó la Escala de Percepción de Control Paterno y Materno para Adolescentes de Betancourt y la versión ajustada del *Youth Self-report* de Betancourt y Andrade. Los resultados mostraron que, la presencia de problemas emocionales y de conducta en los escolares son mayormente influenciados por el control psicológico, que por el control conductual ejercido por ambos padres.

Asimismo, Gracia, Lila y Musitu (2005) realizaron un estudio en Valencia, España, sobre la relación entre el rechazo, materno y paterno, y el ajuste psicológico y social de hijos. En este estudio se consideró la percepción de los hijos, así como de los padres. La muestra estuvo constituida por 444 familias nucleares y los instrumentos aplicados fueron los siguientes: el cuestionario de aceptación – rechazo parental (PARQ) de Rohner y colaboradores, que evalúa las dimensiones de calor/afecto, hostilidad/agresión, Indiferencia/Negligencia y rechazo indiferenciado; el cuestionario de evaluación de personalidad (PAQ) de Ronher y colaboradores, así mismo, el inventario de conducta infantil (CBCL) de Achenbach y Edelbrock, versión para los padres que evalúa el comportamiento internalizado y externalizado. El estudio concluyó que los niños que son rechazados por sus padres desarrollan características de personalidad diferentes de aquellos niños que perciben una relación más estable con sus padres. Las características de los niños que se perciben rechazados por sus

padres tienden a mostrar conductas hostiles y agresivas, además experimentan desconfianza en otras personas que intentan apoyarlos y protegerlos. Además, presentan una pobre autoestima, aceptación y competitividad; evaluándose negativamente hacia sí mismos, muestran escasa respuesta emocional y perciben al mundo que le rodea como un lugar amenazante, inseguro y hostil. Del mismo modo, los padres que pertenecen al grupo de rechazo parental manifestaron que perciben a sus hijos con mayores problemas de conducta internalizada como: ansiedad, depresión, escasa comunicación y aislamiento. Además, perciben más conductas obsesivas-compulsivas, más problemas somáticos, retraimiento e inhibición social, así como más problemas de conducta externalizados, tales como hiperactividad, agresividad y delincuencia.

Por otra parte, Henao y García (2009) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de abordar los estilos de interacción de padres y madres de niños y niñas preescolares y su relación con el desarrollo emocional de sus hijos e hijas. Evaluaron a 235 niños y 169 niñas entre 5 y 6 años de la ciudad de Medellín, Colombia. Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Identificación de Prácticas Educativas Familiares (PEF), para padres, versión española, realizada por Alonso y Román. También se les aplicó la evaluación del Desempeño Emocional, construida por los autores de esa investigación. En los resultados obtenidos se destaca que el estilo parental equilibrado genera conductas adecuadas y adaptativas, y posibilita un buen nivel de comprensión emocional en los hijos.

Finalmente, De la Vega y Oros (2013) realizaron un estudio para analizar la influencia de las emociones positivas empáticas, simpatía y gratitud sobre el

comportamiento social en una muestra de 225 participantes de ambos sexos de entre 14 y 18 años. Para recabar la información utilizaron los siguientes instrumentos: Índice de Empatía para Niños y Adolescentes, de Frías, Mestre, Péres y Samper, la Escala de Gratitud del Cuestionario de Emociones Positivas para Adolescentes de Schmidt y La Escala de Asertividad de Michelson, Sugay Wood y Kazdin. A través de los resultados obtenidos se encuentra que las emociones positivas de la simpatía y la gratitud inciden significativamente en el comportamiento social de los adolescentes. Los sujetos con alta simpatía y gratitud manifiestan conductas más asertivas y menos agresividad en sus interacciones sociales. Lo cual indica que las emociones empáticas pueden potenciar el desarrollo y la práctica de conductas socialmente habilidosas. No obstante, es relevante aclarar que existe una retroalimentación entre las emociones positivas y el comportamiento asertivo y viceversa, de tal modo que la relación puede no ser unidireccional corroborando así el modelo espiral ascendente de Fredrickson (2001).

2.1.2. Investigaciones Nacionales.

Dentro de los estudios previos en el Perú se encuentran: Inicialmente, Caycho, Contreras y Merino (2016) quienes realizaron una investigación para determinar la relación entre la percepción de los estilos de crianza y la felicidad. El estudio se llevó a cabo en una muestra de 102 jóvenes con edades entre 17 y 28 años en Lima Metropolitana. Con este fin, se aplicó la Escala de crianza percibida *Mis recuerdos de la infancia* S-EMBU de Arrindel y la Escala de Felicidad de Lima (EFL) de Alarcón. Los resultados permitieron concluir que existen correlaciones significativas entre las dimensiones de las dos variables de estudio, así la calidez emocional de los padres se

correlaciona significativamente con la felicidad, mientras que el rechazo y la sobreprotección de los padres se correlaciona de forma negativa y significativa con la felicidad de los adolescentes.

Seguidamente, Dioses (2015) desarrolló una investigación con el fin de determinar la relación entre el clima social familiar y la inteligencia emocional en los estudiantes, así como también determinar los niveles del clima social familiar y de cada una de sus dimensiones al igual que los niveles de inteligencia emocional. La muestra estudiada estuvo compuesta por 105 estudiantes de edad promedio 15 años, en la ciudad de Chimbote, Perú. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Clima Social Familiar (FES) de Moos y el Inventario de Inteligencia Emocional Baron Ice: NA, de Ugarriza, y Pajares. Los resultados mostraron relación entre las variables, así como también altos niveles de buen clima social familiar y altos niveles medios de inteligencia emocional. Concluyeron que el clima social familiar está directamente relacionado con el desarrollo de las habilidades emocionales en los niños.

Por otro lado, Mendoza (2015), desarrolló un estudio para determinar si existe relación entre el apego seguro padre y madre con el autoconcepto en 178 escolares de 9 a 13 años. Para evaluar a los niños utilizó los instrumentos, Escala de seguridad de apego de Kerns que abarca dos dimensiones: disponibilidad y confianza; dicha escala fue traducida y adaptada culturalmente por Richaud de Minzi, Sachi y Moreno. Y también se utilizó la escala de autoconcepto para niños de Mc Daniel-Piers. Los resultados muestran que existe una relación altamente significativa entre apego seguro propiciado por los padres y el autoconcepto infantil. De igual modo ocurrió con las

dimensiones de autoconcepto, ya que los resultados evidenciaron que, a mayor apego seguro del padre y la madre, mayor autoconcepto presentan los niños.

En la misma línea, Gozer y Santana (2015), en su estudio buscaron determinar si existe relación entre la sintomatología depresiva y los estilos parentales en 119 niños de 3ro a 6to del nivel primario de un colegio privado en la ciudad de Chiclayo. Los instrumentos de medición fueron: Cuestionario de Depresión Infantil de Kovacs CDI y Test de estilos parentales EPA-N para adolescentes, los cuales fueron validados al contexto cultural local. Los resultados revelaron una asociación significativa entre la sintomatología depresiva y los estilos parentales autoritario y superprotector. Asimismo, existe asociación significativa entre la ausencia de sintomatología depresiva y el estilo parental autoritativo. Mientras que, el estilo parental negligente no guarda asociación con la sintomatología depresiva ya que este estilo parental se caracteriza por no involucrarse a nivel afectivo ni en el control del comportamiento de sus hijos.

Finalmente, Aedo (2016), realizó una investigación con la finalidad de explorar la relación entre las dimensiones parentales positivas (estructura, calidez y apoyo a la autonomía), las dimensiones parentales negativas (caos, rechazo y coerción), las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), el bienestar subjetivo (afecto positivo y afecto negativo) y el rendimiento académico en un grupo de 306 alumnos de secundaria de un colegio privado de Lima Metropolitana. Los instrumentos utilizados fueron: Escala de Afecto Pasivo y Negativo (PANAS), el Cuestionario de los Padres como Contexto Social, (PASQ) y el Cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas (BPNT). Los resultados muestran que los predictores positivos del afecto en los adolescentes fueron las dimensiones positivas,

estructura y calidez. Mientras que, el apoyo y la autonomía no fueron predictores de afecto positivo en los adolescentes. Asimismo, se encontró que los predictores del afecto negativo fueron el rechazo y el caos y la coerción no fue un predictor. Por último, el estudio encontró que las dimensiones parentales y las necesidades psicológicas básicas no fueron predictores del rendimiento académico.

2.2 Bases teóricas

A continuación, se presenta las principales definiciones de las variables de estudio y también los modelos teóricos que respaldan esta investigación.

2.2.1. Percepción de la relación parental.

2.2.1.1. Definiciones de percepción de la relación parental.

Richaud (2007) alude que la percepción del niño sobre la relación parental se construye a través de comportamientos y actitudes que evidencia el padre y la madre hacia el/la hijo(a) al ejercer su función de crianza, a través de la aceptación o rechazo, atención a sus necesidades y aplicación de normas y límites.

En acuerdo, Rohner y Carrasco (2014) señala que la relación parental se basa en dos dimensiones universales: la aceptación y el rechazo. En cuanto a la aceptación, se reconoce a aquellos padres que brindan amor y afecto hacia sus hijos, practican una comunicación abierta y clara entre padres e hijos y establecen disciplina de forma inductiva mientras que el rechazo supone todo lo contrario, falta de amor, afecto, comunicación abierta, ausencia de reglas y normas claras y consistentes.

Suarez y Vélez (2018) concuerda con otros autores sosteniendo que la percepción de la relación parental está íntimamente asociada a conductas o deberes parentales basados en el amor y el control, la solidaridad y la rivalidad. Estos factores

si se descuidan o exageran puede ocasionar diferentes trastornos emocionales en los niños.

Por su parte, Torío, Peña y Rodríguez (2008) mencionan que la relación entre padres e hijos/as abarca situaciones cotidianas, tomas de decisiones y resolución de conflictos; en este proceso de relacionamiento surgen las expectativas y modelos de padres, quienes pretenden regular las conductas de los menores y marcar parámetros para un comportamiento ajustado.

Es así que, los padres al cumplir sus funciones y deberes y al relacionarse con sus hijos utilizan unos procedimientos llamados: prácticas de crianza, estilos educativos o estrategias de socialización con el propósito de educar, encausar, orientar e influir en los hijos para su integración social (Ramírez, 2005).

Sin embargo, existen diferencias significativas entre dichos procedimientos. Estilos educativos: son actitudes que establecen un clima emocional en la interacción de los padres con los hijos e influye en el tipo de conducta parental (Darling & Steinberg, 1993). Mientras que, las prácticas de crianza son la aplicación de acciones o conductas concretas de los padres con las que pretenden ayudar a sus hijos a alcanzar determinadas metas de socialización (Darling & Steinberg, 1993), por ejemplo, la estimulación al éxito académico, formación de hábitos saludables y encausar o modificar las conductas de los hijos.

En suma, las conductas parentales son impulsadas por un contexto y una actitud positiva o negativa, y la actitud es el componente afectivo-emocional que modula la conducta y la transforma en acciones específicas ante situaciones determinadas, por lo que, la actitud se refleja en la conducta.

Por otro lado, Infante y Martínez (2016) sostienen que la crianza de los hijos expresa la responsabilidad que adquieren dos personas adultas para brindar cuidados esenciales como: la alimentación, nutrición, el desarrollo y la educación de los hijos, establecimiento de normas y límites y valores sociales, desde la misma concepción o adopción del hijo hasta que el hijo alcance la suficiente autonomía e independencia.

Finalmente, el vínculo entre los padres y los hijos en el hogar, es uno de los aspectos más influyentes en el desarrollo personal, emocional, social y moral de los niños. En el relacionamiento con los hijos hay dos elementos básicos. El primero es la comunicación, la cual está asociada con el aspecto emocional de las relaciones entre padres e hijos; y el segundo es la disciplina, que está asociada con el aspecto conductual de los padres para controlar y encauzar la conducta de los hijos. Ambas dimensiones están relacionadas con la socialización del niño (Suarez & Vélez, 2018). Además, la interacción padre – madre e hijo(a) tiene un impacto significativo, pues los lazos que se establecen con los niños pueden desarrollar relaciones fuertes y seguras entre padres e hijos y conducir a un desarrollo positivo a nivel emocional, cognitivo, social y conductual (Oros, Vargas & Krumm, 2015).

2.2.1.2. Modelos teóricos de la percepción de la relación parental.

La relación parento – filial entendida como comportamientos y actitudes expresadas por los padres y los hijos, ha sido objeto de diferentes estudios, a partir de la década de los sesenta. La revisión teórica reúne hallazgos basados tanto en la percepción de los hijos como en la percepción de los padres. Fue durante esta época que se elaboraron instrumentos y técnicas de medición que han sido reproducidas por la comunidad científica adaptándolas a contextos específicos.

En este apartado es importante anteponer que la variable percepción de la relación parental se vincula a otros constructos del ámbito de la familia tales como: estilos parentales de crianza, estilos educativos y estilos de crianza (Ramírez, 2005), coincidiendo en ciertas características, pero diferenciándose en que ésta se centra en valorar equilibrio entre la aceptación y el control en la relación entre el padre, la madre y el menor que genere un clima emocional favorable.

2.2.1.2.1. Modelo teórico de la percepción de la relación parental de Schaefer.

Schaefer (1965) sostiene que la percepción de los niños respecto a la relación con sus padres constituye un agente fundamental para su desarrollo cognitivo, emocional y social. A partir del análisis de diversos estudios y escalas psicológicas de comportamientos de los padres, Schaefer plantea un modelo teórico tridimensional fundado en tres pares de factores ortogonales: aceptación versus rechazo, autonomía psicológica versus control psicológico (control de los padres por medio de la dominación y la inducción a la culpa y ansiedad), control firme versus control laxo (control de los padres por medio de imposición de reglas y establecimiento de límites). Para profundizar el estudio seleccionó comportamientos parentales propios de la convivencia y los clasificó en 26 escalas: autonomía extrema, disciplina laxa, autonomía moderada, fomentar la sociabilidad, evaluación positiva, compartir actividades planes e intereses, expresión de afecto, fomenta la independencia, soporte emocional, igualitarismo, estimulación intelectual, centrado en el niño, posesión, protección, intrusión, supresión de la agresión, estrictión, castigo, control a través de la culpa, dirección de los padres, evaluación negativa, fastidio, irritabilidad, rechazo, descuido e ignorar.

Estas dimensiones dieron paso a un reconocido instrumento de medición: Reporte del Niño del Inventario de Conducta Parental (*Child's Report of Parent Behavior Inventory* (CRPBI)) compuesto por 260 ítems, 10 ítems por cada escala con el propósito de medir específicamente las percepciones de los niños sobre el comportamiento de los padres en la crianza, tanto del padre como la madre; el cual ha proporcionado importantes aportes sobre la experiencia del hijo(a) en sus relaciones parento - filiales.

Posteriormente el instrumento fue modificado por el mismo autor a una versión más corta en donde quedo constituido por 8 escalas: autonomía, amor, control, hostilidad, amor y control, control y hostilidad, compuesto por 56 ítems. Este instrumento permite obtener resultados para ambos padres por lo que describe la relación con el padre y la relación con la madre.

Este modelo sostiene que la percepción de los niños sobre las conductas parentales puede diferenciarse según variables como: la edad, el sexo y la estructura familiar. Asimismo, esta escala de origen estadounidense ha sido adaptada a diversas culturas, idiomas e investigaciones.

2.2.1.2.2. Modelo teórico de la percepción de la relación parental de Richaud de Minzi.

Richaud (2007) en base al modelo inicial de Schaffer, plantea que una relación de contención de parte de los padres representa uno de los mayores recursos que dispone el niño, desde temprana edad, para su óptimo desenvolvimiento y bienestar. De ahí la importancia de desarrollar un adecuado estilo parental y de que el mismo sea percibido como adecuado por el niño. La aceptación y compromiso de los padres hacia

los hijos es fundamental para la calidad del apego y competencia social. En contraparte, plantea que la mayor fuente de amenaza percatada durante la infancia proviene de la percepción de falta de apoyo o contención por parte de los padres.

Desde una perspectiva cognitivista, Richaud (2007), asegura que la calidad de la relación entre los padres y los hijos afecta el desarrollo de la personalidad infantil. La autora desarrolló una propuesta de evaluación de la percepción del estilo de relación con el padre y la madre en niños y niñas en una franja de edad más temprana, de los 8 a 12 años.

Tras los resultados obtenidos de sus investigaciones, resalta la existencia de tres dimensiones de percepción tanto para el padre como para la madre: a) aceptación vs control estricto, b) control patológico y c) autonomía extrema. En un análisis más detallado de las matrices de los factores se identifican cinco dimensiones de la relación parental: a) aceptación, b) control aceptado, c) control estricto, no patológico, pero menos aceptado, d) control patológico y e) autonomía extrema. A partir de estos tipos de relación es posible obtener las combinaciones necesarias para definir los estilos de prácticas de crianza: autoritativos (aceptación y control aceptado y estricto), autoritario (aceptación y control estricto y patológico), permisivo (aceptación y autonomía extrema), rechazante (no aceptación y control patológico) y negligente (No aceptación y autonomía extrema).

La percepción de la relación parental se manifiesta a través de algunas dimensiones relevantes del comportamiento parental como son: la aceptación, control aceptable, control estricto, control patológico y autonomía extrema. Además, la

combinación de estas dimensiones de la percepción de la relación parental conforma la tipología de los estilos parentales de crianza (Richaud, 2007).

