



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGISTER EN TERAPIA FAMILIAR

**Desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales, en
padres y madres de niños/as de octavo año de Educación General Básica
de una Unidad Educativa de la ciudad de Loja período 2017**

TRABAJO DE TITULACIÓN.

AUTORA: Hidalgo Apolo Gladys Angélica Lic.

DIRECTORA: Cisneros Vidal María Aránzazu Mgst.

LOJA - ECUADOR

2018



Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NY-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

2018

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Mgst.

María Aranzazu Cisneros Vidal

DOCENTE DE TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación, denominado: **Desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales, en padres y madres de niños/as de octavo año de Educación General Básica de una Unidad Educativa de la ciudad de Loja periodo 2017**, realizado por Gladys Angélica Hidalgo Apolo, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, abril del 2018

f.....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Gladys Angélica Hidalgo Apolo, declaro ser autora del presente trabajo de titulación: Desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales, en padres y madres de niños/as de octavo año de Educación General Básica de una Unidad Educativa de la ciudad de Loja periodo 2017, de la Titulación, Maestría en Terapia Familiar, siendo la Mgst. María Aránzazu Cisneros Vidal, directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además, certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: "Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos, o técnicos y tesis de grado o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad"

f.

Autora: Lic. Gladys Angélica Hidalgo Apolo

Cédula: 1103343487

DEDICATORIA

Todo logro requiere asumir riesgos, firmes compromisos y mucho esfuerzo; pero no es un camino que haya transitado sola, en él estuvieron y están quienes se constituyen mi fortaleza y motivación; por tanto, a ellos dedico la consecución de esta meta. A mi Señor y Salvador Jesucristo, fuente inagotable de sabiduría y amigo incondicional; a Dámaris, Gérson y Daniel, mi inspiración y mis compañeros de vida; a Klímer y Angélica, mi ejemplo a seguir; a mi familia, que constantemente manifestaban sus palabras de aliento; y a las verdaderas amistades que la vida me ha regalado, pues les considero parte fundamental en mí. A todos ustedes, y con el cariño que les tengo, dedico la cristalización de lo que ayer fue un sueño, y hoy es una realidad.

AGRADECIMIENTO

A la culminación del presente trabajo investigativo, me es grato expresar mi agradecimiento a la Universidad Técnica Particular de Loja, y a sus distinguidos docentes, quienes con su valioso aporte académico y profesional aportan a la formación de los estudiantes. A la Mgst. María Aránzazu Cisneros Vidal, quien con su valiosa experiencia como docente y asesora de la presente investigación, ha sido la guía idónea, que formó parte de la consolidación de este trabajo investigativo.

A los directivos, personal docente y administrativo de la Institución Educativa en donde se desarrolló la presente investigación, de manera especial dejo constancia de mi agradecimiento a los padres y madres de familia por su valiosa participación en la investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CONTENIDO:

CARÁTULA.....	1
APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	I
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	II
DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTO	IV
ÍNDICE DE CONTENIDOS	V
ÍNDICE DE CUADROS:	VI
ÍNDICE DE TABLAS	VI
RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I.....	6
MARCO TEÓRICO	6
1. Funciones de la familia	7
1.1 Función educativa de los padres.....	7
1.2 Tipos de estilos educativos.....	8
1.3 Influencia de los estilos educativos en el desarrollo de los hijos	11
1.4 Familias en el contexto ecuatoriano.....	13
2. Parentalidad.....	14
2.1 Definición.....	15
2.2 Componentes de la parentalidad	15
2.3 Importancia de la parentalidad para el desarrollo de los hijos	16
2.3.1 Desarrollo socioafectivo del niño.....	17
2.3.2 Necesidades básicas en la infancia	18
3. Competencias parentales.....	19
3.1. Capacidades parentales	20
3.1.1 Habilidades parentales	21
3.1.2 Competencias emocionales	22
3.2 Educación emocional en la familia.....	24
4. La intervención en el contexto familiar	24
4.1 Programas para el desarrollo de competencias parentales	26
CAPÍTULO II.....	28
DISEÑO METODOLÓGICO	28
5. Objetivos de la investigación	29

5.1 Objetivo general.....	29
5.2 Objetivos específicos	29
5.3 Diseño metodológico	29
5.4 Población y muestra. Criterios de inclusión y exclusión.....	30
5.5 Técnicas de Recolección de información.....	32
5.6. Fases para la recolección de la información	33
5.7 Recursos Utilizados.....	35
CAPÍTULO III.....	36
RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	36
6.1 Análisis e interpretación de datos	37
6.2 Discusión de los resultados.....	43
CONCLUSIONES.....	46
RECOMENDACIONES.....	47
BIBLIOGRAFÍA	48
ANEXOS	54
Anexo 1. Carta de aprobación del Comité de Ética.....	55
Anexo 2. Consentimiento Informado.....	57
Anexo 3. Ficha sociodemográfica	58
Anexo 4. Cuestionario de Competencias Parentales	61
Anexo 5. Cuestionario de las relaciones con los hijos	62

ÍNDICE DE CUADROS:

Cuadro1: Instrumentos.....	32
Cuadro 2: Cuestionario de competencias parentales.....	33

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Datos informativos de los y las participantes del programa.....	31
Tabla 2: Datos informativos de la edad de padres, madres e hijos.....	32
Tabla3: Comparación en niveles Pre-test/Postest en grupo Experimental y Control.....	37
<i>Tabla 4: Comparación de puntuación Media Pretest/Postest en grupo Experimental y Control.....</i>	<i>39</i>
<i>Tabla 5: Análisis de diferencias entre Pretest/Postest en el grupo experimental....</i>	<i>40</i>
<i>Tabla 6: Análisis comparativo del Postest entre el grupo Experimental y Control..</i>	<i>41</i>
<i>Tabla 7: Diferencias entre puntuaciones de post-test y pre-test en grupo experimental y control.....</i>	<i>42</i>

RESUMEN

Esta investigación se propuso asesorar a las familias de niños/as de Educación General Básica, sobre contenidos y estrategias que desarrollen competencias emocionales, educativas y parentales para afrontar la vida familiar; es de diseño cuasi-experimental basado en el modelo pretest y posttest y grupo control, con enfoque cuantitativo. La muestra estuvo constituida por 13 padres/madres de familia donde seis correspondieron al grupo experimental y siete al grupo control. La información se recolectó en los dos grupos, antes y después de la aplicación del programa, cuyos instrumentos fueron: ficha sociodemográfica y cuestionario de competencias parentales. Concluido el programa, los resultados son positivos en la mayoría de dimensiones, y significativos en la dimensión de resolución de problemas, comparando el grupo experimental con el grupo control. Finalmente, se concluye que existen cambios positivos en los participantes del grupo experimental en la identificación de sus habilidades y limitaciones en la crianza de los hijos, y cambios significativos en la dimensión de resolución de problemas, a diferencia del grupo control que tiene la tendencia a mantenerse o a empeorar en los niveles de competencia parental.

Palabras claves: familia, competencias parentales.

ABSTRACT

This investigation proposed to assess the children's families of Basic General Education about contents and strategies that develop emotional, educative and parental competences in order to face the familiar life; it is a quasi-experimental design based on the pretest and post test model and control group which is with a quantitative approach. The sample was constituted by 13 fathers /mothers, where six of the experimental group and seven of control group. The information was collected in the 2 groups before and after the program was applied, which instruments were: sociodemographic, and parental skills. The program was concluded, we got positive results in the majority of the dimensions and they were significant in the problems solution comparing the experimental group to the control group. Finally, it is concluded that there are positive changes in the participants of the experimental group in the identifications of their abilities and borders in raising children and significant changes in the problems solution dimension comparing to the control group who tent to persist or get worse in the parental competence levels.

Keywords: Family, parental competences.

INTRODUCCIÓN

El sistema familiar considerado núcleo de la sociedad, se transforma constantemente; de la misma manera que la sociedad evoluciona, también lo hacen las familias, sus dinámicas de convivencia y comportamiento. Esto supone nuevos retos para los progenitores, quienes han tenido que adaptarse para mejorar las relaciones de la convivencia familiar.

Siendo así, los lazos afectivos y los cuidados que los padres otorgan a los hijos para suplir sus necesidades elementales, son sumamente importantes en su desarrollo; por tanto, sus prácticas o estilos educativos definen las competencias que éstos desarrollan en la crianza, considerando que competencias parentales son las capacidades de cuidar, proteger y educar que los padres tienen y practican para un desarrollo sano (Barudy y Dantagnan, 2005, p. 77).

Las competencias emocionales se definen como “El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2014, p. 69). Sánchez et al., (2013); manifiestan que éstas resultan del aprendizaje; es decir, no se nace con ellas, sino son adquiridas, y facilitan el afrontamiento de la vida diaria dándole una mayor probabilidad de éxito; así también aseguran que el fundamento de las competencias emocionales es la inteligencia emocional; aunque recibe aportes de la neurociencia, bienestar subjetivo, fluir, psicología positiva, habilidades sociales, habilidades de vida, habilidades de afrontamiento, inteligencias múltiples, entre otras.

En Ecuador, existen leyes que promueven y velan por la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, con la finalidad de propiciar un óptimo desarrollo y es obligación del estado, la sociedad y especialmente la familia el respetar y hacer respetar los derechos de los menores; sin embargo, a pesar de las normativas vigentes en nuestro país, las familias tienden a utilizar estilos de crianza y educación poco eficaces, mismos que pueden incurrir en la vulneración de derechos.

Por las condiciones anteriores, se puede dimensionar la importancia de implementar y ejecutar programas de intervención primaria para desarrollar competencias emocionales y parentales en padres de familia. La educación emocional, según lo manifiesta Bisquerra (2016, p.18), es una forma de prevención; su objetivo es desarrollar competencias emocionales que se consideran básicas para la vida, optimizar el desarrollo integral de una persona en sus aspectos físico, emocional, moral y social. Las adquisiciones de tales competencias son aplicables en prevención de consumo de

drogas, prevención de estrés, ansiedad, depresión, y violencia; todo ello para minimizar la vulnerabilidad de las personas o prevenir que aparezcan.

No obstante, cabe considerar que en nuestro contexto local no se ha implementado este tipo de programas, aunque la demanda es evidente sobre todo en los establecimientos educativos. Corresponde entonces a los profesionales involucrados con la orientación e intervención familiar, realizar este aporte de mucha importancia para las familias y por ende a la sociedad; de manera que se plantea la adaptación y ejecución del Programa - Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales, de autoría de la Dra. Raquel-Amaya Martínez González de la Universidad de Oviedo – España.

La investigación se enmarca en un diseño cuasi-experimental, pues se ha realizado el proceso de recolección de información, análisis y vinculación de datos cuantitativos, tanto del grupo experimental, como control, antes y después de la aplicación del Programa de competencias emocionales, educativas y parentales (Martínez, 2009). En cuanto a la temporalidad el estudio es retrospectivo, pues se recogió información antes de la aplicación del programa y es prospectivo pues también se recogió información una vez finalizado la aplicación del programa; los instrumentos que permitieron recoger la información, son; la ficha sociodemográfica, y el cuestionario de competencias parentales (Martínez, 2009). Para el análisis de resultados se utilizó el programa SPSS.

La investigación está organizada en tres capítulos; el primer capítulo detalla el marco teórico en donde fue fundamentada la presente investigación citando a los autores más reconocidos, que definen a la familia, parentalidad y a la infancia, así como también fue necesario conocer algunos programas de desarrollo de competencias parentales, que la presente investigación consideró pertinente citarlos.

En el segundo capítulo se presenta la metodología explicada en párrafos anteriores; mientras que en el tercer capítulo se describe como se realizó la recolección de datos, así como la forma en la que se aplicaron los instrumentos de investigación y análisis de los mismos, con el objeto de obtener los resultados que permitieron establecer conclusiones y recomendaciones.

Esta investigación tiene una gran importancia para el centro educativo donde se implementó la investigación, porque se ha identificado en primera instancia las competencias parentales de los padres y madres de las niñas/os y de esta manera a través de la participación en el programa, ampliaron sus competencias parentales

que les permitieron desarrollar habilidades para afrontar de manera adecuada las dificultades y conflictos cotidianos existentes en el núcleo familiar.

CAPÍTULO I
MARCO TEÓRICO

1. Funciones de la familia.

La familia ha sido considerada a través de los tiempos, como la estructura más importante en la sociedad; si bien es cierto, la dinámica y tipología de las familias se han ido modificando a la par con los cambios de la sociedad, se puede afirmar que sus funciones siguen siendo de gran relevancia para la misma.

Por tal razón, en la Convención sobre los derechos del niño (1989), se afirma que la familia es quien asume la responsabilidad dentro de la comunidad, del crecimiento y bienestar de sus miembros en especial los niños, a los que debe garantizar un ambiente de felicidad, amor y comprensión, dentro del seno familiar, que les permita desarrollarse de forma plena en su personalidad (Unicef, 2016).

A este respecto, Sallés y Ger (2011), manifiestan que en la familia y especialmente en los padres “recae la responsabilidad de promover valores, actitudes, y comportamientos saludables y responsables que favorezcan el desarrollo sano de sus hijos, y proporcionar un contexto adecuado de desarrollo y educación para sus miembros” (p. 27); por tanto, a la familia le corresponde velar por aspectos como proveer identidad personal, construcción de valores y normas, y satisfacción de las necesidades emocionales, afectivas y/o psicológicas de sus integrantes (Rondón García, 2011).

Por otra parte, Montoro (2004), menciona que la función de la familia en la sociedad tiene que ver con seis cuestiones claves: 1) establecer normas que regulan la conducta sexual; 2) ordenar la reproducción de la especie de forma ordenada y eficaz con sentidos de pertenencia al grupo familiar; 3) ordenar los comportamientos básicos y elementales desde la alimentación a la producción y el consumo; 4) educar a los niños desde las edades tempranas para que puedan comportarse en sociedad; 5) regular y canalizar los afectos y sentimientos que son parte fundamental del ser humano; y, 6) ordenar las relaciones entre generaciones.

El cumplimiento de tales funciones, permite entender por qué la familia siempre ha existido y el por qué de su permanencia a través de los tiempos, además de resaltar la valía del grupo familiar en la sociedad.

1.1. Función educativa de los padres.

Las familias, sin importar su diferente tipología, cumplen determinadas funciones cuyo objetivo es que los niños adquieran un sano desarrollo; es así que, los padres en el cumplimiento de estas funciones, construyen bases sólidas para que sus hijos cimenten su personalidad, que constituye una condición básica de seguridad y confianza para su inserción a la sociedad (Amador, Ángeles, Contretaras, y Olvera, 2015, p. 27).

El papel primordial de la familia en el desarrollo social es señalado por Valdez, Cantúa, Balderrama y Martínez (2014), quienes manifiestan que, dentro de la misma, se establecen “los primeros vínculos emocionales, los primeros aprendizajes sociales básicos: lenguaje, valores, control de la impulsividad, conductas prosociales. Es, por tanto, el primer agente de socialización; y actúa de llave de apertura del joven hacia otros contextos” (p. 7).

A su vez, el rol significativo de la familia; va más allá de satisfacer las necesidades básicas de sus integrantes, hasta centrar su atención en transmitir educación que tenga fundamentos en valores educativos y culturales, por lo cual:

Sabiendo que los hijos, en esta edad de la infancia y adolescencia, aprenden mucho más por las conductas, actitudes y valores que observan y viven en el seno de sus familias, que por las órdenes o mandatos que reciben y ejecutan, la mayoría de las veces, por simple obediencia y, ocasionalmente, por temor al castigo (Cano y Casado (2015), p. 20).

Algo semejante manifiesta Escrivá (2015); quien expresa que los padres son los primeros educadores de sus hijos, enfatiza que la responsabilidad no consiste únicamente en nutrir y satisfacer necesidades materiales y culturales de sus hijos, sino que además la misión educativa que poseen es un deber y un derecho esencial, primario, insustituible e inalienable que no puede ser delegado a otras instituciones.

Por tanto, la función educativa parental se resume en transmitir aquellos primeros aprendizajes básicos y valores, como agentes socializadores; sobre todo, contrastar entre lo que es importante (necesidades materiales de los hijos), y lo que es necesario (necesidades educativas de los hijos), para cumplir con esta función.

1.2 Tipos de estilos educativos.

Los padres han desarrollado diversas formas de educar a sus hijos; el establecimiento de estas prácticas educativas, otorgan ciertas características a cada grupo familiar, determinando así diferentes estilos educativos.

Los estilos educativos, son las formas de reaccionar y actuar que tienen los adultos con los menores, las mismas que se derivan de criterios previamente establecidos; para hablar de estilo, es necesario observar permanencia, estabilidad y validez de dichos comportamientos, al igual que la identidad y definición de cada estilo se determina por la forma en que se interpretan las conductas infantiles, cómo se asume el rol educativo, y cómo se guía el comportamiento de los menores en momentos de conflicto y de tranquilidad (Comellas, 2011).

A este respecto, Aroca (2010) manifiesta que los estilos educativos surgen de la interrelación entre las prácticas educativas y las relaciones parento-filiales, buscan crear coordinadas de regulación (creencias, valores y comportamientos), con la finalidad de influir en el desarrollo integral de los hijos; y siguiendo esta idea aportan con la siguiente definición:

Es el conjunto de pautas y prácticas de crianza, cuyo objetivo es la socialización y educación de los hijos, donde se interactúan rasgos de personalidad, experiencias pasadas y características genéticas, tanto parentales como filiales, que se contextualizan dentro de un sistema intra, meso y macrofamiliar inmerso, a su vez, en un marco transcultural e histórico determinados. (Aroca, 2010, p.84).

En este sentido, se comprende que el estilo parental es personal y posee factores determinantes tales como crianza, cultura, nivel educativo, personalidad, estatus socioeconómico, tamaño de la familia, religión; por ello, puede darse diferentes estilos en la misma familia, donde cada progenitor favorece una u otra manera de comportamiento parental (Wilcock, 2014).

Ahora bien, referente a la tipología de los estilos educativos parentales, Baumrind (1966) propone tres tipos, autoritario, permisivo y democrático; siendo estos, el resultado de analizar la función que ejerce el nivel de control de los padres sobre sus hijos.

Posteriormente Beltrán y Bueno (1995), afirman que en los padres realmente no se dan estilos parentales puros, pero “parece haber una consistencia interna y una coherencia a lo largo del tiempo en las estrategias empleadas por los padres, de tal manera que permite poder hablar de determinados estilos educativos o disciplinares” (p. 617).

Siguiendo esta línea de pensamiento Musitu y García (2001), sostienen que para definir un estilo parental, se tendría que hablar de pautas de comportamiento permanentes que los padres tienen con los hijos en diferentes situaciones; es decir, la persistencia de estos patrones de actuación y sus consecuencias, son los que definen los estilos parentales (p. 10); así mismo, proponen que los estilos parentales pueden tipificarse en cuatro categorías, como resultado de la unión de las dimensiones coerción/imposición, propuesta por Baumrind (1966), pero añadiendo a su vez el grado de implicación/aceptación, lo cual da como resultado los estilos autoritario, autoritativo, negligente, indulgente (p.15).

De igual manera, Cristóbal, Giné, Mas y Pegenaute (2015), señalan a los estilos educativos como una forma de control hacia el niño según los valores sociales vigentes;

destacan los estilos autoritario, democrático, indulgente y negligente. Sostienen que los padres fluctúan entre varios tipos de estilo educativo, de acuerdo a valores sociales, a características de los niños, o situaciones educativas; al igual que los hijos aceptan las normas en función a lo que comprenden de los mensajes paternos (prr.1).

Sobre la base de estas ideas, el nivel de control constituye un determinante a la hora de tipificar el estilo parental, así como también las conductas parentales de aceptación y compromiso; siendo así, se revisa cada uno de los estilos educativos parentales propuesto por Musitu y García (2001):

- a) Estilo parental autoritario.-** son padres que ejercen control, imponen normas y sus expectativas son absolutas, no dan lugar a discusión de alternativas y doblegan la conducta mediante medidas punitivas (Wilcock, 2014). En este estilo, “los padres exigen obediencia, no promueven la autonomía de sus hijos y actúan de manera rígida y controladora” (Fernández-Simal, 2017). Dicho de otra manera, el estilo autoritario presenta un patrón restrictivo, donde el adulto impone muchas reglas a sus hijos, y espera su estricto cumplimiento; de ahí que, ejerce la fuerza y coacción antes que el razonamiento con ellos para lograrlo (Tabera y Rodríguez, 2010).
- b) Estilo parental autoritativo.-** este estilo es el más flexible, su carácter democrático se caracteriza por unos padres que proporcionan a sus hijos orientación y control al mismo tiempo, les permiten tener voz a la hora de tomar decisiones, como una manera de enfrentar retos y obligaciones, estos padres otorgan al niño cierto grado de autonomía (Feito, Casanova, Fernández, Molinero, Serrano, Cañas, García y Durán, 2012). Dentro de sus principales características se puede mencionar: niveles altos de comunicación, niveles altos de control, afectuosidad, refuerzo frecuente de lo positivo, evitación del castigo, exigencias de madurez, potenciación de la autonomía y la independencia, conciencia de los puntos de vista del menor, conciencia de las capacidades y sentimientos del menor, aceptación de los errores del menor, factor de aprendizaje (sin acusaciones) (Comellas, 2011, p. 45).
- c) Estilo parental negligente.-** este es un estilo que se muestra distante, excesivamente desinteresado y permisivo; su comportamiento refleja la idea que no les importa las conductas de sus hijos, de manera que se habla de negligencia en sus funciones de parentalidad (Tabera y Rodríguez, 2010). Un padre negligente es aquel “que pide pocas cosas, se comunica a un nivel mínimo y a menudo se despreocupa de las necesidades de sus hijos. Facilita lo

estrictamente esencial y a menudo tiene poco tiempo o energía para sus hijos.” (Wilcock, 2014, p.108); de manera que, el estilo negligente tiene déficit en los vínculos afectivos, el establecimiento de normas y la supervisión de los hijos (Álvarez, 2015).