- *Aceptación*: se refiere a aquellos padres cálidos y sensibles a las necesidades de sus hijos (Malandar, 2016), aceptan a sus hijos como son, les expresan amor y afecto de forma verbal y física (Richaud, 2007). Además, respetan sus opiniones y están orgullosos de ellos. Se caracteriza por una relación parento-filial con adecuada expresión de emociones y comunicación abierta (Caycho, 2016).

- *Control Aceptable*: brindan suficiente control y firmeza, así como elevado grado de afecto y autonomía, apoyo emocional y comunicación bidireccional (Malandar, 2016). Los padres son asertivos, no entrometidos, ni restrictivos (Casais, Flores & Dominguez, 2017; Caycho, 2016).

- *Control estricto*: ejercen elevado grado de firmeza, control y vigilancia, restricción de la autonomía, imposición de reglas y establecimiento de límites y hacen uso de la coacción, exigencia, agresión física y verbal (Richaud, 2007; Caycho, 2016).

- *Control patológico*: padres que controlan y demandan a través de la hostilidad, dominación, manipulación, la culpabilización y retiro de afecto reflejando una relación patológica y negativa (Malandar, 2016).

- *Autonomía extrema*: padres que se muestran negligencia en sus deberes parentales como la carencia de afecto, protección, control y límites (Richaud de Minzi, 2007; Malandar, 2016).

2.2.1.2.3. *Modelo teórico de la percepción de la relación parental: Teoría de Aceptación – Rechazo Parental (Parental Acceptance – Rejection / PARTheory) y Teoría de Aceptación - Rechazo Interpersonal (IPARTheory).*

Rhoner y Carrasco (2014) sustenta en su Teoría de Aceptación – Rechazo Parental que la afectividad de los padres percibida por los hijos es esencial para el desarrollo de los hijos. Los principales postulados se han centrado específicamente en las figuras parentales, estableciendo que el rechazo parental percibido causaba disposiciones particulares en la personalidad.

No, obstante, años después, se replanteo la teoría como la Teoría de Aceptación - Rechazo Interpersonal, considerando que la personalidad del niño no solo es influenciada por las figuras paternas sino por todas las figuras con las que se establece un vínculo afectivo a lo largo de la vida, estos pueden ser hermanos, abuelos, tíos compañeros, amigos, profesores, etc.

Desde esta perspectiva se trata de explicar las principales causas y efectos de la percepción de aceptación y rechazo parental del niño a lo largo del ciclo de vida. La dimensión aceptación y rechazo es la columna vertebral de la teoría y las tres subteorías que se desligan: subteoría de la personalidad, subteoría del afrontamiento, sub teoría de los sistemas socio culturales. Estos constructos se explican de la siguiente manera:

- *Aceptación – rechazo*: toda persona puede situarse en uno de estos extremos de acuerdo a la historia y experiencias personales que ha percibido de sus padres o cuidadores. Este constructo se refiere a la calidad de la relación entre padres e hijos o vínculo afectivo; así también, la actitud de los padres reflejada en las conductas físicas y verbales que utilizan para comunicar sus sentimientos.

- *Aceptación parental*: la cual es demostrada a través de conductas de afecto, cariño, protección, cuidado, atención, comodidad, preocupación, dedicación, apoyo,

aprobación, en definitiva, el amor que los niños puedan percibir y experimentar de sus padres o figuras paternas.

- *Rechazo parental*: es la ausencia de las conductas arriba mencionadas de los padres hacia los hijos y además expresan diversas conductas perjudiciales hacia bienestar de los hijos. El rechazo se interpreta en base a la combinación de cuatro expresiones principales manifestadas por los padres: 1. Frialdad-desafecto, 2. hostilidad y agresividad, 3. Indiferencia y negligencia, y 4. Rechazo indiferenciado (el niño percibe que es rechazado, pero sin causa definida). El constructo aceptación – rechazo parental se determina en gran medida por el contexto cultural. A partir de la dimensión Aceptación – Rechazo se dividen tres subteorías:

- *Subteoría de la personalidad*: pretende explicar los efectos de la percepción aceptación – rechazo sobre el desarrollo psicológico y la formación de la personalidad. Además, enfatiza dos aspectos relevantes: 1. Todos los niños independientemente de su cultura, estatus social y raza responden de forma similar cuando se perciben aceptados o rechazados por sus padres o figuras de apego, 2. Las consecuencias del rechazo parental percibido durante la infancia puede llegar afectar su vida hasta la edad adulta y vejez. La seguridad emocional y bienestar brindados por los padres, figuras de apego o personas significativas influyen la formación de la personalidad a lo largo del tiempo.

En este contexto, la personalidad es definida como el conjunto de disposiciones cognitivas, afectivas, perceptivas y motivacionales, más o menos estables que tienen las personas al responder o actuar en diferentes contexto y situaciones de su vida. La subteoría de la personalidad sostiene que la satisfacción de la necesidad emocional de

obtener una respuesta positiva por parte de sus figuras paternas es un motivador poderoso. Las consecuencias del rechazo parental se traducen en conductas agresivas, falta de respuesta emocional, baja autoestima, autoeficacia, percepción negativista, necesidad excesiva de ser aceptado o, por el contrario, evita dar muestras de afecto y evita recibir afecto o aceptación de los otros.

Las personas que perciben rechazo a lo largo de su vida tienden a rechazarse a sí mismos y a percibirse negativamente como creen que son percibidos, llegando a pensar que no poseen las cualidades necesarias para ser queridos y apreciados e incluso piensan que no son merecedores de ser amados y aceptados. Los estudios demuestran que las personas que tuvieron profundas experiencias de rechazo desde la infancia son más propensas a desarrollar diferentes trastornos de salud mental y física como el infarto cerebral en ancianos. Por otra parte, existen personas que a pesar de percibir experiencias de rechazo muestran un alto nivel de funcionamiento afectivo – emocional, ellos son considerados como afrontadores o personas resilientes.

- *Subteoría del afrontamiento:* se refiere a la existencia de determinados factores individuales que proporciona a los niños y adultos la fortaleza para afrontar eficientemente las experiencias de rechazo parental o personas significativas. Una de las hipótesis sobre la capacidad de afrontamiento consiste en la participación de otra figura de apego o cuidador externo que, hasta cierta medida, satisface la necesidad afectiva emocional del niño o adulto. Por otro lado, esta subteoría sostiene que la capacidad de afrontamiento puede ser propiciada por otras capacidades sociocognitivas: sentido del yo, determinación y despersonalización. La determinación en estas personas les inspira a tener cierto control sobre las experiencias negativas del

rechazo gracias a su esfuerzo y otras habilidades personales. Mientras que las personas sin determinación creen que dichas experiencias son resultado del azar, de la suerte o a causa de su destino.

Asimismo, las personas con la característica de despersonalizar cuentan con otro recurso para afrontar el rechazo percibido. La personalización se refiere a las personas que toman las cosas de forma personal, interpretan los sucesos de la vida como dirigidos intencionalmente hacia ellos de forma egocéntrica y negativa haciéndoles sentir perjudicados y rechazados. Mientras que, las personas que logran despersonalizar poseen un recurso psicológico para manejar de forma más positiva las situaciones ambiguas.

Además, la subteoría del afrontamiento diferencia a las personas que presentan un afrontamiento afectivo de aquellas que muestran un afrontamiento instrumental. El afrontamiento afectivo significa que esas personas tienen una salud mental y emocional razonablemente buena a pesar de haber sido víctimas del rechazo de sus padres. Mientras que, las personas de afrontamiento instrumental son personas rechazadas que se desenvuelven bien en el área laboral, profesional, tienen buen rendimiento académico pero su salud mental se encuentra perjudicada.

- *Subteoría de los sistemas socioculturales:* intenta explicar la aceptación – rechazo desde una perspectiva global, reconociendo la influencia de las diferentes culturas, sistemas de conservación de sociedad, características personales de los niños que intervienen en las conductas parentales y viceversa, contexto familiar. De lo que se tiene evidencia es que la falta de apoyo emocional, aislamiento en las familias, privación económica, suponen un riesgo en la mayoría de las culturas.

2.2.1.2.4. Modelo teórico de la percepción de la relación parental de Siegelman.

La importancia de teórica de la percepción o la opinión del niño sobre sus padres ayuda a comprender ampliamente el desarrollo de la personalidad del niño. De modo que, el comportamiento de los padres afecta el desarrollo del del ego del niño solo en la medida y en la forma en que el niño lo perciba (como se citó en Siegelman 1965). Reconociendo la importancia de la percepción de la relación parental, Siegelman por el año 1965 plantea un modelo teórico que está compuesto por tres factores ortogonales a los que denominó de la siguiente manera:

- *Amor*: es el primer factor que representa al padre o madre que está fácilmente disponible para brindar asesoramiento, apoyo y asistencia a sus hijos. Este padre/madre disfruta estar con su hijo, lo alaba, es cariñoso(a), preocupado(a) y tiene confianza en él.

- *Castigo*: es el segundo factor que personifica al padre/madre que a menudo usa el castigo físico y no físico sin razón aparente, muestra poca preocupación por los sentimientos y necesidades de su hijo. Presenta comportamiento de rechazo u hostilidad, es controlador, exigente e intrusivo.

- *Exigencia*: es el tercer factor que representa a aquellos padres/madres que explican a sus hijos por qué debe ser castigado cuando tal disciplina es necesaria, y se vuelve emocionalmente firme y distante cuando el niño se porta mal.

Dichos factores: *amor*, *castigo*, *exigencia* fueron comparados con las dimensiones de comportamientos de los padres estudiadas por varios investigadores de acuerdo a evaluaciones en donde se ha considerado de vital importancia la percepción del niño sobre cómo sus padres actúan hacia él.

Sobre esta base teórica, Siegelman elaboró el cuestionario de comportamiento parental de *Bronfenbrenner* (BPB) respecto al padre y a la madre. El cuestionario consta de 15 variables que recogen la percepción de la relación parento filial.

1. Cuidado: puedo hablar con él (ella) sobre todo. Me consuela y me ayuda cuando tengo problemas. Está allí para mí cuando lo/la necesito. 2. Recompensa afectiva: dice cosas buenas de mí a otras personas. Es muy cariñoso(a) conmigo. Me alaba cuando he hecho algo bueno. 3. Compañía instrumental: me enseña cosas que quiero aprender. Me ayuda con pasatiempos o trabajos manuales. Me ayuda con el trabajo escolar cuando no entiendo algo. 4. Compañerismo afiliado: Realiza agradables paseos y salidas conmigo. Es feliz cuando está conmigo. Disfruta hablando conmigo. 5. Prescriptivo: espera que ayude en la casa. Quiere que haga mandados. Espera que mantenga mis propias cosas en orden. 6. Aislamiento social: me castiga enviándome fuera de la habitación. Como castigo él (ella) me prohíbe jugar otros niños. Como castigo él (ella) me manda a la cama temprano. 7. Rechazo expresivo: expresa ante mí que otros niños se comportan mejor que yo. Me molesta. Me regaña y me grita. 8. Castigo físico: amenaza con azotarme, me pega, me abofetea. 9. Privación de privilegios: me castiga haciéndome hacer un trabajo extra. Cuando soy malo él (ella) me prohíbe especialmente hacer cosas que disfruto. Me castiga quitándome mis cosas favoritas. 10. Protección: viene conmigo cuando voy a algún lugar por primera vez para asegurarse que todo está bien. Le preocupa que no pueda cuidarme solo. No me deja deambular porque me podría pasar algo. Poder: insiste en que primero debo pedir permiso para ir al cine a un carnaval o algún otro entretenimiento. Quiere saber exactamente cómo gasto mi dinero cuando quiero comprar algunas cositas para mí.

Me dice exactamente cuándo debería volver a casa. 12. Exigencias de logro: insiste en que debo hacer un esfuerzo especial en todo lo que hago. Exige que lo haga mejor que otros niños. Insiste en que debo obtener las mejores notas en la escuela. 13. Castigo afectivo: parece decepcionado y triste cuando me porto mal. Me hace sentir más culpable cuando me porto mal. Me dice: “no quiero tener más que ver contigo” cuando me porto mal. 14. Disciplina basada en principios: es justo cuando me castigas. Cuando debo hacer algo, él (ella) me explica por qué. Me resulta difícil complicarme. 15. Indulgencia: puedo convencerlo/la de casi cualquier cosa. Me deja tranquilo cuando me porto mal. Le resulta difícil castigarme.

2.2.1.2.5. Modelo teórico de Hazzard, Christensen, Margolin (1983).

Este modelo reconoce las influencias bidireccionales de los comportamientos entre los miembros de la familia. Muchos estudios se han realizado sobre los valores psicológicos dentro del comportamiento del niño, pero poco se sabe sobre la percepción del niño sobre el comportamiento de los padres.

Hazzard, et al (1983) estudiaron la percepción de los niños respecto a los padres con familias abusivas o violentas que recibían tratamiento clínico. Basados en su experiencia desarrollaron 18 indicadores que permitían conocer a fondo el impacto de las conductas de los padres, diferenciándolas en 9 indicadores de comportamientos negativos de los padres y madres y 9 indicadores de comportamientos positivos de los padres y madres.

Los indicadores de comportamiento parental positivo son: a. Reforzamiento positivo: agradecer al hijo(a) por hacer algo, expresarle agrado por las cosas buenas que hace, darle algo o dejarle hacer algo especial por las cosas buenas que hace. b.

Reconfortar: brindar al hijo(a) sostén emocional cuando se siente mal y ayudarlo a sentirse mejor, ayudarlo con sus problemas, consolarlo y alentarlo. c. Tiempo para conversar: dedicar tiempo para conversar con el hijo(a), para escucharle y tener una buena charla. d. Participar en la toma de decisiones: ayudarlo a tomar decisiones y qué hacer, le ayuda a descubrir cómo resolver problemas. e. Tiempo juntos: jugar con los hijos(as), pasar tiempo juntos, hacer las cosas que le gustan al hijo(a). f. Evaluación positiva: decirle cosas bonitas decirle que es un buen chico/chica, felicitar a los hijos. g. Independencia: dejarle hacer lo que hacen otros niños de su edad, dejarle hacer cosas por su cuenta. h. Apoyo: ayudarlo cuando lo necesite (con un trabajo duro con la tarea, cuando no puede hacer algo solo). i. Afectividad no verbal: abrazarte, besarte, hacerte cosquillas, sonreír.

Y, los indicadores del comportamiento parental negativo son: a. Eliminar privilegios: quitarle cosas o privilegios a los hijos cuando se porta mal (como no dejarle ver televisión o andar en bicicleta o quedarse despierto hasta tarde o comer postre). b. Criticar: decir al hijo que no sabe hacer bien las cosas, que no es bueno, señalar sus errores y equivocaciones, criticar las cosas que hace constantemente. c. Mandar: ordenarle y decirle al hijo lo qué debe hacer. d. Castigo físico: azotar, abofetear, golpear con las manos u objetos. e. Gritar: enojarse y gritarle al hijo(a). f. Amenazar: amenazarte, decirte que te meterás en problemas si haces algo mal, hacerle advertencias que lo atemorizan. g. Tiempo fuera: enviarlo a una habitación o a un lugar separado cuando hace algo mal. h. Regañar: regañarle y decirle qué hacer una y otra vez, y seguirle fastidiando después de que hace las cosas. i. Negligencia: Ignorar al hijo, no prestarle atención, no hablarle, ni mirarle.

Según estos indicadores, Hazzard et al, desarrollaron el inventario de percepción de los padres/ *Parent Perception Inventory* (PPI) para el tratamiento familiar en la conducta de los padres.

2.2.1.2.6. Modelo teórico de los estilos parentales de crianza de Diana Baumrind (1966) y Maccoby & Martin, (1983).

En esa misma línea, (Baumrind, como se citó en Capano, Gonzales & Massonnier, 2016) formuló su teoría, donde propone tres estilos de crianza basado en el nivel de control y afecto que los padres ejercen sobre sus hijos: estilo autoritario, permisivo y estilo democrático.

Como se citó en Capano et al. (2016) este planteamiento de Baumrind fue reformulado por Maccoby y Martin por el año 1983, añadiendo un estilo de crianza a los planteados por Baumrind y estableciendo finalmente cuatro estilos de crianza que se basan en dos dimensiones: control y aceptación; y por la combinación de estas dimensiones se derivan cuatro patrones principales: grado de control, comunicación padres e hijos, exigencia de madurez, afecto – hostilidad; los cuales definen o caracterizan cuatro estilos de crianza parental: autoritario, permisivo, democrático y negligente.

a. *Grado de control:* estrategias de los padres para ejercer control sobre el comportamiento del niño tales como: abuso de poder, castigo físico o amenazas, pérdida de privilegios, negación de afecto y apoyo e inducción. b. *Comunicación padres e hijos:* hace referencia a los padres comunicativos que estimulan al diálogo, escuchan razones y argumentos, apelan al razonamiento, al análisis de las consecuencias de las conductas negativas, explican razones de medidas correctivas, pero también disuaden

a la negociación y conformidad de ambas partes. Por el contrario, los padres con poca capacidad comunicativa no acostumbran a consultar a los niños, no escucha sus opiniones, ni explica reglas de comportamiento. No enfrentan la conducta problema con sus hijos, evaden la comunicación abierta y directa. c. *Exigencia de madurez*: se refiere a aquellos padres con altos niveles de madurez y esperan lo mismo de sus hijos. Ejercen presión sobre ellos para lograr un nivel elevado de desenvolvimiento en el aspecto social, intelectual y emocional.

Además, enfatizan en los niños la autonomía y la capacidad de tomar decisiones por sí mismos. Sin embargo, existen otros padres que dejan que el desarrollo siga su curso, sin la propuesta y sin la exigencia de perseguir desafíos, alcanzar, metas y logros. d. *Afecto – Hostilidad*: padres que expresan afecto y muestran interés en el niño por su bienestar físico y emocional. Y también se refiere a los padres que expresan conductas hostiles que expresan rechazo, descuido por su bienestar y no brindan apoyo.

A partir de estos cuatro patrones mencionados, se distinguen cuatro estilos educativos que son los más reconocidos en diversas investigaciones:

a. *Democrático*: estilo con niveles altos en comunicación, apoyo y afecto y niveles altos de control y exigencia en la madurez. b. *Autoritario*: se refiere a la educación por medio de altos niveles de control y exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y muestras de afecto. Los padres autoritarios exigen obediencia cabal de sus reglas y órdenes. No brindan interés a la necesidad afectiva y emocional de sus hijos. La comunicación con sus hijos es escasa al no mostrar apertura y confianza. c. *Permisivo*: estilo de crianza donde los padres muestran bajo nivel de

control y exigencias de madurez y un alto nivel de comunicación y afecto. Los padres permisivos se caracterizan por la flexibilidad ante la disciplina, ejercen escasas medidas correctivas y aceptan las conductas negativas del niño, no exigen responsabilidades, no demandan orden y el niño no tiene normas que rijan su vida cotidiana. Consultan las decisiones con sus hijos y ejercen pobre control sobre ellos.

d. Indiferente/negligente: evidencia niveles muy bajos en afecto, comunicación, control y exigencias de madurez.

2.2.2. Emociones.

Antes de abordar el estudio de la variable de emociones positivas es necesario echar un vistazo a las principales definiciones y teorías de las emociones como tal.

2.2.2.1. Definiciones.

Las emociones son consideradas como respuestas adaptativas que son manifestadas a nivel fisiológico, en la expresión del rostro, en los procesos subjetivos, procesamiento de información, etc, que se presentan de forma intensa y pasajera, es decir no trasciende en el tiempo y surge ante la evaluación de algún acontecimiento previo (Fredrickson, 2001).

Para Vecina (2006), las emociones se refieren a las respuestas adaptativas que tienen manifestaciones a nivel fisiológico, en la expresión facial y corporal, manifestaciones a nivel cognitivo, la experiencia subjetiva, el procesamiento de la información, etc. que se caracterizan por ser temporales y pasajeras y que surgen ante alguna situación o acontecimiento antecedente.

Lawler (1999), define que las emociones pueden ser positivas o negativas, según la evaluación de las experiencias que influyen en su bienestar, se caracterizan

por su transitoria durabilidad y se conforman de elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos.

De igual forma, Bisquerra (2016) las emociones son respuestas del organismo que generan experiencias subjetivas, fisiológicas y conductuales en el ser humano, y se clasifican en emociones positivas y negativas y según cómo son gestionadas se determina los efectos de bienestar sobre uno mismo y los demás.

Mientras que, para León (2014), las emociones permiten afrontar y actuar según patrones fisiológicos que están regulados por el sistema nervioso autónomo y patrones cognitivos que ante diversas situaciones actúan como un mecanismo de supervivencia y son responsables de la duración y la intensidad de la conducta o respuesta específica.

2.2.2.2. Modelos teóricos de las emociones.

A continuación, se describe las teorías relevantes de las emociones para este estudio; las mismas que ampliarán la comprensión de la variable emociones positivas.

2.2.2.2.1. Modelo teórico biológico de las emociones.

Según Darwin (como se citó en Bisquerra, 2010), las emociones en todos los animales y el hombre funcionan como señales que comunican intenciones; tienden a ser reacciones apropiadas a la emergencia ante ciertos acontecimientos del entorno.

Además, señaló que la función más importante de las emociones es aumentar las oportunidades de supervivencia por medio de la adaptación del organismo al medio ambiente. Asimismo, menciona que hay una similitud del comportamiento adaptativo de los animales y el hombre, particularmente en las conductas de emergencia, solicitud de cuidados, cuidar de otros, conducta imitativa, ocupación de territorios, comunicación de alarma, amenaza, dominio, reproducción, etc. Así también, Darwin, se dedicó al

análisis de las emociones, entre las cuales se encuentran: vergüenza, modestia, ira, tristeza, frustración, placer, miedo, desprecio, etc., e identificó la igualdad de las expresiones faciales de las emociones en niños y adultos. Dentro del enfoque biológico Izard et al., (como se citó en Bisquerra, 2010), defienden la existencia de unas pocas emociones primarias, que presentan una expresión facial universal y que se pueden combinar entre sí, para formar otras emociones derivadas o secundarias. Por otro lado, se ha demostrado que las estructuras cerebrales aprenden a correlacionar las tensiones faciales con los estados emocionales. Cambiando voluntariamente la expresión facial se pueden modelar las percepciones emocionales.

2.2.2.2.2. Modelo teórico fisiológico de las emociones.

James (como se citó en Bisquerra, 2010), sugiere que las emociones surgen a partir de la percepción de cambios internos en el organismo como reacción o respuesta a un hecho excitante. Según este autor, las emociones están relacionadas a las sensaciones corporales, resaltando el papel de las respuestas fisiológicas periféricas (sistema nervioso autónomo y motor). Paralelamente, el fisiólogo Carl Lange, propuso unos postulados parecidos a los de William James, por lo que ahora se habla de la teoría de James-Lange. En síntesis, la teoría de James-Lange dice básicamente que la emoción es la percepción de cambios fisiológicos. Esta teoría pone énfasis en el cuerpo, sustentando que las experiencias emocionales son consecuencia básicamente de los cambios fisiológicos, aunque han sido criticados, han dado lugar a nuevas teorías desde otra perspectiva.

2.2.2.2.3. *Modelo teórico neurológico de las emociones.*

Seguidamente, el enfoque neurológico, representado por la teoría de Cannon y Bard (como se citó en Bisquerra, (2010)); pone énfasis en la activación del Sistema Nervioso Central (SNC), proponiendo que la actividad del cerebro genera respuestas emocionales a través del sistema nervioso. De acuerdo con esta teoría, los cambios corporales cumplen la función de preparar al organismo para actuar en las situaciones de emergencia. Es la respuesta que Cannon denominó *lucha o huida (Fight or Fly)*. Para esto, el estímulo emocional envía señales a través del tálamo llegan a la corteza cerebral. Así, el tálamo informa a la corteza cerebral y al mismo tiempo el tálamo envía impulsos a las vísceras y músculos para que se produzcan cambios comportamentales.

No obstante, estudios posteriores, entre ellos los aportes de McLean (como se citó en Bisquerra, 2010), señalaron que es la amígdala, la región del sistema nervioso que genera las emociones.

2.2.2.2.4. *Modelo teórico psicoanalítico de las emociones.*

Este modelo representado por Freud (como se citó en Bisquerra, 2010) añade nuevas ideas sobre la emoción, con un nuevo panorama terminológico y conceptos como inconsciente, súper-yo, ello, represión, mecanismos de defensa, transferencia, objetos sexuales, sexualidad infantil, interpretación de sueño, actos fallidos, etc.; que en el fondo guardan cercana relación con las emociones.

A partir del psicoanálisis se resalta que la vida afectiva del adulto y su carácter dependen de cómo haya sido sus sentimientos y experiencias afectivas y cómo haya respondido emocionalmente a las situaciones de la vida a lo largo de su desarrollo. Entre las diversas concepciones de este enfoque, se destaca que cualquier emoción

tiene una historia compleja con elementos que pueden remontarse a la infancia. Asimismo, los aportes del psicoanálisis han hallado gran importancia en el ámbito terapéutico de los trastornos emocionales y a la práctica clínica más que a la prevención y desarrollo de la personalidad.

2.2.2.2.5. Modelo teórico conductista de las emociones.

Hay que señalar que no existe ninguna teoría conductista completa de las emociones, sin embargo, la orientación conductista representada por Watson, Pavlov, Skinner, etc., han desarrollado estudios sobre el proceso de aprendizaje de las emociones, también sobre la expresión del comportamiento, lo que permite inferir estados emocionales y los condicionamientos que provocan ciertos estímulos emocionales (Bisquerra, 2010).

Por otro lado, el enfoque conductista considera a las emociones como reforzadores positivos o negativos. Además, las estrategias de intervención conductistas en las alteraciones emocionales (ansiedad, estrés, depresión, etc.) mediante la terapia conductista encuentran buen pronóstico y resultados. Sin embargo, las aportaciones del conductismo son recogidas y reformuladas en el marco de la psicología cognitiva (Bisquerra, 2010).

2.2.2.3. Componentes de las Emociones.

Siguiendo a Maia (2000), todos nacemos con la capacidad de sentir y experimentar emociones. Asimismo, menciona que las emociones influyen en el comportamiento y en cualquier situación cada emoción que experimentamos tiene tres componentes básicos: fisiológico, cognitivo y comportamental.

a. *Fisiológico*: las emociones se manifiestan fisiológicamente de varias formas, como una actividad bioquímica y neural. Por ejemplo, cuando las glándulas suprarrenales producen cantidades excesivas de adrenalina los latidos del corazón pueden aumentar agudamente. También por las contracciones de diversos músculos como los faciales se dan las expresiones de alegría, tristeza, ira, miedo, etc.

b. *Cognitivo*: la emoción se produce por un pensamiento, una idea o un concepto y se procesa en la mente, precisamente en el neocórtex. Por tanto, el origen de las emociones surge de las interpretaciones que se da a los acontecimientos. Si un acontecimiento es considerado un obstáculo la tendencia será sentir ira, si un acontecimiento es considerado como un peligro la tendencia será, sentir miedo; si pierde, tristeza y si gana experimentará alegría. Sin embargo, una persona emocionalmente competente, es capaz de expresar a través de descripciones verbales el estado emocional en que se encuentra.

c. *Comportamental*: una emoción es expresada mediante la conducta, es decir que, a través del comportamiento de un individuo se puede inferir que tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional.

Tal como lo expresa Bisquerra (2003), la conducta es un componente que puede intentar disimularse, sin embargo, las expresiones faciales, que surgen de la actividad de aproximadamente 23 músculos conectados directamente con los centros de procesamiento de las emociones, dificultan el control voluntario de las expresiones

faciales. No obstante, un indicador de madurez y equilibrio es saber regular la expresión emocional, ya que tiene efectos positivos sobre las relaciones sociales.

2.2.2.4. Función de las emociones.

A continuación, se presenta una clasificación de la función de las emociones, elaborada por Maganto y Maganto (2010); quienes consideran, que las emociones sirven para una mejor adaptación y relación social.

a. Protección – Adaptativa: La función adaptativa significa que las emociones preparan al sujeto para dar una respuesta apropiada a cada situación. Cada emoción desencadena reacciones específicas de adaptación y protección para el individuo. Por ejemplo: El miedo promueve la tendencia a la protección, evitar y alejarse del peligro. La sorpresa ayuda a encaminar las conductas frente a una situación nueva. La aversión produce rechazo hacia aquello que se considera desagradable. La agresividad e incluso la ira impulsa a defenderse de algún peligro y a atacar antes de ser destruidos. La tristeza motiva a la reflexión, el análisis y la búsqueda de ayuda.

b. Informativa: Las emociones dan pistas del propio estado de ánimo, cómo está la otra persona y cómo es la situación que está enfrente (peligro, amenaza, etc). La información que ofrecen es preferentemente no verbal, y es más evidente que las propias palabras, porque las emociones se expresan más allá de la voluntad de hacerlo. Lo que quiere decir, que los gestos faciales son una excelente vía informativa.

c. Social: La función social de las emociones se basa en facilitar las relaciones sociales puesto que permiten la comunicación de nuestros sentimientos, regula la respuesta emotiva propia y la respuesta de los demás, facilitan las interacciones

sociales. Las emociones al ejercer una función informativa, permite intuir lo que los demás piensan o cómo se sienten y adaptarse a sus necesidades.

d. Motivacional: Son una fuerza que prepara para potenciar o dirigir la conducta. Ofrece la información necesaria para actuar y lo hacen de modo rápido e imperativo. Impulsan a poner soluciones al malestar, envían órdenes y mensajes a los órganos encargados de cumplir las órdenes y envían la energía necesaria para llevarlas a cabo. La emoción predispone a actuar, a veces de forma urgente, por ejemplo, cuando uno se siente amenazado. Por eso, emoción y motivación están relacionadas.

2.2.3. Emociones positivas.

2.2.3.1. Definiciones.

Fredrickson (2001), sostiene que las emociones positivas como la alegría, el entusiasmo, la satisfacción, la simpatía, etc., aunque tienen una manifestación diferente, tienen la propiedad de ampliar los repertorios de respuesta de pensamiento y acción de las personas y construye recursos físicos, cognitivos y sociales disponibles para manejar situaciones de crisis o para prevenirlas.

Oros (2013), Las emociones positivas, son aquellas que incrementan el bienestar de la persona, mejoran las habilidades cognitivas, generan un razonamiento más amplio y efectivo, modifican las respuestas fisiológicas para proteger la salud y fortalecen e incrementan los recursos psicológicos antes situaciones adversas.

Para Bisquerra (2003) Las emociones positivas son el resultado de una evaluación favorable del entorno, de las metas alcanzadas, o progreso hacia objetivos personales. Las emociones positivas son la esencia del bienestar subjetivo. Sin embargo, las emociones positivas no surgen únicamente tras eventos favorables. Las

emociones positivas son posibles de experimentar aún en situaciones de alto estrés y adversidades de la vida ayudando a estabilizarse.

Mientras que las emociones negativas son la consecuencia de una evaluación desfavorable hacia sus expectativas y sus objetivos. Hace referencia a experiencias que generan riesgo, amenaza, frustración, vergüenza, miedo, tristeza, asco, celos, etc.

2.2.3.2. Modelos teóricos de las emociones positivas.

En cuanto a las teorías de las emociones positivas básicamente se mencionan los modelos teóricos que avalan esta variable de estudio.

2.2.3.2.1. Modelo teórico de la Ampliación y Construcción de Emociones Positivas de Fredrickson.

Fredrickson (2001) elaboró la teoría de la ampliación y de la construcción de las emociones positivas; la cual hace referencia que, al surgir las emociones negativas, el repertorio de pensamientos y conductas que despliega el ser humano disminuye, mientras que, al surgir las emociones positivas en el ser humano, sus repertorios aumentan. Estableciendo así, que las emociones positivas como alegría, interés, satisfacción orgullo y amor, aunque algunas son discretas y son fenomenológicamente distintas tienen la propiedad de ampliar los repertorios de acción o respuesta mental de las personas adultas o niños y construir recursos duraderos a nivel personal, social y psicológico.

Asimismo, esta investigadora asegura que las emociones negativas cumplen una función importante de supervivencia con tendencias de acción específicas por ejemplo (escapar, atacar, echar) o sea, restringen la visión sobre las acciones que puede exteriorizar una persona en una situación concreta. Ante una situación de riesgo

o que pone en peligro la vida, una reacción específica y decisiva funciona mejor para salvar la vida. Mientras que, las emociones positivas amplían la visión de pensamientos y acciones que puede ejecutar una persona en diferentes situaciones. Por ejemplo, la alegría puede generar el interés por el juego y la creatividad, la curiosidad estimula a la exploración y aprendizaje, la serenidad invita a disfrutar las circunstancias del presente.

Adicionalmente, la autora menciona que tanto las emociones negativas como las emociones positivas tienen una función adaptativa, pero actúan en escalas de tiempo distintas. Las emociones negativas como el miedo, la ira o la ansiedad preparan para realizar una conducta o reacción inmediata de supervivencia ante una situación de peligro. Los beneficios adaptativos de las emociones positivas son a más largo plazo. Las emociones positivas ayudan a construir un conjunto de recursos personales (físicos, intelectuales y sociales) que el individuo puede aprovechar posteriormente para afrontar una dificultad, escogiendo opciones más creativas y duraderas.

2.2.3.2.2. Modelo teórico de las Emociones Positivas en niños de Oros, L.

A partir del modelo teórico de Fredrickson (2001), se desprenden otros aportes de Oros, (2013) la cual elaboró el instrumento de medición de emociones positivas en niños de 8 a 12 años de edad. Siendo que la población infantil ha sido recientemente abordada en este ámbito de estudio, los aportes de Oros, son de gran valía para la comunidad científica. La autora ya mencionada, basada en sus estudios, afirma que las emociones positivas son un área de la psicología positiva que interviene en la edificación de recursos sociales, afectivos y cognitivos que contribuyen al adecuado desenvolvimiento psicosocial durante el continuo desarrollo del ser humano. Propone

que las emociones positivas en los niños son un recurso indispensable para su adecuado desarrollo a nivel personal y social. En este sentido, define cinco emociones positivas de gran importancia para la salud mental de los niños: la alegría, serenidad, satisfacción personal, la simpatía y la gratitud. Además, plantea que estas emociones disminuyen las conductas agresivas, estimula el ingenio de soluciones asertivas, mejora el manejo de problemas interpersonales, predice el surgimiento de conductas prosociales y contribuye a tener buenas relaciones sociales con sus pares con mayor aceptación y disminución de rechazo; cualidades que favorecen a un apropiado afronte a los problemas cotidianos (Oros 2013).