- d) Estilo parental indulgente.-** Llamado también “permisivo”, posee las siguientes características: bajos niveles de control, poca exigencia de madurez, poco control y modelos flexibles, poca valoración de la obediencia, niveles altos de comunicación, afectuosidad, refuerzos frecuentes con argumentaciones pero sin esperar ser escuchados, evitación del castigo, pocas expectativas de autonomía e independencia, conciencia de los puntos de vista del menor, conciencia de las capacidades y sentimientos del menor (Comellas, 2011). Este es el estilo donde se pide pocas cosas a los hijos, los padres tienen pocas reglas y escasamente imponen disciplina; los padres asumen un papel de amigos y estimulan a sus hijos a que piensen por su cuenta, eviten inhibiciones y tomen decisiones (aunque no tengan madurez para ello), son acogedores y afectivos, les interesa las necesidades emocionales y evolutivas más que establecer límites (Wilcock, 2014).

En síntesis, los estilos educativos parentales son el accionar adulto frente al comportamiento de los niños, cuyo principal objetivo es educar; los aspectos como la cultura, el nivel socio económico, el nivel educativo y la personalidad, influyen en el estilo educativo adoptado por los padres de familia, los mismos que pueden ser: autoritario, caracterizado por la rigidez y el control; autoritativo, de carácter democrático y flexible; negligente, que se muestra distante y desinteresado; e indulgente, con bajos niveles de control y poca exigencia.

1.3 Influencia de los estilos educativos en el desarrollo de los hijos.

Partiendo del marco conceptual del apartado anterior, se analiza el efecto que tienen los diferentes estilos educativos parentales en el desarrollo de los hijos; para este fin, se toma en cuenta estudios realizados en diferentes contextos, que a continuación se mencionan.

La investigación realizada por Krumm, Vargas y Gullón (2013), que consiste en determinar la relación que existe entre estilos educativos y la creatividad de los niños; se determinó que un predictor positivo de la creatividad es la aceptación parental, así también, que la disciplina laxa (con base en lo moral), es un factor inhibitor del proceso creativo del niño, y concluyen que el control patológico desde los estilos parentales se relaciona negativamente con la creatividad.

Otro aspecto investigado por Del Real (2016), sobre la influencia de la familia en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños entre 7 y 10 años de edad, establece que la mayor influencia está en las relaciones intrafamiliares y los estilos educativos; puesto que, el mayor porcentaje de niños con habilidades socioemocionales pertenece a familias democráticas, mientras que aquellos que no las poseen pertenecen a familias de estilo educativo autoritario (p.19),

El interés por conocer si un determinado estilo parental influye en el desarrollo de los hijos, ha llevado a descubrir que “cuando se atribuye un estilo democrático a ambos padres, los hijos informan los menores niveles de estrés cotidiano.”; es decir, en los contextos familiar, escolar y en relación con iguales, los adolescentes manifiestan menores niveles de estrés debido a la consistencia del estilo educativo ejercido por los dos progenitores (García, De la Torre, De la Villa, Cerezo y Casanova, 2014, p. 320).

Así mismo, Cruz, Franco y De la Espirella (2016), explican en su investigación que los padres hostiles y negligentes (estilos autoritario y negligente), provocaban mayor ansiedad y preocupaciones sociales en sus hijos, en contraste con aquellos padres que mostraban mayor afecto (estilo autoritativo); el estudio evidencia que cuando los padres son afectivos, la ansiedad total de los adolescentes es menor que cuando son autoritarios y rígidos, que provoca el efecto contrario (p.23).

En un estudio sobre inteligencia emocional (IE) en edades tempranas, y la relación que pueda tener con los estilos parentales, se encontró que “el estilo democrático de los padres/madres correlaciona en mayor medida con la IE de los niños.” (Ramírez, Ferrado y Sáenz, 2015); a su vez, las variables más afectadas por los estilos parentales concerniente a IE de los niños son el manejo del estrés y el estado de ánimo (p.74); el estudio además revela, que los padres emocionalmente inteligentes, adoptan un estilo de crianza democrático, lo cual conlleva que los niños tengan una mayor regulación del estado emocional, un mejor estado de ánimo y manejo de estrés (p.75).

Por otra parte, se ha realizado una investigación que muestran la correlación de los estilos educativos parentales y la agresividad, donde García, García y Casanova (2014), encontraron que las prácticas educativas negativas como la crítica-rechazo y los modos de disciplina rígido e indulgente son las variables que mejor predicen la agresividad en chicos entre 10 y 16 años de edad; así mismo, esta modalidad de disciplina genera en los adolescentes la agresión física, ira y la agresividad (p. 204).

De igual manera, el estudio realizado por Aguirre y Villavicencio (2017), respecto al estilo de crianza percibido por adolescentes con tendencias a manifestar conductas

agresivas, muestra que el estilo autoritario predomina en su estructura familiar. Mientras que, De la Torre, García y Casanova (2014), exponen que los adolescentes con menores puntuaciones en las dimensiones agresividad física y verbal, eran aquellos que atribuían a sus padres y madres un estilo democrático, en contraste con los que puntuaron alto en las mismas dimensiones, cuya etiqueta a sus padres fue de autoritarios.

Por lo tanto, el conjunto de evidencias muestra la relevancia de los estilos educativos parentales en el desarrollo socioemocional, intelectual y comportamental de los hijos; siendo el estilo democrático el que más se relaciona con el saludable desarrollo de los menores, al contrario de los estilos autoritarios, negligente e indulgente, cuya relación está asociada a efectos negativos tanto a mediano como a largo plazo.

1.4. Familias en el contexto ecuatoriano.

En nuestro país, las familias se reconocen como un grupo de vital importancia; por tanto “Se reconoce la familia en sus diversos tipos. El Estado la protegerá como núcleo fundamental de la sociedad y garantizará condiciones que favorezcan integralmente la consecución de sus fines...” (Constitución del Ecuador, 2008, art. 67); así mismo, se establece que “La familia es el núcleo básico de la formación social y el medio natural y necesario para el desarrollo integral de sus miembros, principalmente los niños, niñas y adolescentes” (Código de la niñez y adolescencia, art. 96).

Cabe resaltar que en la historia del Ecuador, se produce una crisis financiera cuyo resultado altera las condiciones socioeconómicas, remeciendo directamente a las familias ecuatorianas, quienes vieron fracturar su estructura a causa de la migración, y cuya repercusión se evidencia sobre todo en los niños/as y adolescentes (Llanos, 2010, p.82).

A partir de ahí, se han producido modificaciones en aspectos como la estructura y dinámica familiar, y para ello se hace una revisión de los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) que revelan que el número de personas que conforman los hogares ecuatorianos son 3,8 personas en el área urbana, y 4,0 personas en el área rural (INEC, 2012).

Por otra parte en el Ecuador, los miembros de un hogar reconocen al hombre como jefe de hogar en un 76,2%, en contraste con el 23,8% para las mujeres reconocidas como jefe de hogar; destacándose que las decisiones importantes sobre el comportamiento o los hábitos del consumo del hogar son de responsabilidad del jefe de hogar (INEC, 2012).

A este respecto, la mujer llega a ser jefe de familia por elección o involuntariamente a través del matrimonio, separación o viudez; así mismo el bienestar de estos hogares puede variar y depende de la zona urbana o rural donde se encuentre, la etapa vital de la mujer, el número de personas que dependen en el hogar y el acceso a los recursos fuera del hogar (Manfre y Rubin, 2013, p. 63).

En relación a matrimonios y divorcios en nuestro país es mayor el número de divorcios; siendo así que entre 2006 y 2016 los divorcios se incrementaron en un 83,45%, mientras los matrimonios disminuyeron en un 22,01%; de igual manera en el 2016 la principal causa de divorcio fue por mutuo acuerdo y en segundo lugar el abandono voluntario e injustificado del otro. (INEC, 2016).

La implicación que esto tiene, es en cuanto a que las parejas divorciadas o separadas modifican sus relaciones vinculares, y a su vez crean una nueva área de comunicación, entendiendo que el espacio vincular, los pactos, y acuerdos voluntarios se quiebran con la separación (Giberti, 2007, p. 100).

2. Parentalidad

La parentalidad, determina las relaciones y actividades que involucran a los padres en el cuidado y la educación de sus hijos, implica además la respuesta que los padres deben dar a sus hijos en cuanto a sus necesidades tanto físicas, afectivas, intelectuales y sociales (Daly, 2012, p. 17).

La palabra parentalidad que proviene de “parental”, cuyo significado es relativo a los padres o parientes, es un constructo que se utiliza para denominar a la relación esperada para padres y madres con sus hijos (Martínez y Sandoval, 2013, p. 134).

En forma general, se identifican varios factores que afectan la parentalidad, como los problemas en el trabajo, enfermedades, o las propias experiencias traumáticas en la infancia; así mismo, se destaca que la parentalidad es una característica flexible y dinámica que se adquiere, se puede aprender y mejorar (Díez y Palau, 2013).

De manera que, si los padres brindan apoyo a sus hijos, les ofrecen tiempo de calidad, comprenden sus experiencias, elogian su buen comportamiento, explican las reglas establecidas en el hogar y que ellos deben respetar, y sobre todo no utilizan la violencia, tendrán un mejor desarrollo (Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat, 2014).

Sin embargo, los padres deben ejercer su tarea en un escenario de cambios sociales, inestabilidad a causa de las crisis económicas y políticas, además de adaptarse a los nuevos valores y comportamientos de la sociedad actual, y aquello vuelve complejo

y difícil al ejercicio de la parentalidad (Rodrigo, Máiquez, Martín, y Rodríguez, 2015, p. 1).

Por eso, se requiere identificar cuáles son las necesidades de apoyo que manifiestan los padres para ejercer su parentalidad, y en virtud de esto trabajar para reforzar sus capacidades, encaminados a obtener el desarrollo adecuado de los hijos (Rodrigo, Máiquez, Martín, y Rodríguez, 2015, p. 20).

Por tanto, para que las funciones como padres o madres se puedan desarrollar, depende en gran manera de las condiciones en las cuales se lleva a cabo dicha función y no tan solamente de las capacidades de cuidado y protección a sus hijos (Quintanal, Melendro, Rodríguez y Marí, 2016).

2.1 Definición.

Uno de los enunciados de García, Vaquer y Gomis (2010), afirma que parentalidad “se refiere a las actitudes, valores y prácticas que los padres emplean para criar y educar a sus hijos” (p.218); es decir, tiene que ver con el comportamiento de los padres “fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño.” (Abela, Berlioz, Janson, Lalière, Snadbaek y Berger, 2012, p. 156).

Así mismo Barudy y Dantagnan (2013), expresan que parentalidad es el conjunto de competencias que hacen posible el “milagro” del desarrollo infantil; en concordancia con lo expuesto, Martínez (2013), aporta explicando que se refiere “al ejercicio de cuidado de los padres y madres, o quienes hagan sus veces” (p.242).

De ahí que, en resumen, parentalidad es el comportamiento de los padres, quienes en el ejercicio de sus funciones, ponen de manifiesto sus capacidades para cuidar, educar, y orientar a sus hijos.