2.2.3.2.3. Clasificación de las emociones positivas según Oros y Richaud de Minzi, (2011).

a. Serenidad: se refiere a una experiencia interna que involucra paz y confianza y que existe independientemente de los eventos externos. Además, la capacidad de serenarse facilita el afrontamiento del estrés y permite distanciarse de los pensamientos que generan inquietud o angustia.

b. Alegría y buen humor: estado emocional positivo que suele caracterizarse por la excitación fisiológica y que es provocado por algo deseable. El humor se refiere a la capacidad de encontrar lo cómico, incluso en la tragedia.

c. Simpatía: constituye el componente afectivo de empatía. Mientras en esta última, predomina la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender desde su punto de vista sus reacciones emocionales, en la simpatía prevalece la capacidad de sintonizar con la emoción de los demás y la inclinación a ayudar.

d. Gratitud: sentimiento que implica el reconocimiento de un bien concedido intencionalmente para beneficio personal. Esta emoción puede ser interpersonal, direccionada hacia la gratitud a un amigo, profesor o padres, o transpersonal direccionada a la gratitud a Dios, a la naturaleza, a la vida, etc.

e. Satisfacción personal: implica el fenómeno de la identidad del ego y la auto atribución del mérito de logros valiosos. Tiene que ver con la valoración, la conformidad y la aceptación de uno mismo.

Cabe mencionar también que la estima y valía personal se construyen desde muy temprano en la vida de los niños y son los padres el primer punto de referencia. En acuerdo, Herrera (1997) manifiesta que los niños que crecen en hogares donde se perciben aceptados, amados, protegidos y apoyados muestran un nivel de satisfacción más elevado que los niños que han crecido bajo la tutela de padres abusadores, críticos, burlones y poco afectivos.

Asimismo, la capacidad de saberse auto eficiente y la capacidad de hacer nuevos amigos, cuan capaces se creen de ganar un juego o deporte, realizar bien una tarea escolar, cuanto más se considere capaz de alcanzar un logro que es importante para el niño, mayor será la probabilidad de que aumente su sentido de satisfacción y valía personal (Oros & Richaud, 2011).

2.2.3.2.4. Modelo Teórico de Bienestar PERMA de Martin Seligman.

Conocido como el padre de la psicología positiva, Seligman (2018) asegura que el bienestar es el pilar fundamental de la psicología positiva. El bienestar es una condición que se consigue a través de lo que él llama florecimiento; refiriéndose al crecimiento positivo personal que se alcanza a través de cinco componentes básicos

del bienestar PERMA (siglas en inglés) que se mencionan a continuación: a. Emociones positivas: (P = *positive emotions*), la cual consiste en los beneficios que aportan las emociones positivas en la salud física y mental de las personas, así como en la calidad de sus relaciones interpersonales. b. Compromiso: (E = *Engagement*), entendido como el compromiso hacia uno mismo y la búsqueda intencional de experiencias positivas y óptimas. c. Relaciones positivas: (R = *Relationship*), se refiere a las habilidades personales que permitan interrelacionarse adecuadamente con los demás. 4. Significado: (M = *Meaning*), Es la búsqueda del propósito de la vida, el significado y el sentido de la existencia. y d. Logro: (A = *Accomplishment*), consiste en gestionar el crecimiento personal y el desarrollo de las habilidades y capacidades como el mayor potencial humano.

Y cada uno de los elementos cumple con algunas de las propiedades que lo hacen parte de la teoría. a. Contribuir al bienestar, b. Ser elegido por las personas por su propio bien, no solamente para conseguir las otras variables, c. Definir y medir de forma independiente, d. Los elementos conducen a intervenciones específicas para construir cada elemento y bienestar. La lista de elementos de Seligman, plantea que estos componentes contribuyen a una mayor cantidad de emociones positivas, a dar más sentido a sus vidas y en suma contribuyen a la felicidad.

2.2.3.3. Desarrollo y educación emocional en los niños.

El desarrollo emocional de acuerdo con Bisquerra (2003), Romero (2017) y Gallardo (2007), se inicia aun desde el vientre materno y alcanza su punto más álgido tras el nacimiento. Luego, a partir de los intercambios emocionales y las experiencias interactivas tempranas, se propicia el desarrollo emocional de los niños. Con

frecuencia, antes de que pase el periodo neonatal, los bebés ya muestran reacciones sencillas que sugieren placer o desagrado. Incluso antes de que los bebés tengan un año, las expresiones emotivas que tienen se pueden reconocer porque son similares a las de los adultos. Además, los bebés presentan un repertorio cada vez mayor de respuestas emotivas: alegría, ira, temor, felicidad, etc. A medida que aumentan la edad de los niños, sus respuestas emocionales son más claras, acompañadas de expresiones fisiológicas, conductuales y verbales (Bisquerra, 2003).

Por otra parte, el desarrollo emocional del niño se debe tanto a la maduración como al aprendizaje. La actuación de la maduración tiene que ver con el desarrollo de las glándulas endocrinas, las cuales amparan la respuesta fisiológica que acompaña a la conducta emocional. Evidentemente no se nace con un abanico de emociones, pero a lo largo de la vida los seres humanos experimentan distintos estados emocionales.

Por tanto, según Bisquerra, (2003), las emociones se consideran evolutivas en dos sentidos: a. En determinadas edades se experimentan más unas emociones que otras, e incluso hay emociones características de determinadas edades. Los bebés sienten miedo de los ruidos fuertes, sienten alegría al ver el rostro de su madre, pero no sienten nada al ver una cadena de oro o cruzar un semáforo en rojo; b. el modo de vivir y expresar las emociones es diferente en función de la edad, siendo en los primeros años más bruscas, repentinas, pasajeras y cambiantes, y en cambio más moderadas, estables y proporcionadas a medida que aumenta la edad.

Así mismo, las emociones suponen un aprendizaje, ya que los patrones emocionales se aprenden básicamente en el ámbito familiar y social. Generalmente los padres, desde las primeras edades de sus hijos, etiquetan o ponen nombre a los

estados emocionales que expresan y así los niños a medida que crecen aprenden a identificar sus emociones (Gallardo, 2007).

Las manifestaciones faciales y corporales que expresan las emociones son fruto de la programación genética y del aprendizaje socio - cultural. Es así que, tanto la maduración como el aprendizaje contribuyen en el desarrollo de las emociones tanto positivas como negativas (Bisquerra, 2003).

En la misma línea, Ortega (2010), los niños aprenden a gestionar sus emociones según el ejemplo que recibe principalmente de sus padres o modelos más cercanos en su entorno familiar. Por tanto, gran parte de la educación emocional ocurre por imitación o aprendizaje vicario. Si bien la clasificación de las emociones se divide básicamente en dos categorías, las emociones positivas y las emociones negativas, se debe considerar que las emociones negativas no necesariamente son emociones malas en sí mismas. Toda persona puede experimentar (ira, asco o miedo) y conducirlos a un comportamiento adaptativo para asegurar la supervivencia. Sin embargo, es necesario saber gestionar las emociones negativas y positivas para que el comportamiento subsecuente contribuya al bienestar propio y de los demás.

La educación emocional involucra un proceso continuo y permanente, con el fin de desarrollar y fortalecer las competencias emocionales para el bienestar tanto personal como social. Las competencias emocionales hacen referencia a poseer un repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos y comportamientos que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Ortega, 2010). Asimismo, la educación emocional facilita el conocimiento de uno mismo, la comprensión de las diversas emociones y el control de las emociones

negativas. Además, la educación emocional contribuye a una mayor posibilidad de prevenir enfermedades físicas y mentales que repercuten negativamente sobre el bienestar (Vecina, 2006).

2.3 Hipótesis

2.3.2. Hipótesis general.

- H1. La percepción de la relación parental influye significativamente sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.

2.3.2. Hipótesis específicas

- H1. La percepción de la aceptación parental influye significativamente sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.
- H2. La percepción del control aceptable parental influye significativamente sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.
- H3. La percepción del control estricto parental influye significativamente sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.
- H4. La percepción del control patológico parental influye significativamente de sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.

- H5. La percepción de la autonomía extrema parental influye significativamente sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.

Capítulo III. Materiales y métodos

3.1 Tipo de investigación

El presente estudio es de alcance descriptivo y explicativo ya que busca describir los niveles de cada una de las variables y explicar la naturaleza de los vínculos entre los mismos: como, cuál es el grado de influencia de la percepción de la relación parental sobre las emociones positivas de estudiantes de 8 a 12 años, de las instituciones educativas adventistas de la ciudad de Trujillo. Asimismo, este tipo de investigación está dirigido a establecer las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales (Cortés & Iglesias, 2004).

3.2 Diseño de la investigación

Este estudio responde al diseño de investigación no experimental de corte transversal, ya que no existirá manipulación de las variables. Por el contrario, este diseño permite observar los fenómenos que suceden en su estado natural, para después analizarlos y explicarlos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Además, esta investigación es de corte transversal, ya que está centrada en estudiar los fenómenos dentro de un determinado tiempo; así mismo los resultados del estudio se obtendrán en un único momento determinado (Hernández et al, 2014).

3.3 Población y muestra

3.3.1. Delimitación espacial y temporal.

La investigación se realizó en cuatro Instituciones Educativas Particulares Adventistas de la ciudad de Trujillo, capital del departamento peruano de La Libertad, ubicados en la costa norte del Perú, a orillas del Océano Pacífico. El estudio se llevó a cabo durante el periodo escolar setiembre a noviembre del 2018 y estuvo dirigido hacia

la población de 420 niños y niñas estudiantes de tercero a sexto grado de primaria y primer año de secundaria, del grupo etario de 8 a 12 años.

3.3.2. Muestra.

La muestra de estudio fue de tipo censal y quedó definida de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión por 380 estudiantes (Hernández et al, 2014). Después de la limpieza de datos quedó conformada por 196 varones y 176 mujeres, haciendo un total de 372 estudiantes de tercero a sexto grado de primaria y primer año de secundaria y del grupo etario de 8 a 12 años; pertenecientes a las instituciones educativas adventistas de la ciudad de Trujillo.

3.3.2.1. Criterios de inclusión. Estudiantes de ambos sexos, que se encuentre en el grupo etario de 8 a 12 años de las Instituciones Educativas Adventistas de la ciudad de Trujillo. Estudiantes matriculados durante el periodo escolar 2018, en las Instituciones Educativas Adventistas de la ciudad de Trujillo. Estudiantes que convivan en el momento de la evaluación con padre y madre.

3.3.2.2. Criterios de exclusión. Estudiantes que no estén dentro del rango de edad de la población de estudio. Estudiantes que no pertenezcan a las instituciones educativas seleccionadas. Estudiantes que viven solo con uno de sus progenitores. Estudiantes que no deseen participar de este estudio.

3.4 Operacionalización de variables

Tabla 1

Matriz de Operacionalización de Variables

Variables	Dimensiones	Ítems	Definición operacional
Percepción de la Relación Parental	Aceptación	1, 3,8,11, 17, 20,26, 29	La variable percepción de la relación con los padres de se medirá con la escala de percepción parental de Richaud de Minzi (2007)
	Control Aceptable	1,4,12,18,21,24,32	
	Control estricto	15, 22, 28	
	Control Patológico	5, 9,10,13,14,19,21, 25,27,30	
	Autonomía extrema	6, 7, 16,23,31	
Emociones positivas	Alegría y Gratitud	1, 2, 4, 10,12,13, 15,18, 22, 23	La variable Emociones Positivas será medido a través de los puntajes directos obtenidos del Cuestionario infantil de emociones positivas, CIEP, de Oros (2014)
	Serenidad	3, 5, 9, 14, 17, 19	
	Simpatía	6, 7, 11, 21	
	Satisfacción personal	8, 16,20,	

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1. Técnica.

La técnica para la recolección de datos fue mediante los instrumentos psicométricos: Escala de la Percepción de la Relación con los Padres, para Niños de 8 a 12 años, de Richaud (2007) y Cuestionario infantil de emociones positivas (CIEP) (Oros, 2014).

La recolección de datos se realizó previa autorización documentada de las autoridades de los colegios y estudiantes participantes, lo cual garantizó el compromiso y la colaboración de ellos en este estudio. Luego, se estableció un cronograma dentro del horario habitual de clases para la aplicación de los instrumentos de medición psicológica a los estudiantes que conforman la población de estudio. Dicho cronograma estuvo sujeto a las condiciones que establecieron los colegios colaboradores para facilitar el proceso de recaudación de datos.

3.5.2. Instrumentos para la recolección de datos.

Los instrumentos que se utilizarán para la recolección de datos son dos escalas que medirán cada una de las variables de este estudio: percepción de la relación parental y emociones positivas. A continuación, los datos de los mismos.

3.5.2.1. Escala de la percepción de la relación parental.

Inicialmente se aplicará la Escala de la percepción de la relación parental de Richaud (2007), la cual es una adaptación del *Children's Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI)* de Schaefer (1965). Richaud (2007), desarrolló esta escala para los niños y niñas de 8 a 12 años que mide la percepción que tienen el niño(a) sobre el estilo de relación con su padre y madre. La escala consta de 32 ítems, con tres

opciones de respuesta: 1 = Sí, 2 = A veces, 3 = No. La escala tiene dos versiones, una respecto al padre y otra respecto a la madre, que están compuestas por los mismos ítems.

Asimismo, esta escala presenta una adecuada consistencia interna en ambas versiones; según el Alfa de Cronbach: 0.60 a 0.92 para la madre y de 0.60 a 0.89 para el padre. El análisis de la estructura subyacente a la percepción de los comportamientos del padre y de la madre, mostró que existen tres factores representativos: 1. aceptación vs. control estricto (incluyendo tres tipos de relación: *aceptación*, *control aceptable*, *control estricto*), 2. control patológico y 3. autonomía extrema (permisividad). La distribución de ítems es la siguiente: aceptación: (1, 3, 8, 11, 17, 20, 26, 29), control aceptable (1, 4, 12, 18, 21(sólo madre), 24, 32), control estricto (15, 22, 28), control patológico (5, 9,10, 13, 14, 19, 21(solo padre), 25, 27, 30), autonomía extrema (6, 7, 16, 23, 31).

La fiabilidad medida por el coeficiente de Alfa de Cronbach para cada dimensión es la siguiente: aceptación (.92 para la madre y .89 para el padre), control aceptable (.75 para ambos padres), control estricto (.81 para la madre y .75 para el padre), control patológico (.72 para la madre y .81 para el padre) y autonomía extrema (.60 para ambos padres). A partir de estos tipos de estas dimensiones, es posible obtener las combinaciones necesarias para definir cuatro estilos parentales: democrático (aceptación y control normal), autoritario (aceptación y control estricto y patológico), permisivo (aceptación y autonomía extrema) y rechazante (no aceptación y control patológico). Sin embargo, para los fines del presente estudio se realizan los análisis estadísticos explicativo a partir de las dimensiones señaladas, considerando su

naturaleza cuantitativa. Respecto a la calificación, el puntaje de las escalas se calcula promediando los ítems de cada factor. Los valores altos, medios y bajos reflejan la fuerza del constructo o factor predominante en la relación de los niños con los padres. El puntaje de cada factor se puede calcular con un mínimo de 75% de los ítems.

Para utilizar este instrumento en la recolección de datos, primero se procedió a realizar la validación del instrumento al contexto peruano. La validación se realizó a través del juicio de expertos, contando con la intervención de cinco psicólogos expertos profesionales en el campo de la psicología. La revisión del contenido del instrumento se hizo en base a la lectura detallada, valoración y observaciones en cuatro aspectos principales: a. Claridad de los ítems, b. Congruencia con lo que pretenden medir los ítems, c. Adecuación contextual de las palabras y d. Dominio de los contenidos de los ítems de la escala. Después se procedió a procesar la valoración de los ítems y analizar los datos con el estadístico V de Aiken con valores de 1.00, en donde los resultados reflejaron adecuada significancia para la aplicación del instrumento a la población peruana.

3.5.2.2. Cuestionario infantil de emociones positivas (CIEP).

Seguidamente, se aplicará el Cuestionario infantil de emociones positivas (CIEP), de Oros (2014), previa validación en el Perú. Su aplicación es para niños de 8 a 12 años. Puede ser aplicada de forma grupal o individual y el tiempo de aplicación es de 15 a 20 minutos. Contiene 23 ítems, distribuidos en 4 dimensiones: a) alegría y gratitud, b) serenidad, c) simpatía, y d) satisfacción personal. Las respuestas son de tipo Likert, de 1 a 3, donde se asigna valor 3 a la respuesta afirmativa (Si), valor 2 a la respuesta intermedia (Mas o Menos) y valor 1 a la respuesta negativa (No).

Si se desea calcular un valor total de emocionalidad positiva se suman los 23 ítems de la escala. Con el fin de conseguir valores independientes para cada tipo de emoción se suman los ítems 1, 2, 4, 10, 12, 13, 15, 18, 22 y 23 para la dimensión alegría-gratitud; los ítems 3, 5, 9, 14, 17 y 19 para la dimensión serenidad; los ítems 6, 7, 11 y 21 para la dimensión simpatía; y los ítems 8, 16 y 20 para la dimensión satisfacción personal. La calificación del instrumento y su interpretación se obtienen en la sumatoria de los puntajes directos. En el análisis de validez y confianza el cuestionario obtuvo una consistencia interna de .90. según el alfa de Cronbach, asimismo, la valoración de sus dimensiones es: alegría y gratitud ($\alpha = .92$), serenidad ($\alpha = .75$), simpatía ($\alpha = .64$) y satisfacción personal ($\alpha = .71$).

Al igual que en el instrumento anterior, para utilizar este instrumento en la recolección de datos, primero se procedió a realizar la validación del instrumento al contexto peruano. La validación se realizó a través del juicio de expertos, contando con la intervención de cinco psicólogos expertos profesionales en el campo de la psicología.

La revisión del contenido del instrumento se hizo en base a la lectura detallada, valoración y observaciones en cuatro aspectos principales: a. Claridad de los ítems, b. Congruencia con lo que pretenden medir los ítems, c. Adecuación contextual de las palabras y d. Dominio de los contenidos de los ítems del cuestionario. Después se procedió a procesar la valoración de los ítems y analizar los datos con el estadístico V de Aiken con valores de 1.00, en donde los resultados reflejaron adecuada significancia para la aplicación del instrumento a la población peruana.

3.6 Procesamiento y análisis de datos

Para evaluar el modelo explicativo se empleó el estimador de Máxima Verosimilitud Robusto (MLR). Para evaluar el ajuste del modelo explicativo se utilizó el test chi-cuadrado (χ^2), el índice Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y el índice Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) en cuyo caso los valores menores a .05 indican buen ajuste, y entre .05 y .08 se considera aceptable (Kline, 2015). También se utilizó el Comparative Fit Index (CFI) y Tucker-Lewis Index (TLI) para estos casos valores mayores a .95 indican buen ajuste y mayores a .90 un ajuste aceptable (Schumacker & Lomax, 2015). Todos los análisis estadísticos se realizaron con AMOS de la versión SPSS 22.

3.7 Aspectos éticos

Para esta investigación se han tomado los criterios éticos que establece el Colegio de Psicólogos del Perú. De modo que, en una primera instancia se procedió a solicitar el permiso por escrito a las autoridades de cada una de las cuatro instituciones educativas que fueron seleccionadas para la investigación, donde se precisaban de forma detallada cuál era la finalidad del estudio y el procedimiento a seguir para la recolección de datos, teniendo en consideración que la información obtenida en las evaluaciones tiene un carácter de confidencialidad. Luego se procedió a ingresar a los salones de clase con la finalidad de explicar detalladamente el objetivo de la investigación, solicitar la participación voluntaria y confidencial, resaltando los criterios de privacidad y anonimato, siendo responsabilidad de la investigadora salvaguardar los datos obtenidos. Además, se les explicó la forma cómo debían contestar los instrumentos y se les solicitó contestar todas las preguntas de forma veraz.

Capítulo IV. Resultados y Discusión

4.1. Resultados del Análisis descriptivo

4.1.1. Percepción de la relación con los padres.

En la tabla 2 se aprecian los niveles de percepción, que tienen los niños y niñas, sobre la manera en que su padre se relaciona con ellos en la convivencia familiar. De acuerdo a la primera dimensión, se observa con respecto al padre, que el 62.3% de los menores tienen una percepción moderada de la aceptación de su padre, mientras que el 46.4% refieren una percepción alta de control aceptable. También se aprecia que el 44.9% perciben un nivel alto de control estricto y el 50.3% señalan que en la convivencia familiar existe un nivel moderado de control patológico. Finalmente se aprecia que solo el 15.7% de los de los niños y niñas reportaron una percepción alta de autonomía extrema.

Tabla 2:

Niveles de percepción de la relación con el padre, en los participantes

Dimensiones	Bajo		Moderado		Alto	
	f	%	f	%	f	%
Aceptación	8	2.4%	207	62.3%	117	35.2%
Control aceptable	17	5.1%	161	48.5%	154	46.4%
Control estricto	8	2.4%	175	52.7%	149	44.9%
Control patológico	89	26.8%	167	50.3%	76	22.9%
Autonomía extrema	114	34.3%	166	50.0%	52	15.7%

En la tabla 3 se aprecia la percepción, que tienen tanto niños como niñas, sobre la relación con su madre, en la convivencia familiar. En relación a la primera dimensión, se observa que solo el 43.4% de los niños evidencian un nivel alto de percepción de aceptación por parte de su madre. También se aprecia que el 50.9% de los estudiantes refieren un nivel moderado en la percepción del control aceptable materno; mientras

que el 50.3% también muestran un nivel alto de percepción del control estricto por parte de sus madres. Además, el 48.8% y el 37.3% de los menores, perciben en nivel moderado el control patológico y la autonomía extrema, respectivamente.

Tabla 3:

Niveles de percepción de la relación con la madre, en los participantes

Dimensiones	Bajo		Moderado		Alto	
	f	%	f	%	f	%
Aceptación	4	1.2%	184	55.4%	144	43.4%
Control aceptable	13	3.9%	169	50.9%	150	45.2%
Control estricto	17	5.1%	148	44.6%	167	50.3%
Control patológico	100	30.1%	162	48.8%	70	21.1%
Autonomía extrema	114	34.3%	124	37.3%	94	28.3%

Seguidamente se muestran los resultados descriptivos obtenidos para la variable emociones positivas.

4.1.2 Niveles de emociones positivas.

La tabla 4 permite apreciar que solo el 32.8% de los estudiantes presentan un nivel alto de emociones positivas y un 20.8% experimentan un nivel bajo de emociones positivas. Respecto a sus dimensiones, se observa que menos de la mitad de los estudiantes experimentan un nivel alto de alegría y de manera similar solo el 35.2% presentan un nivel alto de serenidad. Además, se aprecia que la mayoría de los estudiantes experimentan un nivel moderado de simpatía (66.3%) y el 64.8% señalan que tienen un nivel alto de satisfacción personal.

Tabla 4:

Nivel de emociones positivas, en los participantes

<i>Dimensiones</i>	<i>Bajo</i>		<i>Moderado</i>		<i>Alto</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Emoción positiva</i>	69	20.8%	154	46.4%	109	32.8%
<i>Alegría</i>	42	12.7%	129	38.9%	161	48.5%
<i>Serenidad</i>	34	10.2%	181	54.5%	117	35.2%
<i>Simpatía</i>	18	5.4%	220	66.3%	94	28.3%
<i>Satisfacción personal</i>	12	3.6%	105	31.6%	215	64.8%

4.1.3. Modelo explicativo de las emociones positivas

Para evaluar el grado de influencia de la percepción de la relación con los padres sobre las emociones positivas experimentadas por los estudiantes, se plantearon tres modelos consecutivos. Se aprecia en la figura 1 que el grado de aceptación parental ($\beta = .37$; $p < .05$) y el grado de control aceptable ($\beta = .20$; $p < .05$) influyen significativamente y de manera directa sobre la presencia de emociones positivas en los menores. También se aprecia que la percepción del control estricto ($\beta = .12$; $p < .05$) y la autonomía extrema ($\beta = .12$; $p < .05$) ejercida por los padres influyen significativamente sobre la presencia de emociones positivas en los niños y niñas. No obstante, el control patológico ($\beta = -.05$; $p > .05$) no influye significativamente sobre las emociones positivas de los mismos. Además, en la figura 1 se aprecia que el control aceptado ($\beta = .49$; $p < .01$) y el control estricto ($\beta = .43$; $p < .01$) presentan una relación significativa y positiva con el grado de aceptación parental percibido, esto podría indicar una posible relación causal entre estas variables. En cambio, control patológico ($\beta = .11$; $p > .05$) y autonomía extrema ($\beta = .07$; $p > .05$) no presentan una relación significativa con el grado de aceptación parental percibido.

En relación a los modelos de medida de las variables latentes, se aprecia en la figura 1 que todos son adecuados y son representados apropiadamente por sus indicadores. Finalmente, el modelo planteado evidencia un buen ajuste a los datos (CFI=.95; TLI=.93; RMSEA=.07 [IC90% .05 - .08]).

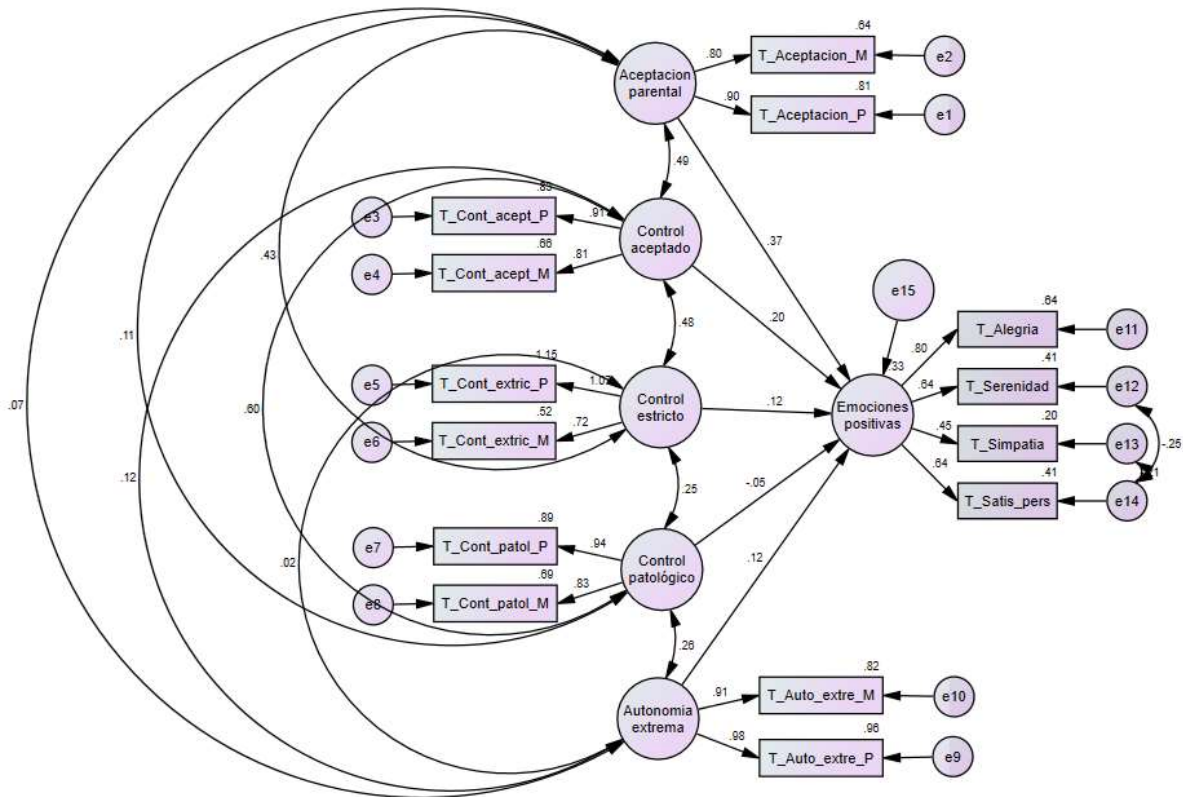


Figura 1: Modelo explicativo inicial de las emociones positivas

Tomando en cuenta las evidencias encontradas en el modelo inicial, se planteó un segundo modelo explicativo de las emociones positivas, donde se aprecia en la figura 2, que el grado de aceptación parental ($\beta = .38$; $p < .01$) sigue siendo relevante para explicar la presencia de emociones positivas en el estudiante. Además, resulta interesante evidenciar que esta variable cumple un rol mediador entre el efecto directo del control aceptado ($\beta = .19$; $p < .05$) y el control estricto ($\beta = .11$; $p < .05$) sobre las

emociones positivas. Entonces, a pesar que el efecto directo de ambas variables es bajo, tomar en cuenta el efecto indirecto que tienen, podría explicar de manera más realista y completa las emociones positivas.

También se aprecia en la figura 2 que la autonomía extrema ($\beta = .12$; $p < .05$) ejercida por los padres influye significativamente sobre la presencia de emociones positivas. Sin embargo, control patológico ($\beta = -.05$; $p > .05$) al igual que en el modelo inicial, no es relevante para explicar la presencia de emociones positivas en los menores.

En relación a los modelos de medida de las variables latentes, se aprecia en la figura 1 que todos son adecuados y son representados adecuadamente por sus indicadores. Finalmente, el segundo modelo planteado también evidencia un buen ajuste a los datos (CFI=.95; TLI=.93; RMSEA=.07 [IC90% .06 - .08]).

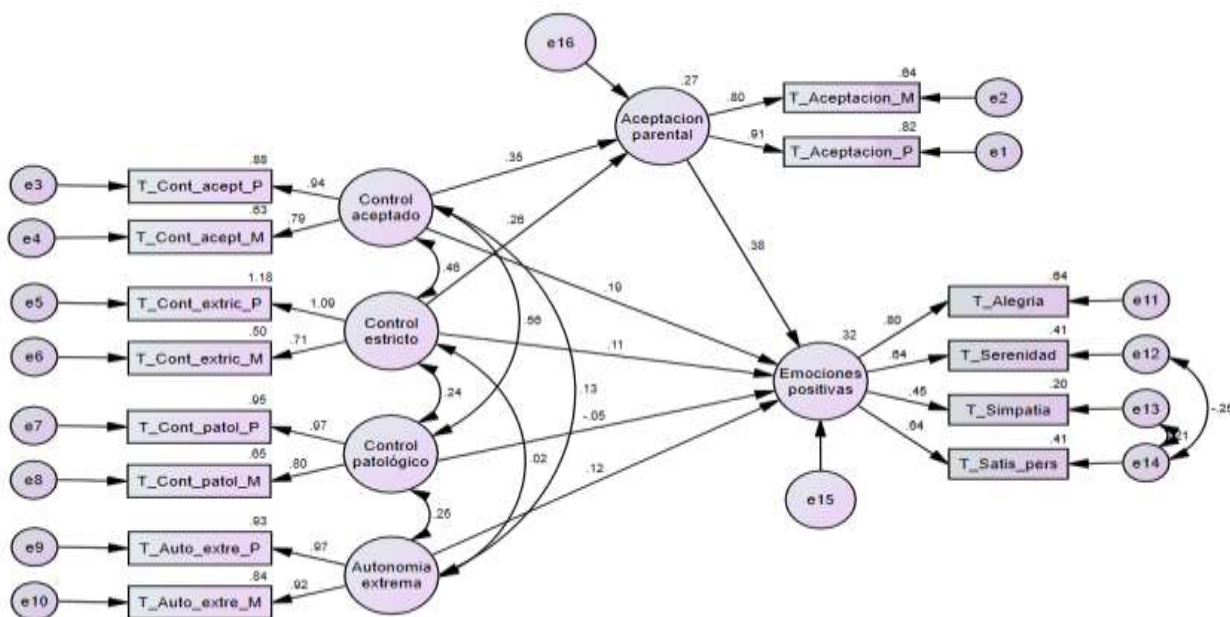


Figura 2: Segundo modelo explicativo de las emociones positivas

Tomando en cuenta que el control patológico en el modelo inicial y en el segundo modelo no muestra evidencias de ser relevante para explicar la presencia de emociones positivas, fue retirado de la explicación teórica de la variable dependiente. Con esta modificación se planteó un tercer modelo que se aprecia en la figura 3.

Al comparar el ajuste del tercer modelo con los dos modelos anteriores, se aprecia en la tabla 4 que el tercer modelo evidencia mejores índices de ajuste y demuestra una mayor parsimonia que los modelos anteriores (AIC=180.0).

Tabla 5:

Indicadores de ajuste de los modelos planteados

	X ²	gl	p	CMIN/DF	NFI	TLI	CFI	RMSEA	IC 90%	AIC
Modelo 1	156.66	60	.000	2.611	.93	.93	.95	.07	.05 - .08	238.0
Modelo 2	170.74	62	.000	2.754	.93	.93	.95	.07	.06 - .08	238.0
Modelo 3	95.39	43	.000	2.218	.95	.95	.97	.06	.04 - .07	180.0

Además, se observa en la figura 3, que la aceptación parental ($\beta = .39$; $p < .01$) mantiene una influencia significativa sobre las emociones positivas.

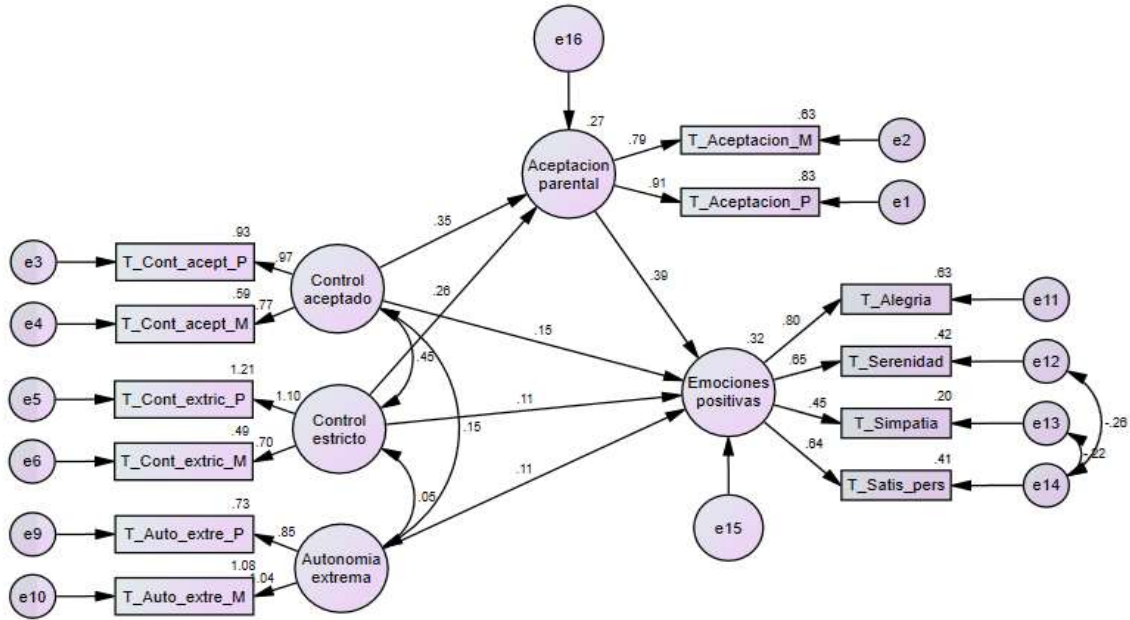


Figura 3: Tercer modelo explicativo de las emociones positivas

También se aprecia que esta variable cumple un rol mediador entre el efecto directo del control aceptado y el control estricto sobre las emociones positivas. También se observa que la autonomía extrema ($\beta = .11$; $p < .05$) influye significativamente sobre las emociones positivas de los evaluados.