2.2 Componentes de la parentalidad.

Para la parentalidad, se proponen tres condiciones básicas que se refieren primeramente al contexto psicosocial de referencia de las familias, en segundo lugar a las necesidades de los hijos e hijas, y en tercer lugar se refiere a las capacidades de los padres (Quintanal, Melendro, Rodríguez y Marí, 2016).

El contexto social, señalado como básico para la parentalidad, se menciona que “centra la atención en la dimensión ecológica de la acción y el contexto donde interactúa la familia” (Quintanal, Melendro, Rodríguez y Marí, 2016); es decir, surge la idea de

parentalidad, desde una perspectiva macrosistémica como la economía, política, sistema legislativo, de salud, de educación; puesto que, el ejercicio de la parentalidad puede verse influido por los aspectos antes mencionados.

La segunda condición se refiere a centrar la atención de los padres hacia los hijos e hijas en la satisfacción de necesidades; es decir todo lo que física, social y afectivamente sea necesario para su desarrollo y bienestar, destacándose que estas necesidades son propias de la especie humana, son universales y están presentes a lo largo de toda la vida; por tanto, el planteamiento de una parentalidad que satisfaga las necesidades y mejore las posibilidades de los hijos desde la infancia, es válido en cualquier contexto social y cultural (Quintanal, Melendro, Rodríguez, y Marí, 2016).

Finalmente; la tercera condición tiene que ver con las capacidades parentales o condiciones de las figuras de apego; en este sentido aseveran que la función de ser padres o madres, es modelada por las capacidades de los adultos cuidadores de la familia (Quintanal, Melendro, Rodríguez, y Marí, 2016); estas capacidades han sido formadas y surgen a su vez, de las relaciones de los padres con personas significativas durante sus vidas; en otras palabras aquellas experiencias como producto de la relación que cuando niños tuvieron con sus padres (Barudy y Dantagnan, 2013, p. 61).

Así pues, los padres requieren desarrollar estrategias y gestionar emociones como estados depresivos, cólera, ansiedad o estrés parental; de esta manera la parentalidad debe ser vista como un contexto amplio de recursos, bienestar y autocuidado de los padres (Daly, 2012).

2.3 Importancia de la parentalidad para el desarrollo de los hijos.

El principal cometido de la parentalidad, se refiere a la capacidad de los padres para atender las necesidades de sus hijos, sin limitarse a nutrir y cuidar, sino que integra protección, educación y socialización, como condiciones necesarias para su desarrollo personal (Barudy y Dantagnan, 2013, p. 87), de ahí su importancia para el desarrollo de los hijos.

Debe señalarse, que el desarrollo sano de los niños y niñas se ve favorecido por los buenos tratos, la satisfacción de sus necesidades, y el respeto de sus derechos, ante lo cual el aporte de los padres es fundamental, al ejercer aquellas competencias parentales que posibilitan responder asertivamente a estas necesidades; sin embargo, hay cierta responsabilidad en el conjunto de la comunidad, quienes deben facilitar los recursos que ayuden a cubrir las necesidades tanto de los adultos como de los niños (Barudy y Dantagnan, 2013, p. 33).

No obstante, cuando estas condiciones fundamentales no se cumplen, se visualizan efectos contrarios a lo mencionado anteriormente. Es así que en familias negligentes y maltratadoras donde las necesidades de los niños no son atendidas, se observa un déficit de competencias parentales, cuyo efecto negativo se evidencia a nivel físico, emocional, comportamental y social (Fumagalli, et al, 2009, p. 64).

En contraste con lo referido, Barudy y Dantagnan (2013), explican desde las neurociencias que los buenos tratos, los cuidados, la estimulación y protección que reciben los niños y niñas en el transcurso de sus tres primeros años de vida, son determinantes para el desarrollo de todas las capacidades del cerebro, necesarias para responder efectivamente a los retos de la existencia infantil y la vida adulta; y esto es el resultado de una parentalidad competente (p. 55).

Por consiguiente, Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat (2014), concluyen que es “imprescindible la consideración de los padres y los hijos como principales responsables de su propio desarrollo, implicando a la familia en los procesos de cambio a través de estrategias de concertación y paternariado...” (prr. 3).

De ahí que, considerando lo antes expuesto, la parentalidad constituye un eje a partir del cual, los niños se desarrollan en un ambiente caracterizado por el bienestar del que puedan gozar toda la estructura familiar.

2.3.1 Desarrollo socioafectivo del niño

El desarrollo socioafectivo del niño, es la dimensión en la que se construye la identidad personal, el autoconcepto y la autoestima; para ello se establecen vínculos, se expresan emociones, en un mundo afectivo que desarrolla conductas de ayuda y empatía, para contribuir al bienestar y equilibrio personal (Ocaña y Martín, 2011, p.1).

Con base en estas ideas, el desarrollo socioafectivo es parte fundamental de la formación de una persona como tal, empezando en la niñez con sus primeras relaciones y adaptaciones a contextos variados, proceso que continúa con el desarrollo de conductas y aprendizaje de normas y valores inherentes a la sociedad.

Vinculado a este concepto, para un correcto desarrollo de la personalidad, es importante cuidar el entorno y ambiente que le rodea al niño, y esta tarea corresponde a los padres y/o cuidadores, donde su labor comprende la creación de un ambiente positivo y enriquecedor que supla no solamente las necesidades básicas del menor, sino también las psíquicas, afectivas y sociales (Pérez y Navarro, 2011).

A su vez, “el primer factor que incide en el desarrollo socio afectivo del niño es el entorno familiar, donde a través de las pautas de crianza, se permite desarrollar la competencia para el entendimiento de lo ético.” (Marín, Vallejo, Niño y García, 2016); por tal razón, los padres y/o cuidadores constituyen la figura modelo que el niño va a imitar.

2.3.2 Necesidades básicas en la infancia

Las necesidades de la infancia se refieren a aquellos elementos y circunstancias que deben estar cubiertos desde el nacimiento hasta la adolescencia; todo esto sirve para garantizar la supervivencia, desarrollo y autonomía de los menores (Ochaíta y Espinosa, 2004, citado en Rodríguez y Morell 2013). Las necesidades durante las diferentes etapas del desarrollo son:

- a) Durante la primera infancia, siendo ésta una etapa de vulnerabilidad para el bebé, hay que prestar atención a sus necesidades de salud física como lactancia materna, atención sanitaria, higiene, entre otras. En la etapa de educación infantil desde los dos años hasta los seis, es un período donde los niños/as desarrollan sus capacidades de participación y comprensión de las normas, su desarrollo del lenguaje les sirve para comunicarse y expresar sus necesidades, pensamientos y deseos; por ello, es esencial el juego especialmente de ficción o simbólico y las relaciones con los iguales; al mismo tiempo, físicamente se dan transformaciones importantes, para lo cual será necesario crear un contexto adecuado y la capacidad de satisfacer sus necesidades (Ochaita y Espinoza, 2012).
- b) La etapa escolar se considera una etapa tranquila, los menores poseen hábitos y destrezas que les permiten ser autónomos en sus cuidados y protección física; han adquirido desarrollo social mediante el cual establecen relaciones independientes con sus figuras de apego. Aquí la atención debe mantenerse a su salud y autonomía, a la participación y escolarización, y no descuidar la participación infantil en la familia y en la escuela (Ochaita y Espinoza, 2012).
- c) Finalmente, en la adolescencia, donde se producen cambios biológicos drásticamente, hay que considerar que esta etapa vuelve a ser de riesgo tanto para la salud como para la autonomía; siendo así, la atención debe estar dirigida a las necesidades de autonomía, las necesidades de participación, de interacción con iguales, de formar nuevos vínculos afectivos y la de educación sexual (Ochaita y Espinoza, 2012).

Por otra parte; Rodríguez y Morell (2013), presentan las necesidades de los niños en el siguiente orden: 1) necesidades relacionadas con la seguridad, crecimiento y

supervivencia (alimentación, higiene, sueño); 2) necesidades relacionadas con el desarrollo emocional (apego seguro, autoestima, independencia); 3) necesidades relacionadas con el desarrollo social (relaciones sociales, habilidades sociales); 4) necesidades relacionadas con el desarrollo cognitivo-lingüístico (adquisición de lenguaje, conocimientos y destrezas); 5) necesidades relacionadas con la escolarización (relaciones sociales con otros niños, adaptación a nuevas formas de convivencia, aprendizaje de contenidos); y 6) necesidades relacionadas con la educación sexual.

Así se concluye que las necesidades básicas se manifiestan en las diferentes etapas de desarrollo de los niños, y tienen que ver con todos los aspectos considerados indispensables para un desarrollo sano, equilibrado e integral de los niños, niñas y adolescentes y que deben ser cubiertos por los padres.

3. Competencias parentales

Se ha hablado reiteradamente sobre las funciones que los padres deben desempeñar para garantizar un buen desarrollo de sus hijos; y para poder cumplir estas tareas, requieren de competencias parentales.

En tal virtud, se parte desde el enunciado que manifiesta el alcance de definición de competencias parentales, que comprende lo multidimensional, bidireccional, dinámica y contextual; lo cual quiere decir que integra cognición, afecto y comportamiento, además que propicia ajuste personal y social en los contextos; significa además que evoluciona a medida que el individuo enfrenta nuevos retos, en diferentes contextos que sirven de aprendizaje y prácticas (Rodrigo, Cabrera, Martín, y Máiquez, 2009, p. 114).

Desde esta perspectiva se puede definir a las competencias parentales como las capacidades que permiten ejercer la tarea de ser padres, tomando en cuenta las necesidades de los hijos, sus propias experiencias y el entorno familiar (Paz Y Sahuquillo, 2011).

A esto, se añade de manera concordante lo mencionado por Ger y Sallés (2011), quienes explican que “cuando nos referimos a las competencias parentales, hablamos de la capacidad para cuidar de los hijos y dar respuestas adecuadas a sus necesidades” (p. 28).

Así mismo, sobresale el criterio de Barudy, Dantagnan, Comas y Vergara (2014), quienes se refieren a las competencias parentales como “una forma semántica de referirse a los recursos de los que disponen las madres y los padres para criar y educar

a sus hijos o hijas” (párr. 1). A su vez, plantean una diferenciación entre parentalidad social y parentalidad biológica; explican que la capacidad de procrear es la parentalidad biológica, a diferencia de la parentalidad social donde intervienen las competencias parentales que desarrollan los padres en la crianza de sus hijos.

Cabe resaltar y considerar lo que Barudy, Dantagnan, Comas, y Vergara (2014), explican acerca de lo que ellos denominan componentes de las competencias parentales, que son: capacidades parentales básicas como el apego y la empatía, y las habilidades parentales como los recursos emocionales, cognitivos y conductuales de las madres y padres; estos componentes serán analizados a continuación.

3.1. Capacidades parentales.

El cúmulo de experiencias de cuidado, protección y educación que los padres siendo hijos e hijas recibieron de sus progenitores, da como resultado las capacidades que poseen al presente en el ejercicio de sus funciones parentales (Barudy, Dantagnan, Comas, y Vergara, 2014).

Referente a las capacidades parentales, se destaca que son uno de los componentes básicos de las competencias parentales; así también, se detalla que estas capacidades son el apego y la empatía (Barudy, Dantagnan, Comas, y Vergara, 2014).