Tabla 6:

Efectos directos, indirectos y totales para el modelo de ruta para el tercer modelo.

Variable dependiente	Determinantes	Estimaciones estándares		
		Directo	Indirecto	Total
Emociones positivas	Aceptación parental	.39	-	.39
	Control aceptado	.15	.14	.29
	Control estricto	.11	.10	.21
	Autonomía extrema	.11	-	.11

La tabla 6 permite apreciar que el control aceptado percibido por los menores tiene un efecto combinado importante sobre la presencia de emociones positivas. De manera similar la percepción del control estricto tiene un efecto combinado importante sobre las emociones positivas de los niños y niñas.

4.2. Discusión de los Resultados

A continuación, se presenta la discusión de los resultados, considerando la evolución de la vinculación entre las variables hacia el tercer modelo explicativo, y de sus significados.

El modelo explicativo resultante en esta investigación dejó ver que la aceptación parental sí ejerce influencia significativa sobre las emociones positivas infantiles, hecho que fue observado desde el primer modelo explicativo y se corroboró en el segundo y tercer modelo. Como se vio, la aceptación parental se caracteriza por las expresiones de afecto de los padres hacia los hijos, a través de las palabras de afirmación y gestos de cariño, así como por la sensibilidad a sus necesidades y el apoyo emocional; lo que implica escucharlos, comprenderlos, protegerlos, respetarlos y aceptarlos con sus características peculiares. Además, significa darles la apertura para el intercambio y la comunicación abierta, la libertad para expresarse y para ejercer un pensamiento

independiente (Richaud, 2007). También Mesurado (2009) señalan que la percepción de aceptación por parte de la madre tanto en los niños como niñas se relacionan positivamente con las experiencias subjetivas óptimas de disfrute y crecimiento. Es, pues, notorio que cuando los niños perciben a sus padres con estas características, se fortalecen y encuentran la base para el desarrollo de sus emociones de manera equilibrada. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Pérez y Arrázola, (2013), los cuales reafirman que las expresiones afectivas, el respeto y la comunicación abierta entre padres e hijos contribuyen al bienestar y sano desarrollo emocional de los niños.

Los resultados también evidenciaron que el control aceptado influyó sobre las emociones positivas de los menores. Es decir, la fijación de límites y el establecimiento de normas permite a los niños sentirse cuidados y aprender qué comportamientos son admisibles para evitar problemas a futuro (Richaud, 2007). Evidentemente, la comprensión, consentimiento y aprobación de la supervisión y monitoreo parental en los hijos, permite un óptimo desarrollo de la alegría, la gratitud, la serenidad, la simpatía y la satisfacción personal en los niños (Richaud, 2007). En este sentido, Córdoba (2014), encontró que las conductas de riesgo en niños, adolescentes y jóvenes deviene de la ausencia de interacciones entre padres e hijos y la ausencia de pautas de crianza perceptibles. Asimismo, Newman, Harrison, Dashiff y Davies (2008) concuerdan en que los niños criados con autoridad y disciplina muestran comportamientos más seguros y menos conductas de riesgo al ser comparados con niños que provienen de familias negligentes.

El modelo explicativo final también resalta el rol mediador de la aceptación parental entre el efecto del control aceptado y el control estricto, sobre las emociones

positivas. Como se vio el control estricto se caracteriza por un establecimiento de normas con una supervisión parental estrecha, percibida por el niño como imposición (Caycho, 2016) y correspondería a padres que presentan un patrón dominante y autoritario, que demandan obediencia incuestionable, establecen normas de comportamiento restrictivas y muy exigentes. Entonces, para que se produzcan emociones beneficiosas en los menores, se requiere de control, de disciplina firme y de límites claros en su crianza, sin embargo, como se vio, estas reglas deben ser aceptadas y comprendidas por los menores. Se infiere que el afecto derivado de la aceptación de las formas de la crianza que ejercen los padres facilita este proceso. En este sentido, Ceballos y Rodrigo (1998) explican que los niños interpretan las consistencias e inconsistencias en la crianza parental, generando estructuras mentales positivas o negativas como parte de su desarrollo emocional. Ruvalcaba, Gallegos, Caballo y Villegas (2011) agregan que las prácticas parentales relativas a la comunicación y a la autonomía explican la presencia de mejores indicadores de ajuste; asimismo, se encontró un efecto protector del control conductual materno sobre la presencia de conductas disociales. Dioses (2015) encontró resultados similares, al evaluar a un grupo de niños respecto a su clima familiar, evidenciando que cuando la comunicación, la aceptación y cumplimiento de los roles y el afecto familiar se halla en niveles óptimos, la inteligencia y el manejo de las emociones se incrementan. Por otro lado, Gracia, Lila y Musitu (2005) hallaron que los niños rechazados por sus padres tienden a reaccionar de manera hostil y agresiva, presentando escasa confianza en otras personas como fuente de seguridad y apoyo, estima, aceptación y competencia. Son negativos, poco responsivos emocionalmente y su percepción del mundo es la de

un lugar inseguro, amenazante y hostil. Evidentemente, los vínculos que los padres generan desde la infancia, que incluyen muestras de aceptación incondicional a los hijos y que implican un control conductual de los mismos, con límites claros y consistentes, tienen un efecto en la expresión y experimentación de emociones que generan bienestar, alegría y felicidad (Oros, Vargas & Krumm, 2015; Caycho, Contreras & Merino, 2016). Otros aportes coinciden en que las pautas de crianza son importantes para prevenir problemas de salud mental en la infancia como depresión, agresividad, baja autoestima y ansiedad que son las principales psicopatías infantiles (Córdoba, 2014).

Por otro lado, y como se vio en los resultados, el control patológico, en el modelo inicial y el segundo modelo, no mostró relevancia para explicar las emociones positivas, por lo que para la definición del tercer modelo fue retirado de la explicación teórica de la variable dependiente. Se infiere que, desde la percepción de los menores participantes en este estudio, esta forma de administración del control es independiente de sus experiencias emocionales provechosas. El control patológico parental actúa de forma intrusiva, posesiva, coercitiva mediante la manipulación, el chantaje, el sentimiento de culpa, retiro de afecto, amenazas y castigo sobre el niño. Este modo de actuar de los progenitores altera el bienestar emocional del niño deteriora la autoestima, incrementa la desconfianza o inseguridad en sí mismo y la resistencia hacia sus padres, generando una relación parental negativa, como lo señala (Richaud, 2007). Además, esta práctica de crianza podría más bien asociarse a experiencias negativas como la depresión, ansiedad y conductas antisociales, que son la principal forma de psicopatías infantiles (Córdova, 2014).

Finalmente, se observó que la autonomía extrema también influyó sobre las emociones positivas. Según Lazarus, la autonomía extrema, desde la percepción de los menores, implicaría cierto grado de permisividad por parte de los padres, así como disciplina y control parental flexible o control inconsistente, inseguro y sin firmeza en el que se le da al hijo libertad, sin imposición de reglas o establecimiento de límites claros. (como se citó en Oros, 2014). Esta evaluación del comportamiento de los padres podría ser percibido como negligencia, sin embargo, dadas las características de los vínculos establecidos por las variables ya descritas, puede representar también la sensación infantil de no estar bajo un régimen de imposiciones parentales, si no que de algún modo el menor infiere cierto grado de flexibilidad. Flexibilidad en términos de apertura la toma de decisiones autónomas o de contar con un marco amplio de monitoreo en el desarrollo de actividades, por ejemplo. Por lo que se interpreta esta experiencia como una sensación favorable temporal.

No obstante, este sistema de crianza puede resultar en una autonomía con tendencia compulsiva a controlarse a sí mismo o a decidirlo todo de manera impulsiva (Posada, 2016). También, Montañés, Bartolomé y Montañés (2008) corroboran que la relación parental democrática donde hay equilibrio entre control y autonomía muestran menor probabilidad de conductas problemáticas o de riesgo en los niños. En todo caso, la percepción de autonomía extrema, asociada a las emociones positivas, indicaría experiencias gratas, al menos al momento de la evaluación, experimentada por los menores participantes del estudio, de manera específica. Cabría considerar estudios longitudinales al respecto, a fin de tener una mayor comprensión del efecto de la autonomía extrema en la estabilidad emocional.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones de acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación.

- Con respecto al objetivo general se pudo hallar que la variable independiente percepción de la relación parental, evidente en sus componentes: aceptación parental, control aceptable, control estricto, autonomía extrema, mostraron influencia significativa sobre la variable dependiente emociones positivas y sus áreas: alegría, gratitud, simpatía, serenidad y satisfacción personal, de los niños. Lo cual comprueba la hipótesis general de este estudio.

- De acuerdo con el primer y segundo objetivos específicos, se encontró que el grado de influencia de la aceptación parental y el grado de control aceptable influyeron significativamente y de manera directa sobre las emociones positivas en los niños. Es decir que cuando los padres colocan reglas y límites claros en conformidad con sus hijos y además les brindan afecto incondicional y expresan su amor sincero con abrazos, caricias, palabras de afirmación, atienden sus necesidades y le brindan apoyo se fortalece el vínculo entre el padre/madre e hijo. Además, produce en el niño una serie de emociones positivas como alegría, felicidad, serenidad y satisfacción consigo mismo, lo cual, a su vez, repercute en el buen desarrollo de competencias sociales.

- Asimismo, se encontró que el grado de percepción de control estricto influyó significativamente sobre las emociones positivas de los niños. No obstante, para explicar la influencia del *control estricto* es importante aclarar que, al haberse

encontrado una asociación significativa con el grado de aceptación parental, esta última ejerce un efecto mediador para conseguir emociones positivas en los niños.

- Respecto al cuarto objetivo específico, se halló que la percepción del control patológico no influyó en las emociones positivas, es decir no propicia el surgimiento de emociones positivas en los niños. Esto se evidenció en los dos primeros modelos explicativos, por lo que en el tercer modelo ya fue retirado.

- Así también, los resultados dejaron ver que el grado de percepción de la autonomía extrema influyó significativamente sobre las emociones positivas en los niños. Esto indica una sensación infantil de placer momentánea al no estar bajo un régimen de imposiciones parentales. No obstante, esta influencia puede resultar en trastornos compulsivos para controlarse a sí mismo o a decidir todo de manera impulsiva. Además que la falta de liderazgo en la familia, observado en la ausencia de reglas y límites claros favorecen al incremento de fracaso escolar y social en los niños. Además, la falta del cumplimiento de los roles paternos genera en los niños inestabilidad emocional, insatisfacción con la vida y son más proclives a incurrir en conductas de riesgo como depresión, suicidio, conductas delictivas, adicciones entre otras.

- Finalmente, se agrega en el tercer y definitivo modelo explicativo, que el control aceptado y el control estricto presentaron una influencia significativa y positiva con el grado de aceptación parental. Por lo que se infiere que el grado de aceptación parental ejerce una función mediadora que facilita el proceso de emociones positivas en los niños.

5.2. Recomendaciones

En cuanto, a las limitaciones de esta investigación, se pudo observar que la muestra estuvo restringida a la participación de estudiantes de instituciones educativas privadas por lo que se recomienda que en otras investigaciones similares se incluya la participación de estudiantes que asistan a colegios públicos para tener resultados más equitativos y generalizables.

En este estudio se incluyó sólo a los niños que provenían de familias nucleares; es decir que convivían actualmente con padre, madre y hermanos; por lo que se recomienda que en próximas investigaciones se considere a niños provenientes de diversas estructuras familiares.

Asimismo, sería interesante realizar comparaciones a partir del credo religioso ya que la muestra estudiada estuvo conformada por la participación de niños adventistas y no adventistas, no obstante, se centró el interés en las variables principales. A pesar de las limitaciones encontradas, cabe resaltar que la presente investigación representa la realidad de los niños de 8 a 12 años. Por lo que, los aportes de esta investigación son pioneros y de gran valor para el contexto local, así como para el Perú.

Se recomienda a las instituciones participantes de esta investigación que promueva actividades que fortalezcan las relaciones entre padres e hijos, así mismo que brinde atención especializada a niños que provienen de familias disfuncionales. Asimismo, que se estimule el desarrollo integral, tanto de las competencias intelectuales como las competencias emocionales, como las emociones positivas.

Referencias

- Aedo, A. (2016). *Estilos de crianza, necesidades psicológicas básicas, bienestar y rendimiento académico (Tesis de licenciatura)*. Obtenido de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/8466/AEDO_ABANTO_ESTILOS_DE_CRIANZA_NECESIDADES_PSICOLOGICAS_BASICAS.pdf?sequence=1
- Betancourt, D., & Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en Adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 1(20), 27-41. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v20n1/v20n1a03.pdf>
- Betancourt, D., & Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en Adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 1(20), 27-41. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v20n1/v20n1a03.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1(21), 7-43. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. España: Imprenta RGM.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas claves. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Born, D., Minujín, A., & Lombardía, M. (2015). Una aproximación a la situación de adolescentes y jóvenes en América Latina y el Caribe a partir de evidencia cuantitativa reciente. *UNICEF*. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/informes/una-aproximaci%C3%B3n-la-situaci%C3%B3n-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe>

- Capano, A., Gonzales, M., & Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: Estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de psicología*, 34(2), 413 – 444. Obtenido de 10.18800/psico.201602.008
- Casais, D., Flores, M., & Domínguez, A. (2017). Percepción de practicas de crianza: Análisis confirmatorio de una escala para adolescentes. *Acta de investigación psicológica*, 2(17), 2717-2726. Obtenido de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2017/09_AIPRR_40_Percepcion_de_practicas_de_crianza.pdf
- Caycho, T. (2016). Relación con lo padres y estrategias de afrontamiento en adolescentes de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 11-59. Obtenido de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/86>
- Caycho, T., Contreras, K., & Merino, C. (2016). Percepción de los estilos de crianza y felicidad en adolescentes y jóvenes de Lima Metropolitana. *Perspectiva de Familia*, 1, 11-22. Obtenido de <https://ucsp.edu.pe/wp-content/uploads/2016/05/1.-Estilos-de-crianza-y-felicidad.pdf>
- Ceballos, E., & Rodrigo, M. (1998). *Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos*. Madrid: Síntesis. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2066485>
- Córdoba, J. (2014). *Estilos de crianza vinculados a comportamientos problemáticos de niñas, niños y adolescentes (Tesis de maestría)*. Obtenido de http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/cordoba_julia.pdf

- Cortés, M., & Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. México: Universidad Autónoma del Carmen. Obtenido de http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An Integrative Model . *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.865.7470&rep=rep1&type=pdf>
- Dioses, L. (2015). *Relación entre clima social familiar e inteligencia emocional en estudiantes del tercero de secundaria de la institución educativa Zarumilla (Tesis de licenciatura)*. Tumbes: Universidad Católica los Ángeles de Chimbote.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2013). *Bienestar infantil en los países ricos: un panorama comparativo*. Florencia: Report Card N°11 - Oficina de Investigación UNICEF. Obtenido de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_spa.pdf
- Fredrickson, B. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. Obtenido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/>
- Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175. Obtenido de doi.org/10.1111/1467-9280.00431
- Frijda, N., Manstead, A., & Bem, S. (2000). *Emotions and Beliefs-How Feelings Influence Thoughts*. Francia: Editions de la Maison des Sciences delHomme Paris, Cambridge University. Obtenido de <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=HWDbt->

QMHPgC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Emotions+and+Beliefs-

How+Feelings+Influence+Thoughts.+&ots=kl8xRy9i8K&sig=eWTzJezt5hulhMWa7p

OArhLZi0#v=onepage&q=Emotions%20and%20Beliefs-

How%20Feelings%20Influence%20Thoughts.&

Gallardo, P. (2007). Desarrollo emocional de 6 a 12 años. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-

159.

Obtenido

de

<http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>

Gozer, M., & Santana, R. (2015). *Sintomatología depresiva y estilos parentales en niños del colegio privado de peruano canadiense de Chiclayo, 2015. (Tesis de maestría).*

Obtenido

de

<http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/173/GOZZER%20Y%20SANTANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gracia, E., Lila, M., & Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental*, 2(28), 73-81. Obtenido de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v28n2/0185-3325-sm-28-02-73.pdf>

Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16(1), 81-94. Obtenido de

<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n1/a09v16n1.pdf>

Hazzard, A., Christensen, A., & Margolin, G. (1983). Children`s perception of parental behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11(1), 49-59. Obtenido de

<https://link.springer.com/article/10.1007/BF00912177>

- Henao, G., & García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edición ed.). México: MCGRAW-HILL. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Herrera, P. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13(6), 591-595. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251997000600013
- Infante, A., & Martínez, J. (2016). Concepciones sobre la crianza: el pensamiento de madres y padres de familia. *Liberabit*, 22(1), 31-41. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272016000100003
- Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado – Hideyo Noguchi. (2007). Estudio Epidemiológico de Salud Mental en Niños y Adolescentes en Lima Metropolitana y Callao 2007. *Informe General. Anales de Salud Mental*, 1(28). Obtenido de <http://www.insm.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/2007-ASM-EESM-NYA.pdf>
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*(28), 193-204. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100012
- Kline, R. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press.