El apego se refiere a la capacidad de establecer vínculos afectivos desde los padres hacia sus hijos; la primera relación del recién nacido con su madre o cuidador se denomina apego, y establece a través de la constancia y receptividad por parte de la madre ante las señales del pequeño; este proceso no termina con el parto o la lactancia, sino que constituye una base para todas las relaciones de afecto durante la vida en general; es decir, el apego hacia personas significativas está presente toda la vida especialmente hacia los progenitores (Moneta, 2014, p. 266).

La supervivencia de un ser humano, depende de la capacidad innata para vincularse; ésta capacidad en las madres, depende de su potencial biológico y de experiencias propias de apego infantil, algo similar ocurre en los hombres (padres). A esto hay que añadir, que los factores ambientales facilitan o dificultan los vínculos afectivos con el menor; por tanto, para que éste crezca psicológicamente sano y con un desarrollo saludable, se requiere de apegos de buena calidad, constantes y seguros en el tiempo, de esta manera, se establece seguridad y confianza en los hijos (Barudy, Dantagnan, Comas, y Vergara, 2014).

Ahora bien, sobre la empatía, ya se mencionó que es parte de la inteligencia emocional, y con respecto a la misma, Goleman (1996), expone que “la conciencia de uno mismo es la facultad sobre la que se erige la empatía, puesto que, cuanto más abiertos nos hallemos a nuestras propias emociones, mayor será nuestra destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás” (p.167); dando a entender que empatía es la capacidad de comprender las emociones de los demás, y saber lo que sienten los demás.

Los padres, necesitan empatía para reconocer sus emociones y moldearlas, de manera que puedan atender las necesidades de sus hijos e hijas; siendo así que, la empatía parental permite a los padres percibir las necesidades que expresan sus hijos mediante su lenguaje corporal y emocional, puesto que poseen esta capacidad de estar en sintonía con ellos. (Barudy, Dantagnan, Comas, y Vergara, 2014).

Complementando las ideas expuestas, Daly (2012) señala que dentro de las capacidades parentales se deben considerar algunos recursos propios que los padres pueden mejorar; de manera que temas como el desarrollo del niño, el vínculo establecido entre el niño y su cuidador, la confianza en sí misma de los padres, competencias para mejorar habilidades sociales, técnicas para fijar límites, comprensión de la espiritualidad y desarrollo moral del niño, la atención a las demandas de sus hijos, son fundamentales para reforzar lo antes mencionado (Daly, 2012, p. 186).

De ahí que, es importante señalar que las escasas capacidades de los padres en aspectos como la observación, estilos educativos, implicación en su tarea de padres, desacuerdos con su pareja en temas educativos, autoestima baja, habilidades sociales, incapacidad para resolver conflictos y buscar apoyo, dificultan su labor a la hora de asumir estas responsabilidades como padres (Rodrigo, Máiquez, Martín, y Rodríguez, 2015, p. 8).

Esto, lleva a entender que las capacidades parentales con sus componentes básicos, son imprescindibles en el ejercicio de la parentalidad, permitiendo establecer principalmente vínculos emocionales, y comprender las emociones de los hijos y el desarrollo socioevolutivo del niño.

3.1.1. Habilidades parentales.

Como ya se mencionó anteriormente, las habilidades parentales son un componente importante dentro de las competencias parentales, de ahí su relevancia, puesto que son aquellos recursos emocionales cognitivos y conductuales al servicio de la crianza de los hijos; además, las habilidades parentales permiten llegar con

respuestas oportunas y adecuadas ante las necesidades que presentan los hijos durante su desarrollo. (Barudy, Dantagnan, Comas, y Vergara, 2014).

Se ha podido encontrar la importancia de desarrollar habilidades parentales; para ello se las ha categorizado en: habilidad de crianza de los hijos, habilidades cognitivas sociales, habilidades de autocontrol, manejo del estrés y habilidades sociales (Azar y Weinzierl, 2005, p. 600).

En este sentido Rodrigo, Cabrera, Martín, y Máiquez (2009), clasifican a las habilidades parentales en cinco: educativas (organización de actividades de ocio familiar, educación en valores), agencia parental (auto percepción del rol parental), autonomía y desarrollo personal (aparentemente se contraponen, si se equilibran pueden complementarse), vida personal (habilidades para afrontar con más garantías el futuro) y organización doméstica (administración eficiente del hogar) (pp.116, 117, 118).

Cabe señalar, que los cambios acontecidos en la sociedad conllevan el aumento de demandas hacia la familia, éstas demandas resultan nuevas para los padres quienes necesitan de información, ayuda y el desarrollo de ciertas habilidades que les faciliten valorar su propio potencial y el de sus hijos (Daly, 2012, p. 166).

Por tanto el conocimiento y mejoramiento de estas habilidades, otorgan a los padres comportamientos acertados en el ejercicio de su parentalidad, en ámbitos como alimentación, salud, comunicación, normas y límites, abordaje de temas de sexualidad, o fortalecer la autoestima de sus hijos (Porteous, 2015).

En tal virtud, la salud psicológica y el desarrollo infantil están asociados directamente con la calidad de las relaciones entre padres e hijos (Vázquez, Molina, Ramos, y Artazcoz, 2016, p. 31) ; de manera que “Los padres, a su vez, inciden en el campo familiar con su propia historia y temas no resueltos, y con la cualidad de sus propias habilidades parentales, sean fortalezas o debilidades” (Riberi, 2017, párr. 3).

3.1.2 Competencias emocionales.

El siguiente punto a tratar está estrechamente ligado a la inteligencia emocional, ya que el buen desempeño parental depende en gran manera de un conjunto de habilidades y capacidades que permitan un accionar oportuno y adecuado ante situaciones de índole emocional que imperan en las relaciones interpersonales.

Por tal razón Bisquerra (2011), define las competencias emocionales “como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos

emocionales.” (p.11); a su vez Krishnamurti (2014), expresa que las competencias emocionales son “una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional”.

Así mismo Martel (2014), coincide con las ideas antes mencionadas y sostiene que “es una capacidad adquirida basada en la IE que consiste en una combinación entre la intuición y los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñarse adecuadamente en diferentes escenarios” (p.32).

Siendo así, hay dos aspectos relevantes referidos a las competencias emocionales; éstos son en primer lugar la inteligencia emocional, y en segundo lugar, determinadas capacidades que una persona puede adquirir mediante el aprendizaje.

Por tanto, las competencias emocionales adquieren mucha importancia, considerando que las mismas son básicas para la vida, e indispensables en las relaciones interpersonales, sociales, profesionales y mayormente familiares (Bisquerra, 2016, p. 56).

Y precisamente en el contexto familiar, se debe potenciar estas competencias emocionales, ya que facilitará a los niños y jóvenes la adquisición de herramientas para afrontar las diferentes situaciones que se presentan en el diario vivir (Márquez y Gaeta, 2014, p. 75).

Para esto, es necesario que los padres sean aquellos referentes en lo relacionado a actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos, tomando en cuenta su responsabilidad en el desarrollo afectivo de sus hijos; esto conduce a que tanto padres como madres gestionen adecuadamente sus emociones, para que los hijos a su vez aprendan a regular y controlar las suyas, lo cual pronostica que puedan llegar a ser adultos física, mental y emocionalmente sanos, exitosos en su vida personal y profesional (Márquez y Gaeta, 2014, p. 78).

Ahora bien, concerniente a las competencias emocionales, se resalta que hay dos tipos; las competencias personales, que incluyen conciencia de sí mismo y autorregulación, y las competencias sociales que son empatía y habilidades sociales (Martel, 2014, pp.32,33).

Por consiguiente Bisquerra (2016), presenta el modelo pentagonal de competencias emocionales, cuya estructura consta de cinco bloques que son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar (p. 58).

Así pues, para finalizar se subraya que las competencias emocionales se adquieren y desarrollan a través de una práctica continua (Bisquerra, 2011); lo cual lleva a pensar que la familia requiere de educación emocional para que adquiera estas competencias que se han venido analizando.

3.2 Educación emocional en la familia.

Dado que, las competencias emocionales se desarrollan mediante la práctica, la educación emocional debe estar presente en todos los ciclos de vida; para ello se necesita contar principalmente con los padres y madres, puesto que son los primeros educadores, significando que su participación es esencial para que se cumpla este objetivo (Bisquerra, 2011).

La educación emocional es fundamental para que los adultos puedan interactuar con los adolescentes y jóvenes. Igualmente, niños y adolescentes necesitan de educación emocional para tomar conciencia en situaciones que provocan emociones positivas, y poder evitar las negativas. (Bisquerra, 2011, p. 53).

Considerando que las emociones están presentes en el día a día de los seres humanos, éstas influyen de forma directa en cualquier decisión, sea esta difícil o sencilla (Couto, 2011, p. 15).

En consecuencia, los padres se constituyen en figuras de referencia para que los hijos imiten aquellas competencias emocionales que hayan desarrollado los progenitores; de manera que se requiere que el adulto se forme en competencias emocionales con antelación a la educación de los más jóvenes (Bisquerra, 2016).

Para concluir, la educación emocional se define como un proceso educativo, cuya continuidad y permanencia, tiene como finalidad potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, mismas que se consideran esenciales en el desarrollo humano y en el bienestar personal y social; de esta manera una persona se encuentra capacitada para la vida (Bisquerra, 2016, p. 17)

En tal sentido, “La educación emocional contribuye al desarrollo integral de la persona, que es la finalidad de la educación” (Bisquerra, 2016, p. 13); por ello es un elemento indispensable en el desarrollo integral no solo individual, sino también familiar.

4. La intervención en el contexto familiar

Muchas veces, en las familias surgen problemáticas concernientes a la dificultad para relacionarse entre sí; es en este contexto donde surgen intervenciones de

profesionales inherentes al ámbito familiar, quienes buscan promover en sus integrantes, la búsqueda y gestión de sus propios recursos, y así afrontar esta serie de dificultades.

Esta interacción del profesional con la familia puede ser de asesoría, sostén, control, tutela, mediación o terapia; previo establecimiento de la situación familiar y la necesidad a atender Quintero (2007, citado en Quintero 2014, p. 72).

Cabe recalcar, que la necesidad de apoyo que todas las familias tienen para ejercer su tarea, no solo tiene un carácter terapéutico y de rehabilitación, sino además de prevención y promoción de capacidades, hacia donde se debe dirigir el trabajo profesional (Rodrigo, Máiquez, Martín, y Rodríguez, 2015, p. 19).

De este modo se puede observar, que la intervención requiere de la participación activa del grupo familiar, así como también del profesional, quien ha de estar capacitado para conducir las sesiones que se proyectan a lograr los objetivos planteados.

Si bien es cierto, no todas las familias son iguales; por consiguiente, los problemas que enfrentan pueden ser muchos y variados, por ello “La intervención familiar se caracteriza por la diversidad, tanto en lo que a estrategias y modalidades de intervención se refiere como a particularidades con las que se presenta un mismo problema en familias diferentes.” (Jiménez, 2016, p. 74).

Es decir, existen varias formas de intervención familiar, cuyas estrategias han de ser seleccionadas en función a las particularidades de los problemas que presentan las familias a las que va dirigida.