- Lawler, E., & Thye, S. (1999). Bringing emotions into social exchange theory. *Annual Review of sociology*, 25(1), 217-244.
- León, D. (2014). *Emociones en la vejez: Diferencias asociadas a la edad (Tesis doctoral)*.
Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661756/leon_aguilera_diana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Maganto, C., & Maganto, J. (2010). *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Madrid, España: Pirámide.
- Maia, A. (2000). *Psicología do relacionamento familiar*. San Paulo, Brasil: Editora CEDISAU.
- Malander, N. (2016). Percepción de las practicas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de Psicología*, 25(1), 1-19. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812016000100009
- Meier, L., & Oros, L. (2012). Percepción de las prácticas parentales y experiencia de emociones positivas en adolescentes. *Revista de Psicología*, 16(9), 73-84. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/336047826_Percepcion_de_las_practicas_parentales_y_experiencia_de_emociones_positivas_en_adolescentes
- Mendoza, M. (2015). *Apego y autoconcepto en estudiantes de 5to grado de nivel primario de instituciones educativas publicas, 2014 (Tesis de maestría)*. Obtenido de https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/180/Maritza_Tesis_maestria_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mesurado, B. (2009). Los vínculos parentales en las experiencias subjetivas óptimas. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de*

- Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (págs. 446-448). Buenos Aires: Facultad de psicología. Obtenido de <https://www.academica.org/000-020/277>
- Montañés, M., Bartolomé, R., & Montañés, J. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos*, 17(1), 391-407. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003557>
- Newman, K., Harrison, L., Dashiff, C., & Davies, S. (2008). Relaciones entre los tipos de padres y comportamientos de riesgo en la salud del adolescente. Una revisión bibliográfica Integrada. *Rev Latino-am Enfermagem*, 16(1), 142-150. Obtenido de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692008000100022&script=sci_abstract&tlng=es
- Oliver, W., & Oliver, E. (2016). *Familias saludables para la eternidad*. Lincoln- Estados Unidos: Imprenta: Advensources.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2013). Salud mental: un estado de bienestar. Obtenido de https://www.who.int/mental_health/publications/action_plan/es/
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2009). *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*. Washington: Catalogación en la fuente. Obtenido de <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/740/9789275316320.pdf?sequence>
- Oros, L. (2013). Emociones positivas y niñez: ¿Qué sabemos al respecto? *Revista de Investigación Universitaria*, 2(1), 13-21. Obtenido de http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/1386/Art_culo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Oros, L. (2014). Nuevo Cuestionario de Emociones Positivas para niños. *Revista Anales de Psicología*, 30(2), 522-529. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16731188015.pdf>
- Oros, L., & Richaud, C. (2011). *Emociones positivas: herramientas prácticas para incentivarlas en la escuela*. Argentina: ACES.
- Oros, L., Vargas, J., & Krumm, G. (2015). Parentalidad y emociones positivas durante la niñez. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(1), 25-35. Obtenido de https://www.academia.edu/29077750/Parentalidad_y_emociones_positivas_durante_la_niñez
- Ortega, M. (2010). La educación emocional sus implicaciones en la salud. *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470.
- Perea, R. (2006). La familia como contexto para un desarrollo saludable. *Revista española de pedagogía*, 64(235), 417- 428. Obtenido de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/05/235-05-5.pdf>
- Pérez, B., & Arrazola, E. (2013). Vinculo Afectivo en la relación parento-filial como factor de calidad de vida. *Tendencias & Retos*, 18(1), 17-32. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929410>
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A., & Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1342/134213131007.pdf>
- Posada, Á. (2016). Autoridad y autonomía en la crianza. *Precop*, 4(2), 5-15. Obtenido de <http://academia.utp.edu.co/ps4/files/2016/09/Autoridad-y-autonom%C3%ADa-en-la-crianza.pdf>

- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: Prácticas de Crianza. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 167-177. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200011
- Red Latinoamericana de acogimiento Familiar [RELAF] y Aldeas Infantiles SOS Internacional. (2010). *Niños, Niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América Latina*. Buenos Aires: Kinderpostzegels. Obtenido de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/F4D22D5038738A0505257807007161AC/\\$FILE/Documento_Latinoamericano.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/F4D22D5038738A0505257807007161AC/$FILE/Documento_Latinoamericano.pdf)
- Rhoner, R., & Carrasco, M. (2014). Teoría de la Aceptación-Rechazo Interpersonal (IPARTheory): Bases conceptuales, método y evidencia empírica. *Acción Psicológica*, 11(2). Obtenido de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2014000200001
- Richaud, M. (2007). La percepción de estilos de relación con su padre y madre en niños y niñas de 8 a 12 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(23), 63-81. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645446005.pdf>
- Richaud, M., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Revista Acción Psicológica*, 13(2), 31-42. Obtenido de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/17808>
- Richaud, M., Lemos, V., & Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latino*, 29(2), 144-157. Obtenido de

https://www.researchgate.net/publication/262005493_Relaciones_entre_la_percepcion_que_tienen_los_ninos_de_los_estilos_de_relacion_y_de_la_empatia_de_los_padres_y_la_conducta_prosocial_en_la_ninez_media_y_tardia

- Romero, C. (2007). ¿Educar las emociones?: Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18(1), 105-119. Obtenido de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/07%20educar%20las%20emociones.pdf>
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Caballo, V., & Villegas, D. (2011). Practicas parentales e indicadores de salud mental en adolescentes. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 169-236. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21349352001.pdf>
- Schaefer, E. (1965). Children`s reports of parental behavior: An Inventory. *Child development*, 36(2), 413 – 424. Obtenido de <https://psycnet.apa.org/record/1965-12269-001>
- Schumacker, R., & Lomax, R. (2015). *A Beginner`s Guide to Structural Equation Modeling: Fourth* (4ta ed.). New York, NY: Routledge.
- Seligman, M. (2018). PERMA and building blocks of well-being. *The Journal of positive psychology*, 13(4), 333 – 335. Obtenido de DOI:10.1080/17439760.2018.1437466
- Siegelman, M. (1965). Evaluation of Bronfenbrenner`s Questionnaire for Children concerning Parental Behavior. *Child Development*, 36(1), 163–174. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/1126788>
- Suárez, P., & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173-198.

- Torío, S., Peña, J., & Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión Bibliográfica y Reformulación Teórica. *Teorías Educativas*, 20(1), 151 -178. Obtenido de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71805/1/Estilos_educativos_parentales_r
- Vecina, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 9-17. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827103.pdf>
- Vega de la , N., & Oros, L. (2013). El rol de las emociones positivas empáticas en el comportamiento social de adolescentes argentinos. *Psicodebate*, 13, 9-24. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645322>
- Vega, M., & Núñez, G. (2017). Experiencias adversas en la infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años . *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124 -130. Obtenido de <http://www.revista-enfermeria.unam.mx/ojs/index.php/enfermeriauniversitaria/article/view/43>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens Revista Universitaria de investigación*, 4(2), 33-54. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- White, E. (1976). *El ministerio de curación*. Buenos Aires: ACES.
- White, E. (2007). *Hogar cristiano*. Buenos Aires: ACES.
- White, E. (1976). *Cristo nuestro salvador*. Buenos Aires: ACES.

Anexos

Tabla 7:
Anexo 01 - Matriz instrumental

Título	VARIABLES	Dimensiones	Indicadores	Fuente de información	Instrumento o Autor y año
Influencia de la percepción de la relación parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a instituciones educativas privadas, Trujillo, 2018.	Percepción de la relación parental	Aceptación	1. A mi papá/mamá le gusta hablar y estar conmigo la mayor parte del tiempo. 3. Mi papá/mamá dice que me quiere mucho. 8. Mi papa/mamá me hace sentir la persona mas importante de su vida. 11. Mi papá/mamá siempre escucha lo que yo opino y pienso 17. Mi papá/mamá me protege cuando tengo miedo. 20. Mi papá/mamá a menudo tiene largas charlas conmigo sobre el porque de las cosas 26. Mi papá/mamá se muestra orgulloso de lo que yo hago. 29. A mi papá/mamá le interesa lo que yo hago.	Estudiantes de 8 a 12 años de edad, de tercero a sexto de primaria y primero de secundaria.	Escala de la percepción de la relación con los padres (Richaud de Minzi, 2007)
		Control Aceptable	1. A mi papá/mamá le gusta hablar y estar conmigo la mayor parte del tiempo. 4. Mi papá/mamá siempre quiere saber todo el tiempo donde estoy y lo que hago. 12. Mi papá/mamá está siempre pendiente de lo que yo hago en la escuela y en el tiempo libre. 18. Mi papá/mamá insiste con que tengo que hacer lo que me dice. 21. Mi mamá me dice que sí realmnete la quiero me tengo que portar bien para no amargarle la vida. 24. Mi papá/mamá dice que portarse mal es muy grave y puedo tener problemas cuando sea grande.		

- Control Estricto
32. Mi papá/mamá cuando me proto mal, se preocupa porque voy a sufrir las consecuencias cuando sea grande.
15. A mi papá/mamá le importa cuando hago algo que no debo.
22. Mi papá/mamá insiste en que haga mis tareas.
28. Mi papá/mamá hace que yo cumpla lo que me manda.
5. Mi papá/mamá siempre me dice las cosas que hace por mi, me echa en cara todo lo que tiene que hacer por mi culpa.
14. Mi papá/mamá quiere controlar todo lo que yo haga.
19. Mi papá/mamá me castiga cuando no le hago caso.
21. Mi papá me dice que, sí realmente lo quiero me tengo que portar bien para no amargarle la vida
- Control Patológico
25. Mi papá/mamá, sí hago algo que le duele, deja de hablarme hasta que me disculpe.
27. Mi papá/mamá quiere que me quede en casa para saber lo que yo hago.
30. Mi papá/mamá, cuando le fallo en algo, no quiere saber nada conmigo hasta que yo encuentro la forma de reconciliarme.
6. Mi papá/mamá se preocupa poco si yo me porto mal.
7. Mi papá/mamá me deja salir todas las veces que yo quiera.
- Autonomía Extrema
16. Mi papá/mamá me deja hacer lo que quiera.
23. Sí insisto, mi papá/mamá aafloja y puedo quedarme levantado hasta mas tarde los días de semana.
31. Mi papá/mamá me deja ir a jugar cuando quiero.

		<p>1. Soy una persona alegre</p> <p>2. Estoy agradecido con varias personas, por lo que hacen por mi.</p> <p>4. Valoro cuando los demás me ayudan.</p> <p>10. Me gusta devolver favores.</p> <p>12. Me divierto mucho con las cosas que hago.</p> <p>13. Soy muy feliz.</p> <p>15. Siempre que puedo, devuelvo los favores que recibo.</p> <p>18. Casi siempre la paso bien.</p> <p>22. Me gusta agradecerle a la gente.</p> <p>23. Casi siempre estoy contento/a.</p>		
	Alegría y gratitud			
Emociones positivas	Serenidad	<p>3. La mayor parte de los días me siento en paz.</p> <p>5. Soy bastante tranquilo</p> <p>9. Soluciono mis problemas con mucha tranquilidad.</p> <p>14. Casi siempre estoy relajado.</p> <p>17. Aunque tenga problemas, igual mantengo la calma.</p> <p>19. Me quedo tranquilo, aunque no pueda hacer lo que me gusta</p> <p>6. Me pongo muy mal si veo que alguien se lastima</p> <p>7. Sí veo llorar a un(a) nene(a) me dan ganas de llorar a mi también.</p>	Estudiantes de 8 a 12 años de edad, de tercero a sexto de primaria y primero de secundaria.	Cuestionario infantil de emociones positivas (CIEP) (Oros, 2014)
	Simpatía	<p>11. Cuando alguien está solo y aburrido me dan ganas de acercarme y jugar con él.</p> <p>21. Sí alguien esta llorando me dan ganas de abrazarlo o consolarlo</p>		
	Satisfacción personal	<p>8. Me quiero mucho a mi mismo.</p> <p>16. Siento que soy muy valioso.</p> <p>20. Siento que soy importante</p>		

Tabla 8:

Anexo 02 - Matriz de consistencia

Título: Influencia de la percepción de la relación parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a instituciones educativas privadas, Trujillo, 2018.

Planteamiento del problema	Objetivos	Hipótesis	Tipo y diseño	Conceptos centrales
General ¿Cuál es el grado de influencia de la percepción de la relación parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018?	General Determinar el grado de influencia de la percepción de la relación parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas privadas, Trujillo, 2018.	General La percepción de la relación parental influye significativamente sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018		
Específicos 1. ¿Cuál es el grado de influencia de la percepción de la aceptación parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018? 2. ¿Cuál es el grado de influencia de la percepción del control aceptable parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Privadas, Trujillo, 2018? 3. ¿Cuál es el grado de influencia de la	Específicos 1. Determinar el grado de influencia de la percepción de la aceptación parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018. 2. Determinar el grado de influencia de la percepción del control aceptable parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018. 3. Determinar el grado de influencia de	Específicas 1. La percepción de la aceptación parental influye significativamente sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018 2. La percepción del control aceptable parental influye significativamente sobre las emociones positivas en menores que asisten a	No experimental, de corte transversal, y alcance descriptivo - explicativo.	Variables Dimensiones

<p>percepción del control estricto parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018?</p> <p>4. ¿Cuál es el grado de influencia de la percepción del control patológico parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018?</p> <p>5. ¿Cuál es el grado de influencia de la percepción de la autonomía extrema parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018?</p>	<p>la percepción del control estricto parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.</p> <p>4. Determinar el grado de influencia de la percepción del control patológico parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.</p> <p>5. Determinar el grado de influencia de la percepción de la autonomía extrema parental sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.</p>	<p>Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.</p> <p>3. La percepción del control estricto parental influye significativamente sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.</p> <p>4. La percepción del control patológico parental influye significativamente sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.</p> <p>5. La percepción de la autonomía extrema parental influye significativamente sobre las emociones positivas en menores que asisten a Instituciones Educativas Privadas, Trujillo, 2018.</p>
--	---	--

Instrumentos de investigación

ANEXO A. Instrumentos de investigación originales

a. Escala Argentina de la Percepción de la Relación con los Padres para Niños de 8 a 12 años, de Richaud de Minzi, 2007.

Escala Argentina de la Percepción de la Relación con los Padres para Niños

Nombres y Apellidos.....

Edad..... Sexo.....Grado.....Fecha.....

INSTRUCCIONES (PADRE)

Cada una de las siguientes frases describe la actitud que tu PADRE podría tener hacia ti. Lee cada frase con atención y marca con una cruz en la columna correspondiente, en cuanto se parece el enunciado de la frase a cómo actúa él.

Si la actitud de él **SE PARECE**, a la enunciada en la frase, coloca la cruz en la columna **SI**.

Si la actitud de él **SE PARECE A VECES**, coloca la cruz en **A VECES**.

Si la actitud de él **NO SE PARECE** a la enunciada en la frase, coloca la cruz en la columna **NO**.

INSTRUCCIONES (MADRE)

Cada una de las siguientes frases describe la actitud que tu MADRE podría tener hacia ti. Lee cada frase con atención y marca con una cruz en la columna correspondiente, en cuanto se parece el enunciado de la frase a cómo actúa ella.

Si la actitud de ella **SE PARECE**, a la enunciada en la frase, coloca la cruz en la columna **SI**.

Si la actitud de ella **SE PARECE A VECES**, coloca la cruz en **A VECES**.

Si la actitud de ella **NO SE PARECE** a la enunciada en la frase, coloca la cruz en la columna **NO**.

		PAPÁ			MAMÁ		
		NO	A VECES	SI	NO	A VECES	SI
1.	A mi papá/mamá le gusta hablar y estar conmigo la mayor parte del tiempo.						
2.	Mi papá/mamá controla que llegue a casa a horario.						
3.	Mi papá/mamá dice que me quiere mucho						
4.	Mi papá/mamá siempre quiere saber todo el tiempo dónde estoy y lo que hago.						
5.	Mi papá/mamá decide con qué amigos puedo juntarme.						
6.	Mi papá/mamá se preocupa poco si yo me porto mal.						
7.	Mi papá/mamá me deja salir todas las veces que yo quiera.						
8.	Mi papá/mamá me hace sentir la persona más importante de su vida.						
9.	Mi papá/mamá se mete en mis cosas.						
10.	Mi papá/mamá cree que castigándome va a corregir mi mal comportamiento.						
11.	Mi papá/mamá siempre escucha lo que yo opino y pienso.						
12.	Mi papá/mamá está siempre pendiente de lo que yo hago en la escuela y en el tiempo libre.						
13.	Mi papá/mamá siempre me dice las cosas que hace por mí, me echa en cara todo lo que tiene que hacer por mi culpa.						
14.	Mi papá/mamá quiere controlar todo lo que yo haga.						
15.	A mi papá/mamá le importa cuando hago algo que no debo.						
16.	Mi papá/mamá me deja hacer lo que quiera.						
17.	Mi papá/mamá me protege cuando tengo miedo.						
18.	Mi papá/mamá insiste con que tengo que hacer todo lo que me dice.						
19.	Mi papá/mamá me castiga cuando no le hago caso.						
20.	Mi papá/mamá a menudo tiene largas charlas conmigo sobre el porqué de las cosas.						

21.	Mi mamá me dice que, si realmente la quiero, me tengo que portar bien para no amargarle la vida.						
22.	Mi papá/mamá insiste en que haga mis tareas.						
23.	Si insisto, mi papá/mamá afloja y puedo quedarme levantado hasta más tarde los días de semana						
24.	Mi papá/mamá dice que portarse mal es muy grave y puedo tener problemas cuando sea grande.						
25.	Mi papá/mamá, si hago algo que le duele, deja de hablarme hasta que me disculpe.						
26.	Mi papá/mamá se muestra orgulloso(a) de lo que yo hago.						
27.	Mi papá/mamá quiere que me quede en casa para saber lo que yo hago.						
28.	Mi papá/mamá hace que yo cumpla lo que me manda.						
29.	A mi papá/mamá le interesa lo que yo hago.						
30.	Mi papá/mamá, cuando fallo en algo, no quiere saber nada conmigo hasta que yo encuentre la forma de reconciliarme.						
31.	Mi papá/mamá me deja ir a jugar cuando quiero.						
32.	Mi papá/mamá, cuando me porto mal, se preocupa porque voy a sufrir las consecuencias cuando sea grande.						

b. Cuestionario Infantil de Emociones Positivas de L. Oros (2014)

Anexo: CUESTIONARIO INFANTIL de EMOCIONES POSITIVAS

Por favor responde las frases que aparecen más abajo haciendo una cruz (x) en la casilla que corresponda: *Si, Más o menos, o No.*

No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo es importante que seas honesto. Muchas Gracias.

	Si	Más o menos	No
1. Soy una persona alegre			
2. Estoy agradecido con varias personas, por lo que hacen por mí			
3. La mayor parte de los días me siento en paz			
4. Valoro cuando los demás me ayudan			
5. Soy bastante tranquilo			
6. Me pongo muy mal si veo que alguien se lastima			
7. Si veo llorar a un/a nene/a me dan ganas de llorar a mí también			
8. Me quiero mucho a mí mismo			
9. Soluciono mis problemas con mucha tranquilidad			
10. Me gusta devolver favores			
11. Cuando alguien está solo y aburrido me dan ganas de acercarme y jugar con él			
12. Me divierto mucho con las cosas que hago			
13. Soy muy feliz			
14. Casi siempre estoy relajado			
15. Siempre que puedo, devuelvo los favores que recibo			
16. Siento que soy muy valioso			
17. Aunque tenga problemas, igual mantengo la calma			
18. Casi siempre la paso bien			
19. Me quedo tranquilo aunque no pueda hacer lo que me gusta			
20. Siento que soy importante			
21. Si alguien está llorando me dan ganas de abrazarlo o consolarlo			
22. Me gusta agradecerle a la gente			
23. Casi siempre estoy contento/a			

ANEXO B. Instrumentos de investigación validados

a. ESCALA DE LA PERCEPCIÓN DE LA RELACIÓN CON LOS PADRES PARA NIÑOS (validado)

Nombre y Apellido.....

Sexo..... Edad..... Grado escolar.....

INSTRUCCIONES

Cada una de las siguientes frases describe la actitud de los PADRES y MADRES hacia sus hijos.

Lee cada frase con atención y marca con una equis (X) indicando cuánto se parece lo que dice cada frase a cómo actúan tu PAPÁ Y TU MAMÁ.

Marca según esta indicación:

SI	Si la actitud SE PARECE a lo que dice en la frase
A VECES	Si la actitud SE PARECE A VECES a lo que dice en la frase
NO	Si la actitud NO SE PARECE a lo que dice en la frase

FRASE		PAPÁ			MAMÁ		
1.	Le gusta hablarme y estar conmigo la mayor parte del tiempo.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
2.	Controla que llegue a casa a la hora indicada.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
3.	Dice que me quiere mucho.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
4.	Siempre quiere saber dónde estoy y lo que hago.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
5.	Decide con qué amigos puedo juntarme.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
6.	Se preocupa poco si yo me porto mal.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
7.	Me deja salir todas las veces que yo quiera.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
8.	Me hace sentir la persona más importante de su vida.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
9.	Se mete en mis cosas.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
10.	Cree que castigándome va a corregir mi mal comportamiento.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
11.	Siempre escucha lo que yo opino y pienso.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
12.	Está siempre pendiente de lo que yo hago en la escuela y en el tiempo libre.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
13.	Siempre se queja de todo lo que tiene que hacer por mi culpa.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
14.	Quiere controlar todo lo que yo hago.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
15.	Le importa cuando hago algo que no debo.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
16.	Me deja hacer lo que quiera.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
17.	Me protege cuando tengo miedo.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
18.	Insiste con que tengo que hacer todo lo que me dice.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
19.	Me castiga cuando no le hago caso.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
20.	Tiene largas conversaciones conmigo sobre el por qué de las cosas.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
21.	Me dice que, si realmente le quiero, me tengo que portar bien para no amargarle la vida.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
22.	Insiste en que haga mis tareas.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí

23.	Si le insisto, me deja quedarme despierto hasta más tarde los días de semana.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
24.	Me dice que portarse mal es muy grave y puedo tener problemas cuando sea grande.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
25.	Si hago algo que le duele, deja de hablarme hasta que me disculpe.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
26.	Se siente orgulloso(a) de lo que yo hago.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
27.	Quiere que me quede en casa para saber lo que yo hago.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
28.	Hace que yo cumpla lo que me manda.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
29.	Le interesa lo que yo hago.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
30.	Cuando fallo en algo, me ignora hasta que yo tome la iniciativa para reconciliarnos.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
31.	Me deja ir a jugar cuando yo quiero.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
32.	Cuando me porto mal, se preocupa porque voy a sufrir las consecuencias cuando sea grande.	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí

b. CUESTIONARIO INFANTIL DE EMOCIONES POSITIVAS – CIEP

(validado)

Nombre y Apellido.....

Sexo Edad..... Grado escolar.....

INSTRUCCIONES

Por favor responde las frases que aparecen más abajo haciendo una equis (X) en la casilla que corresponda: **(Si), (Más o menos), o (No)**. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo es importante que seas honesto. Muchas Gracias.

Nº	FRASE	RESPUESTA		
1	Soy una persona alegre	Si	Más o menos	No
2	Estoy agradecido con varias personas por lo que hacen por mi	Si	Más o menos	No
3	La mayor parte de los días me siento en paz	Si	Más o menos	No
4	Valoro cuando los demás me ayudan	Si	Más o menos	No
5	Soy bastante tranquilo	Si	Más o menos	No
6	Me pongo muy mal sí veo que alguien se lastima	Si	Más o menos	No
7	Si veo llorar a un niño o niña me dan ganas de llorar a mi también	Si	Más o menos	No
8	Me quiero mucho a mí mismo	Si	Más o menos	No
9	Soluciono mis problemas con mucha tranquilidad	Si	Más o menos	No
10	Me gusta devolver favores	Si	Más o menos	No
11	Cuando alguien está solo y aburrido me dan ganas de acercarme y jugar con él.	Si	Más o menos	No
12	Me divierto mucho con las cosas que hago	Si	Más o menos	No
13	Soy muy feliz	Si	Más o menos	No
14	Casi siempre estoy relajado	Si	Más o menos	No
15	Siempre que puedo, devuelvo los favores que recibo	Si	Más o menos	No
16	Siento que soy muy valioso	Si	Más o menos	No
17	Aunque tenga problemas igual mantengo la calma	Si	Más o menos	No
18	Casi siempre la paso bien	Si	Más o menos	No
19	Me quedo tranquilo, aunque no pueda hacer lo que me gusta	Si	Más o menos	No
20	Siento que soy importante	Si	Más o menos	No
21	Si alguien está llorando me dan ganas de abrazarlo o consolarlo	Si	Más o menos	No
22	Me gusta agradecerle a la gente	Si	Más o menos	No
23	Casi siempre estoy contento/a	Si	Más o menos	No

c. ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, (Participante)

- Declaro haber sido informado(a) de manera clara, de los fines que busca la presente investigación.
- Comprendo que mi participación en ésta investigación es voluntaria y confidencial.
- Comprendo que puedo retirarme del proceso de investigación cuando quiera, sin que esto afecte mis estudios.
- En acuerdo, expreso mi conformidad para participar en la investigación.

Fecha.....

.....

Firma del participante

ANEXO C. Resultados de validación de instrumentos

Escala de la Percepción de la Relación con los Padres para Niños											
	ITEM	N	C	S	J1 - Q	J2 - C	J3 - R	J4 - M	J5 - S	V. de aiken	P
Claridad	1	5	2	4	1	1	1	1	0	0.80	N. S.
	2	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	3	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	4	5	2	3	1	0	1	1	0	0.60	N. S.
	5	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	6	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	7	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	8	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	9	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	10	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	11	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	12	5	2	4	1	1	1	1	0	0.80	N. S.
	13	5	2	4	1	1	1	0	1	0.80	N. S.
	14	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	15	5	2	4	1	0	1	1	1	0.80	N. S.
	16	5	2	4	1	0	1	1	1	0.80	N. S.
	17	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	18	5	2	4	1	1	1	1	0	0.80	N. S.
	19	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	20	5	2	4	1	1	1	0	1	0.80	N. S.
	21	5	2	3	1	0	1	1	0	0.60	N. S.
	22	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	23	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	24	5	2	4	1	1	1	1	0	0.80	N. S.
	25	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	26	5	2	4	1	0	1	1	1	0.80	N. S.
	27	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	28	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	29	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	30	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	31	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	32	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032

	ITEM	N	C	S	J1	J2	J3	J4	J5	V. de aiken	P
	1	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
Congruencia	2	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	3	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	4	5	2	4	1	1	1	1	0	0.00	N. S.
	5	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	6	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	7	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	8	5	2	5	1	1	1	1	1	0.00	0.032
	9	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	10	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	11	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	12	5	2	4	1	1	1	1	0	0.00	N. S.
	13	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	14	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	15	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	16	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	17	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	18	5	2	4	1	1	1	1	0	0.00	N. S.
	19	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	20	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	21	5	2	3	1	0	1	1	0	1.00	N. S.
	22	5	2	5	1	1	1	1	1	0.00	0.032
	23	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	24	5	2	4	1	1	1	1	0	0.00	N. S.
	25	5	2	4	1	1	1	1	0	0.80	0.032
	26	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	27	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	28	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	29	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	30	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	31	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	32	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032

	ITEM	N	C	S	J1	J2	J3	J4	J5	V. de aiken	P
	1	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	2	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
Contexto	3	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	4	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	5	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	6	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	7	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	8	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	9	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	10	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	11	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	12	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	13	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	14	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	15	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	16	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	17	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	18	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	19	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	20	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	21	5	2	4	1	1	1	1	0	0.80	N. S.
	22	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	23	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	24	5	2	4	1	1	1	1	0	0.80	N. S.
	25	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	26	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	27	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	28	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	29	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	30	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	31	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	32	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032

	ITEM	N	C	S	J1	J2	J3	J4	J5	V. de aiken	P
	1	5	2	4	1	1	1	1	0	0.80	0
	2	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
Dominio	3	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	4	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	5	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	6	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	7	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	8	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	9	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	10	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	11	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	12	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	13	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	14	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	15	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	16	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	17	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	18	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	19	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	20	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	21	5	2	4	1	0	1	1	1	0.80	N. S.
	22	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	23	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	24	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	25	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	26	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	N. S.
	27	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	28	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	29	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	30	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	31	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	32	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032

Escala de Emociones positivas para Niños de 8 a 12 años.

	ITEM	N	C	S	J1 - Q	J2 - C	J3 - R	J4 - M	J5 - S	V. de aiken	P
Claridad	1	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	2	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	3	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	4	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	5	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	6	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	7	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	8	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	9	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	10	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	11	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	12	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	13	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	14	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	15	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	16	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	17	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	18	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	19	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	20	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	21	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	22	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	23	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	24	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	25	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	26	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	27	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	28	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	29	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	30	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	31	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	32	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032

	ITEM	N	C	S	J1	J2	J3	J4	J5	V. de aiken	P
Congruencia	1	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	2	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	3	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	4	5	2	5	1	1	1	1	1	0.00	0.032
	5	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	6	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	7	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	8	5	2	5	1	1	1	1	1	0.00	0.032
	9	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	10	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	11	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	12	5	2	5	1	1	1	1	1	0.00	0.032
	13	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	14	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	15	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	16	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	17	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	18	5	2	5	1	1	1	1	1	0.00	0.032
	19	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	20	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	21	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	22	5	2	5	1	1	1	1	1	0.00	0.032
	23	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	24	5	2	5	1	1	1	1	1	0.00	0.032
	25	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	26	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	27	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	28	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	29	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	30	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	31	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	32	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032

	ITEM	N	C	S	J1	J2	J3	J4	J5	V. de aiken	P
	1	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	2	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
Contexto	3	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	4	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	5	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	6	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	7	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	8	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	9	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	10	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	11	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	12	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	13	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	14	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	15	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	16	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	17	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	18	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	19	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	20	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	21	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	22	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	23	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	24	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	25	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	26	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	27	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	28	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	29	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	30	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	31	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	32	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032

	ITEM	N	C	S	J1	J2	J3	J4	J5	V. de aiken	P
	1	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	2	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
Dominio	3	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	4	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	5	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	6	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	7	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	8	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	9	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	10	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	11	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	12	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	13	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	14	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	15	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	16	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	17	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	18	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	19	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	20	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	21	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	22	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	23	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	24	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	25	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	26	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	27	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	28	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	29	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	30	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	31	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032
	32	5	2	5	1	1	1	1	1	1.00	0.032

ANEXO D. AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS



AUTORIZACIÓN

El director de la Institución Educativa Particular Adventista "José De San Martín"

HACE CONSTAR:

La Licenciada **SANDRA VANESSA REVELO AULESTIA** identificada con DNI. 48928626, estudiante de la Unidad de Posgrado de Educación de la Universidad Peruana Unión, sede Lima, tiene autorización para llevar a cabo la investigación titulada "Influencia de la satisfacción familiar, prácticas parentales de crianza sobre las emociones positivas en estudiantes de nivel primario de instituciones educativas adventistas de la ciudad de Trujillo, 2018" para optar el grado de Magister en Educación, con mención en Psicología Educativa.

Se expide la presente constancia a petición de la interesada para los fines que considere conveniente.

TRUJILLO, 01 de Octubre 2018



Mg. Miguel Marquina Alfaro
Director General

*Más que
enseñanza*

Colegio Adventista "José de San Martín"
Jr. Independencia 871 - Trujillo
cajasm.educacionadventista.com
Tel: 298414 - 948 332 126

AUTORIZACIÓN

El director de la Institución Educativa Adventista "Jesús de Nazareth"

HACE CONSTAR:

La Licenciada **SANDRA VANESSA REVELO AULESTIA** identificada con DNI. 48928626, estudiante de la Unidad de Posgrado de Educación de la Universidad Peruana Unión, sede Lima, tiene autorización para llevar a cabo la investigación titulada "Influencia de la satisfacción familiar, prácticas parentales de crianza sobre las emociones positivas en estudiantes de nivel primario de instituciones educativas adventistas de la ciudad de Trujillo, 2018" para optar el grado de Magister en Educación, con mención en Psicología Educativa.

Se expide la presente constancia a petición de la interesada para los fines que considere conveniente.

El Porvenir, 01 de octubre 2018



Lic. Nicolás Alberto León Barreto
Director General



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR ADVENTISTA
"DAVID LIVINGSTONE"**

AUTORIZACIÓN

La Directora de la Institución Educativa Particular Adventista "David Livingstone" de Laredo.

HACE CONSTAR:

La Licenciada **SANDRA VANESSA REVELO AULESTIA** identificada con DNI. 48928626, estudiante de la Unidad de Posgrado de Educación de la Universidad Peruana Unión, sede Lima, tiene autorización para llevar a cabo la investigación titulada "Influencia de la satisfacción familiar, prácticas parentales de crianza sobre las emociones positivas en estudiantes de nivel primario de instituciones educativas adventistas de la ciudad de Trujillo, 2018"; para optar el grado de Magister en Educación, con mención en Psicología Educativa.

Se expide la presente constancia a petición de la interesada para los fines que considere conveniente.

TRUJILLO, 01 de Octubre 2018



Dira Flavia Gladys Gallardo Mantilla



AUTORIZACIÓN

El director de la Institución Educativa Particular Adventista "Daniel Alcides Carrión"

HACE CONSTAR QUE:

La licenciada **SANDRA VANESSA REVELO AULESTIA** identificada con DNI N° 48928626, estudiante de la Unidad de Posgrado de Educación de la Universidad Peruana Unión, sede Lima; tiene autorización para realizar la investigación titulada *"Influencia de la satisfacción familiar, prácticas parentales de crianza sobre las emociones positivas en estudiantes de nivel primario de instituciones educativas adventistas de la ciudad de Trujillo, 2018"* para optar el grado de Magister en Educación, con mención en Psicología Educativa.

Se expide el documento a petición de la interesada para los fines que considere conveniente.

Trujillo, 07 de julio 2019