Cabe mencionar también, que la intención de los padres es educar bien a sus hijos, sin embargo “no saben cómo realizar esta difícil función porque no disponen de la preparación necesaria, descargando en los maestros su responsabilidad y eludiendo, a veces, este deber sin que se hayan ocupado, anticipadamente, de su formación como padres pensando en sus hijos.” (Cano y Casado, 2015, p. 20); de ahí que, en atención a esta necesidad surgen propuestas de intervención en promoción y prevención para el trabajo con familias.

En consideración a lo mencionado, se presenta a las escuelas para padres como una opción de intervención, a causa de que los mismos progenitores expresan su necesidad de recibir orientación y capacitación, puesto que no se sienten preparados para enfrentar los retos actuales (Cástro, 2007, prr. 4).

En ese sentido las intervenciones con escuelas para padres son propuestas de carácter preventivo, cuya finalidad es la formación familiar para resaltar y apoyar el papel que desempeñan los padres en el desarrollo de sus hijos (Cano y Casado, 2015, p. 20).

Con bases en lo anteriormente expuesto, en el siguiente apartado se desarrollará una revisión de las distintas propuestas de programas, cuyos objetivos han sido promover el desarrollo de recursos y competencias básicas para un buen desempeño parental.

4.1. Programas para el desarrollo de competencias parentales.

Las propuestas desarrolladas en diversos países con temáticas relacionadas al desarrollo de competencias parentales, han sido variadas; de ellas se tomará algunas como referencia para dar a conocer objetivos puntuales y resultados obtenidos al finalizar estas propuestas.

Para empezar, se cita el “Programa de Apoyo Personal y Familiar”, que ha sido dirigido a familias en riesgo psicosocial en España, donde se puede resaltar que al finalizar el programa las madres consiguieron aumentar su percepción de autoeficacia, distinguiendo mayor capacidad para educar a sus hijos y mayor confianza en su rol (Peña, Máiquez y Rodrigo, 2014).

Seguidamente se menciona el Programa de educación parental “Construir lo cotidiano”, desarrollado en niveles de educación infantil y primaria de centros educativos del principado de Asturias, España; teniendo un resultado efectivo para sus participantes y donde se ha podido percibir cambios en las familias (Torío, Fernández e Inda, 2015).

Continuando, el Programa “Vivir la adolescencia en familia”, que fue adaptado para familias cuyos hijos/as están en situación de riesgo de Abandono Escolar Temprano (AET) en instituciones educativas de las Canarias, España; se encontró que resultó ser eficaz para promover las competencias parentales (Martín, Alemán, Marchena y Santana, 2015).

En el contexto latinoamericano, específicamente en Colombia, se propone una intervención que formula la promoción de la parentalidad positiva sobre el estrés parental, donde se identificó la reducción del estrés parental para todas las categorías de las variables predictoras en diferentes grupos poblacionales (Vázquez, Ramos, Molina y Artazcoz, 2016).

Al mismo tiempo en la provincia de San Martín, Perú, se desarrolla el “Programa de Formación y Apoyo Familiar”, el cual promueve la parentalidad positiva, y cuyo

objetivo principal fue mejorar las competencias y habilidades parentales; los resultados mostraron cambios significativos en todas las dimensiones evaluadas, en el sentido que sus autores esperaban (Maya e Hidalgo, 2016).

Para finalizar, en la provincia de Entre Ríos Argentina, se implementa un programa de Fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social, cuyo fundamento es la parentalidad positiva y con una intervención grupal en el ámbito escolar; los autores afirman que este tipo de intervenciones promueven cambios positivos en las familias de contextos de vulnerabilidad social (Vargas, Lemos, y Richaud, 2017, p. 157).

De lo anteriormente mencionado, se desprende la necesidad de implementar un programa cuyo objetivo sea el que se ha venido mencionando, desarrollar competencias parentales, puesto que en el contexto local constituye una gran necesidad que se evidencia especialmente en las instituciones educativas.

En tal virtud, se toma como referencia el “Programa-guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales” (Martínez, 2009). Este programa es un recurso para profesionales que promueve y afianza las competencias en padres y madres con hijos entre 0 y 18 años; cabe destacar, que se realizaron 26 ediciones y el análisis de las mismas dejó en evidencia la eficacia del programa, ya que los participantes mejoraron significativamente sus competencias y conductas parentales. (Martínez, Rodríguez, Álvarez, y Becedóniz, 2016).

CAPÍTULO II
DISEÑO METODOLÓGICO

5. Objetivos de la investigación

5.1 Objetivo general

- Asesorar a las familias de niños/as de octavo año de Educación General Básica de una Unidad Educativa de la ciudad de Loja, sobre contenidos y estrategias que desarrollen competencias emocionales, educativas y parentales para afrontar la vida familiar.

5.2 Objetivos específicos

- Determinar y comparar las competencias parentales en padres y madres de los niño/as del grupo experimental y grupo control de octavo año de Educación General Básica de una Unidad Educativa de la ciudad de Loja.
- Comparar el cambio de las competencias parentales en padres y madres que asistieron al Programa de desarrollo de competencias parentales.
- Comparar las competencias parentales en padres y madres del grupo experimental y grupo control, posterior a la aplicación del programa de desarrollo de competencias parentales.

5.3 Diseño metodológico

El diseño metodológico de la investigación, corresponde al “Plan o estrategia a desarrollar para la obtención de información requerida para responder al planteamiento del problema” y cumplir con los objetivos planteados, (Hernández-Sampieri, 2014). Por tanto, el presente trabajo investigativo tiene las siguientes características:

- La investigación se enmarca en el diseño **cuasi-experimental**, de corte longitudinal, pues se ha realizado el proceso de recolección de información, análisis y vinculación de datos cuantitativos, tanto del grupo experimental, como control, en base a un diseño con pretest-posttest, realizada antes y después de la aplicación del programa de competencias emocionales, educativas y parentales (Sampieri, 2014).
- El presente trabajo investigativo se enmarca en un enfoque de **estudio cuantitativo** ya que implica procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014):

- Datos cuantitativos, porque se aplicarán instrumentos con preguntas cerradas que permiten recoger información objetiva y datos empíricos libres de la influencia de los prejuicios del investigador (Real Deus, 2016).

La investigación es longitudinal, debido a que las variables de estudio se observan y analizan al inicio y final de la aplicación del programa (Hernández-Sampieri, 2014); los instrumentos que permitieron recoger la información fueron la ficha sociodemográfica y el cuestionario de competencias parentales y de la relación con los hijos (Martínez, 2009).

5.4 Población y muestra. Criterios de inclusión y exclusión.

La población objeto de estudio está compuesta por familias que tienen hijos entre 11 y 12 años de edad, legalmente matriculados en Educación General Básica de centros educativos diurnos no especial de la zona urbana de la ciudad de Loja. La muestra está constituida por 13 padres y madres de familia que fueron parte del programa. De los trece padres y madres de familia seleccionados seis se ubican en el grupo experimental en quienes se aplicó el programa y siete corresponden al grupo control.

Como criterios de inclusión para los participantes de este estudio, se establece que deben ser padre, madre o representante legal de niños/as del 8vo Año de Educación General Básica de la unidad educativa particular de la ciudad de Loja, y firmar el consentimiento informado de participación en el proyecto; quedaron excluidos de la muestra los padres y madres de estudiantes que no estén matriculados en Educación General Básica de establecimientos educativos diurnos no especial de la ciudad de Loja, así como también las personas que no hayan firmado el consentimiento informado y/o que no deseen participar en el estudio.

Para caracterizar la muestra de estudio se presentan los indicadores sociodemográficos de los padres, madres y/o representantes, en la tabla 1:

Tabla 1: Datos informativos de la muestra

		Grupo					
		Experimental		Control		Total	
		N	% columna	N	% columna	N	% columna
Sexo estudiante	Mujer	3	50,0%	1	14,3%	4	30,8%
	Varón	3	50,0%	6	85,7%	9	69,2%
Grado-Curso	Octavo de básica	6	100,0%	7	100,0%	13	100,0%
Sexo representante	Mujer	2	33,3%	6	85,7%	8	61,5%
	Varón	4	66,7%	1	14,3%	5	38,5%
Estado civil	Casado	5	83,3%	6	85,7%	11	84,6%
	Soltero	0	0,0%	1	14,3%	1	7,7%
	Divorciado	1	16,7%	0	0,0%	1	7,7%
Quien contesta el cuestionario	Padre	4	66,7%	1	14,3%	5	38,5%
	Madre	2	33,3%	6	85,7%	8	61,5%
Nivel de educación	Secundaria	0	0,0%	2	28,6%	2	15,4%
	Tecnología	2	33,3%	2	28,6%	4	30,8%
	Tercer nivel	4	66,7%	3	42,9%	7	53,8%
Ciudad	Loja	5	83,3%	4	57,1%	9	69,2%
	Otro	1	16,7%	3	42,9%	4	30,8%
Tipo de familia	Nuclear	5	83,3%	5	71,4%	10	76,9%
	Monoparental	1	16,7%	2	28,6%	3	23,1%

Fuente: Ficha socio-demográfica aplicada a padres y madres de niños/as.

Elaborado por: Gladys Hidalgo

De acuerdo a la tabla 1, la muestra que participó del programa del grupo experimental, quedó conformada por el 33,3% de madres, y el 66,7% de padres; el 83% de la muestra son casados y el 16,7% son divorciados; así mismo es relevante mencionar, que el 66,7 % de la muestra tienen un tercer nivel de educación y el 33,3% tienen un nivel de educación que se ubica en tecnologías; en cuanto al tipo de familia, se evidencia que el 83,3% de la muestra conforman una familia nuclear y el 16,7% a una familia monoparental.

En cuanto a los participantes del grupo control, la muestra quedó conformada por el 85,7% de mujeres, y el 14,3% de varones; en cuanto al estado civil, este grupo está conformado por el 85,7% de participantes casados y el 14,3% solteros; el nivel de educación de esta muestra corresponde al tercer nivel en un 42,9% y secundaria, y tecnología en un 28,6%; y finalmente el tipo de familia al que corresponde el 71,4% es a la nuclear y el 16,7% a la familia monoparental.

En relación a los niño/as, padres y madres que participaron en este estudio, se pueden obtener la media de la edad, que se describe a continuación:

Tabla 2: Datos informativos de la edad de padres, madres e hijos

	Grupo											
	Experimental				Control				Total			
	Media	DT	Máx.	Mín.	Media	DT	Máx.	Mín.	Media	DT	Máx.	Mín.
Edad estudiante	11,7	,5	12,0	11,0	11,9	,4	12,0	11,0	11,8	,4	12,0	11,0
Edad	41,3	5,9	53,0	37,0	38,9	7,5	51,0	32,0	40,0	6,6	53,0	32,0
Número de hijos	2,2	,4	3,0	2,0	2,1	,7	3,0	1,0	2,2	,6	3,0	1,0
Hijos varones	1,3	,8	3,0	1,0	1,4	1,1	3,0	,0	1,4	1,0	3,0	,0
Hijas mujeres	,8	,4	1,0	,0	,7	,8	2,0	,0	,8	,6	2,0	,0

Fuente: Ficha socio-demográfica aplicada a padres y madres de niños/as

Elaborado por: Gladys Hidalgo

De acuerdo a la tabla 2, se puede evidenciar que el promedio de edad de los padres y madres participantes del estudio en el grupo experimental es de 41,3 años, mientras que en el grupo control la media de edad es de 38,9 años; así mismo, la edad del estudiante para el grupo experimental es de una media de 11,7 años y para el grupo control es de 11,9 años; también se puede evidenciar que en el grupo experimental existe una media de 2,2 hijos y en el grupo control la media es de 2,1 hijos.

5.5 Técnicas de Recolección de información

Para la recolección de información, se aplicaron los siguientes instrumentos:

Cuadro1: Instrumentos

INSTRUMENTOS	CARACTERÍSTICAS	NÚMERO DE ITEMS	MOMENTO DE APLICACIÓN
Perfil sociodemográfico	<ul style="list-style-type: none"> Constructos: Edad, sexo, origen étnico, nivel educativo, ingresos económicos, vivienda, tipo de discapacidad, situación laboral padres, tipología familiar y número de hijos. Ítems: Preguntas abiertas y cerradas. 	11	Al inicio del programa.

	<ul style="list-style-type: none"> Indicadores: sociodemográficos. 	Datos		
Cuestionario de competencia parentales	<ul style="list-style-type: none"> Adaptación/disponibilidad: Adaptado al español. 	47		Al inicio del programa. Al finalizar el programa.
Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales	<ul style="list-style-type: none"> Referencia: Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales (Martínez 2010). 	5 sesiones		Durante el programa.

Fuente: (Martínez, 2009)

Elaborado por: (Adaptación, 2018)

El cuestionario de evaluación de las competencias parentales consta de dos apartados, mismos que se describen a continuación:

Cuadro 2 : Cuestionario de competencias parentales

APARTADO	N° Preguntas	Dimensiones/ Variables	Escala de evaluación
Aspectos sobre competencias parentales y sobre las relaciones con los hijos	47	<ul style="list-style-type: none"> Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento. Autoestima y asertividad. Comunicación asertiva Resolución de problemas Disciplina, normas y reglas Características evolutivas del menor 	escala de Likert

Fuente: (Martínez, 2009)

Elaborado por: (Adaptación, 2018)

El cuestionario se presenta en formato impreso, cuya aplicación es colectiva, con un tiempo estimado entre 25 a 35 minutos para su contestación. Las preguntas son cerradas y se realiza el análisis de las mismas mediante la escala de Likert.

5.6. Fases para la recolección de la información

El proceso de recolección de datos en este estudio se llevó a cabo tomando en cuenta los siguientes procedimientos:

- **La primera fase** de la investigación se centró en la obtención y aprobación del estudio de investigación “Desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales en la ciudad de Loja”, por parte del Comité de Ética de Investigación en seres Humanos de la Universidad San Francisco de Quito, quienes con fecha 18 de julio de 2017, emiten la carta de aprobación, misma que permitió dar inicio a la

investigación (Anexo 1).

- **La segunda fase** se desarrolló mediante reuniones semanales del equipo de investigación de la UTPL y maestrantes, con la finalidad de estudiar el programa y adaptarlo a las características de la población objeto de estudio de esta investigación. En estas reuniones se adaptaron las sesiones que se trabajaron con los padres de familia.
- **Tercera Fase - Contacto y acercamiento con centros educativos:** Se visitó los centros educativos de la ciudad de Loja, y se estableció contacto con los rectores de las instituciones con la finalidad de socializar el programa-guía, dar a conocer la metodología y el cronograma de actividades. Se indicó que se trabajará con los padres, madres y/o representantes de los estudiantes de octavo año de Educación General Básica (muestra intencionada o dirigida, por cuanto supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación); una vez que el centro educativo aceptó participar en el estudio se solicitó que firmen una carta de compromiso y colaboración en el programa.
- **Cuarta fase - Introducción al programa:** Se realizó la primera sesión con padres, y madres de familia; en la misma se presentó toda la información del programa y se firmó el consentimiento informado. Además, se procedió a identificar las necesidades específicas de formación para el desarrollo parental y se propició la cohesión del grupo; se aplicó el cuestionario de evaluación inicial de competencias parentales que permitió ajustar el programa-guía a las características de los participantes.
- **Quinta fase - Proceso de intervención:** La segunda sesión dio paso a la intervención, que se llevó a cabo realizando una sesión por semana, con una duración de una hora cuarenta minutos (1H40), cuya planificación tuvo la siguiente estructura: entrada, saludo y bienvenida a los participantes; repaso de lo tratado en la sesión anterior (excepto la primera sesión), e identificación de dificultades percibidas por los padres de familia en la práctica de estrategias parentales sugeridas; presentación de nuevos contenidos en cada sesión; introducción de habilidades parentales asociadas a los nuevos contenidos; resumen de lo tratado en la sesión, entrega a los padres de familia de síntesis de ideas a recordar y reflexión; despedida y cierre de la sesión. Los temas que se trataron son los siguientes: a) Características de la etapa evolutiva y de desarrollo de los hijos, y necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento; b) Autoestima y asertividad en los padres, madres o representantes y en los hijos; c) Comunicación asertiva: escucha activa – empatía y expresión de sentimientos y opiniones; d) Resolución de problemas: apoyo parental a los hijos para la resolución de sus propios problemas y procesos de

negociación, establecimientos de acuerdos entre padre, madre o representante e hijos; y e) Disciplina para la autorregulación, límites, normas y consecuencias. Al finalizar cada sesión se aplicó un cuestionario de autoevaluación, para valorar el grado de adecuación de los distintos componentes del programa, e identificar el grado de adquisición y práctica en el desarrollo de habilidades parentales que se impartieron a los padres y madres de familia.

- **Sexta fase – cierre del programa:** En la última sesión se realizó la evaluación final del programa, de satisfacción, utilidad y eficacia alcanzada en relación a los objetivos planteados.
- **En la séptima fase,** se procede a hacer la codificación e ingreso de los datos recolectados al inicio y final del programa a través de la herramienta SPSS, para su posterior análisis.

5.7 Recursos Utilizados

El recurso principal con el que contó la investigación es el **recurso humano**, presente en los participantes del programa, el equipo del proyecto de investigación de la UTPL PhD. Silvia Vaca y Mgst. Nairobi Pineda, la directora del trabajo de titulación Mgst. María Aránzazu Cisneros Vidal. Los recursos **económicos** fueron financiados en un 30% por la UTPL y un 70% por la autora. En cuanto a los **materiales** utilizados en la investigación, se mencionan; Computadora (personal), sistema operativo, paquete de programas de Microsoft Office 2010, internet, SPSS, libros, textos y archivos de consulta y materiales de oficina (papel, lápiz, borrador, copias, etc.).

CAPÍTULO III
RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

6.1 Análisis e interpretación de datos

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos siguiendo el proceso metodológico planteado, mismo que fue útil para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Competencias Parentales, antes y después de la aplicación del programa.

Tabla3: Competencias parentales de la muestra grupo Experimental y Control.

		Grupo			
		Experimental		Control	
		N	% de columna	N	% de columna
Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento	Bajo	0	0,0%	1	14,3%
	Medio	3	50,0%	4	57,1%
	Alto	3	50,0%	2	28,6%
Autoestima y asertividad	Bajo	0	0,0%	0	0,0%
	Medio	5	83,3%	5	71,4%
	Alto	1	16,7%	2	28,6%
Comunicación asertiva	Bajo	0	0,0%	0	0,0%
	Medio	3	50,0%	2	28,6%
	Alto	3	50,0%	5	71,4%
Resolución de problemas	Bajo	0	0,0%	0	0,0%
	Medio	3	50,0%	5	71,4%
	Alto	3	50,0%	2	28,6%
Disciplina, normas, reglas	Bajo	0	0,0%	0	0,0%
	Medio	3	50,0%	3	42,9%
	Alto	3	50,0%	4	57,1%
Características evolutivas del menor	Bajo	0	0,0%	0	0,0%
	Medio	6	100,0%	7	100,0%
	Alto	0	0,0%	0	0,0%

Fuente: Cuestionario de competencias parentales.

Elaborado por: Gladys Hidalgo

De acuerdo a la tabla 3, que evidencia los resultados del pretest de competencias parentales en el grupo experimental y control, se puede determinar que las puntuaciones acordes al nivel, ubican al grupo experimental en un nivel de medio a alto; mientras que para el grupo control se determina que las competencias parentales se ubican en el nivel medio, se hace notorio además; que en las dimensiones de características evolutivas del menor y autoestima y asertividad, la mayoría de los participantes de ambos grupos se ubican en el nivel medio. Así, se evidencia también que la muestra en estudio (grupo control y experimental), no presentan en el pretest diferencias significativas en las dimensiones de

las competencias parentales (necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento; autoestima y asertividad; comunicación asertiva; resolución de problemas; disciplina, normas y reglas y características evolutivas del menor).

Tabla 4: Comparación de puntuación media Pretest en grupo Experimental y Control.

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento	Experimental	6	22,6667	1,96638	,80277	20,6031	24,7303	20,00	25,00
	Control	7	21,5714	3,20713	1,21218	18,6053	24,5375	15,00	25,00
	Total	13	22,0769	2,66025	,73782	20,4694	23,6845	15,00	25,00
Autoestima y asertividad	Experimental	6	28,3333	3,07679	1,25610	25,1044	31,5622	25,00	34,00
	Control	7	28,7143	1,11270	,42056	27,6852	29,7434	27,00	30,00
	Total	13	28,5385	2,14536	,59502	27,2420	29,8349	25,00	34,00
Comunicación asertiva	Experimental	6	31,5000	4,67974	1,91050	26,5889	36,4111	26,00	37,00
	Control	7	31,4286	2,99205	1,13089	28,6614	34,1958	28,00	36,00
	Total	13	31,4615	3,68817	1,02291	29,2328	33,6903	26,00	37,00
Resolución de problemas	Experimental	6	15,0000	2,09762	,85635	12,7987	17,2013	12,00	18,00
	Control	7	13,1429	1,46385	,55328	11,7890	14,4967	11,00	15,00
	Total	13	14,0000	1,95789	,54302	12,8169	15,1831	11,00	18,00
Disciplina, normas, reglas	Experimental	6	19,8333	2,04124	,83333	17,6912	21,9755	18,00	22,00
	Control	7	19,8571	2,54484	,96186	17,5036	22,2107	16,00	23,00
	Total	13	19,8462	2,23033	,61858	18,4984	21,1939	16,00	23,00
Características evolutivas del menor	Experimental	6	2,6667	,51640	,21082	2,1247	3,2086	2,00	3,00
	Control	7	2,2857	,48795	,18443	1,8344	2,7370	2,00	3,00
	Total	13	2,4615	,51887	,14391	2,1480	2,7751	2,00	3,00

Fuente: Cuestionario de competencias parentales.

Elaborado por: Gladys Hidalgo

Al comparar las puntuaciones medias de la tabla 4, tanto del grupo experimental como control, se puede determinar que no existe diferencias significativa en la media obtenida entre los dos grupos en las seis dimensiones analizadas en el pretest, por tanto las muestras son similares al ser comparadas en las competencias parentales.

Tabla 5: Análisis de diferencias emparejadas entre Pretest y Postest del grupo experimental

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento PT - Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento	,50000	4,59347	1,87528	-4,32055	5,32055	,267	5	,800
Par 2	Autoestima y asertividad PT - Autoestima y asertividad	1,1666 7	4,35507	1,77795	-3,40370	5,73704	,656	5	,541
Par 3	Comunicación asertiva PT - Comunicación asertiva	,66667	7,39369	3,01846	-7,09254	8,42587	,221	5	,834
Par 4	Resolución de problemas PT - Resolución de problemas	,16667	3,18852	1,30171	-3,17948	3,51281	,128	5	,903
Par 5	Disciplina, normas, reglas PT - Disciplina, normas, reglas	1,0000 0	3,74166	1,52753	-2,92663	4,92663	,655	5	,542
Par 6	Características evolutivas del menor PT - Características evolutivas del menor	,16667	1,16905	,47726	-1,06017	1,39350	,349	5	,741

Fuente: Cuestionario de competencias parentales.

Elaborado por: Gladys Hidalgo

La tabla 5 evidencia que al comparar las puntuaciones entre el postest y pretest en el grupo experimental no hay diferencias estadísticamente significativas después de aplicar el programa.

Tabla 6: Análisis comparativo del Postest entre el grupo Experimental y Control

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento PT	Experimental	6	23,1667	2,78687	1,13774	20,2420	26,0913	20,00	26,00
	Control	7	20,2857	3,25137	1,22890	17,2787	23,2927	18,00	25,00
	Total	13	21,6154	3,27970	,90962	19,6335	23,5973	18,00	26,00
Autoestima y asertividad PT	Experimental	6	29,5000	2,42899	,99163	26,9509	32,0491	26,00	33,00
	Control	7	29,4286	,97590	,36886	28,5260	30,3311	28,00	31,00
	Total	13	29,4615	1,71345	,47522	28,4261	30,4970	26,00	33,00
Comunicación asertiva PT	Experimental	6	32,1667	3,31160	1,35195	28,6914	35,6420	28,00	37,00
	Control	7	30,7143	2,69037	1,01686	28,2261	33,2025	28,00	36,00
	Total	13	31,3846	2,95912	,82071	29,5964	33,1728	28,00	37,00
Resolución de problemas PT	Experimental	6	15,1667	1,72240	,70317	13,3591	16,9742	13,00	18,00
	Control	7	13,4286	,78680	,29738	12,7009	14,1562	13,00	15,00
	Total	13	14,2308	1,53590	,42598	13,3026	15,1589	13,00	18,00
Disciplina, normas, reglas PT	Experimental	6	20,8333	1,94079	,79232	18,7966	22,8701	18,00	23,00
	Control	7	18,7143	3,03942	1,14879	15,9033	21,5253	13,00	22,00
	Total	13	19,6923	2,71982	,75434	18,0487	21,3359	13,00	23,00
Características evolutivas del menor PT	Experimental	6	2,8333	1,16905	,47726	1,6065	4,0602	1,00	4,00
	Control	7	2,5714	,53452	,20203	2,0771	3,0658	2,00	3,00
	Total	13	2,6923	,85485	,23709	2,1757	3,2089	1,00	4,00

Fuente: Cuestionario de competencias parentales.

Elaborado por: Gladys Hidalgo

Haciendo un análisis comparativo entre el grupo experimental y grupo control en el postest de competencias parentales, se puede observar variaciones entre las puntuaciones medias entre los dos grupos en cuatro dimensiones, pero poco significativas, sin embargo, se puede decir que las dimensiones que tuvieron este cambio positivo son: Necesidad de apoyo, atención, respeto, comunicación asertiva, resolución de problemas, y disciplina, normas y reglas. A diferencia de dos dimensiones en las cuales al comparar los dos grupos no se evidencia diferencia en sus puntuaciones, estas son: Autoestima y asertividad, y características evolutivas del menor.

Tabla 7: Análisis entre grupos después de la aplicación del programa (ANOVA)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento PT	Entre grupos	26,815	1	26,815	2,884	,118
	Dentro de grupos	102,262	11	9,297		
	Total	129,077	12			
Autoestima y asertividad PT	Entre grupos	,016	1	,016	,005	,944
	Dentro de grupos	35,214	11	3,201		
	Total	35,231	12			
Comunicación asertiva PT	Entre grupos	6,815	1	6,815	,763	,401
	Dentro de grupos	98,262	11	8,933		
	Total	105,077	12			
Resolución de problemas PT	Entre grupos	9,760	1	9,760	5,788	,035
	Dentro de grupos	18,548	11	1,686		
	Total	28,308	12			
Disciplina, normas, reglas PT	Entre grupos	14,507	1	14,507	2,149	,171
	Dentro de grupos	74,262	11	6,751		
	Total	88,769	12			
Características evolutivas del menor PT	Entre grupos	,222	1	,222	,285	,604
	Dentro de grupos	8,548	11	,777		
	Total	8,769	12			

Fuente: Cuestionario de competencias parentales.

Elaborado por: Gladys Hidalgo

Los resultados que se observan en la tabla 7, demuestran que luego de la aplicación del programa, entre los grupos experimental y control, hay una diferencia significativa del 0,035 en la dimensión de resolución de problemas; sin embargo, no sucede lo mismo en las otras dimensiones, donde no se encuentran diferencias significativas.

Tabla 8: Diferencias de los resultados de post-test en grupo experimental y control.

		Grupo			
		Experimental		Control	
		N	% columna	N	% columna
Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento	Mantiene	0	0,0%	1	14,3%
	Mejóro	3	50,0%	2	28,6%
	Empeoró	3	50,0%	4	57,1%
Autoestima y asertividad	Mantiene	0	0,0%	1	14,3%
	Mejóro	4	66,7%	4	57,1%
	Empeoró	2	33,3%	2	28,6%
Comunicación asertiva	Mantiene	0	0,0%	1	14,3%
	Mejóro	3	50,0%	3	42,9%
	Empeoró	3	50,0%	3	42,9%
Resolución de problemas	Mantiene	0	0,0%	2	28,6%
	Mejóro	3	50,0%	3	42,9%
	Empeoró	3	50,0%	2	28,6%
Disciplina, normas, reglas	Mantiene	0	0,0%	0	0,0%
	Mejóro	3	50,0%	2	28,6%
	Empeoró	3	50,0%	5	71,4%
Características evolutivas del menor	Mantiene	2	33,3%	5	71,4%
	Mejóro	2	33,3%	2	28,6%
	Empeoró	2	33,3%	0	0,0%

Fuente: Cuestionario de competencias parentales.

Elaborado por: Gladys Hidalgo

De los resultados obtenidos en la tabla 8, del cuestionario de competencias parentales (pre-test y post-test) se evidencia que el 50% de los participantes del grupo experimental muestra mejoría poco significativa en la mayoría de las dimensiones, por el contrario en la dimensión de características evolutivas del menor solo el 33% de participantes mejoran, mientras que en el grupo control se evidencia que en general hubo una mejora en autoestima y asertividad seguida de comunicación asertiva y resolución de problemas, y se mantiene el 71,4% en la dimensión características evolutivas del menor. Al comparar el grupo experimental, con el grupo control se evidencia mejorías poco significativas del primer grupo, respecto del segundo.

6.2 Discusión de los resultados

Para desarrollar este apartado, se revisará los resultados más importantes del estudio en función a los objetivos específicos, donde se realizará un breve análisis de los mismos.

En relación al **primer objetivo específico** que pretendía: Identificar y comparar las competencias parentales en padres, madres de las niñas/os del grupo experimental y grupo control de un centro Educativo de la ciudad de Loja.

La mayoría de participantes del grupo experimental y control, se ubican en las categorías medio y alto, lo que significa en primer lugar que los dos grupos de muestra son similares en sus competencias parentales por lo que formaron parte del estudio; y en segundo lugar, el nivel medio de sus competencias parentales, como en la necesidad de atención, afecto y reconocimiento, autoestima y asertividad, comunicación asertiva, resolución de problemas, disciplina, normas, y reglas; y características evolutivas del menor nos evidencio la necesidad primordial de mejorar estas competencias. Lejos de querer culpabilizar a los padres, se trata de que asuman su responsabilidad de cómo crían a sus hijos, aunque esté mediado por sus propias historias infantiles. Evaluar sus competencias es una manera de establecer de qué manera la forma que tratan a sus hijos está modelando el desarrollo de su cerebro y consecuentemente de sus habilidades para la vida, con el fin de adquirir las competencias y habilidades que sus experiencias anteriores no permitieron. Martinez J., (2012).

De acuerdo al **segundo objetivo específico** que pretendía; Comparar el cambio de las competencias parentales en padres y madres que asistieron al Programa de desarrollo de competencias parentales.

Esta comparación se la hizo tomando en cuenta el pre-test y post-test del grupo experimental, donde se evidenció que la mayoría de las dimensiones de las competencias parentales cambiaron positivamente, aunque este cambio es poco significativo; sin embargo se encontró que en la dimensión de Resolución de problemas se dio un cambio significativo. Estos cambios se entienden, ya que las competencias parentales corresponden a las capacidades prácticas que los padres tienen para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y así asegurarles un desarrollo sano, aunque esta responsabilidad también puede ser asumida por adultos significativos aun cuando no sean progenitores de los niños.; por tanto estas capacidades se desarrollan a lo largo de la vida, mediante las experiencias parentales, y mucho más si los padres participan de actividades de asesoría y fortalecimiento de estas competencias (Maryorie Dantagnan y Jorge Barudy, 2007). Entonces queda comprobado que la aplicación del programa de competencias parentales permitió un cambio positivo en esta muestra, aunque no significativo en la mayoría de

dimensiones a excepción de la dimensión Resolución de problemas donde se encuentra una diferencia significativa. En relación al **tercer objetivo** que hace referencia a: Comparar las competencias parentales en padres, madres y/o representantes del grupo experimental y grupo control, posterior a la aplicación del programa de desarrollo de competencias parentales.

Los resultados presentados indican un impacto positivo leve del programa, pues el grupo experimental muestran cambios positivos poco significativos frente al grupo control: 1) Mejoría en las dimensiones de atención, respeto, afecto y reconocimiento, autoestima y asertividad, comunicación asertiva, resolución de problemas, disciplina, normas y reglas; 2) Cabe recalcar que en todas las dimensiones se evidencian cambios en los padres, observándose un cambio significativo en la dimensión resolución de problemas en el grupo experimental, frente al grupo control. En este sentido los autores consideran que los padres deben adaptarse a los nuevos valores y comportamientos de la sociedad actual, aunque aquello vuelva complejo y difícil el ejercicio de la parentalidad (Rodrigo, Máiquez, Martín, y Rodríguez, 2015, p. 1); por tanto se debe identificar las necesidades de apoyo que requieren los padres para trabajar y reforzar en virtud de aquello (Rodrigo, Máiquez, Martín, y Rodríguez, 2015, p. 20).

Como se puede apreciar, existe resultados favorecedores luego de la aplicación del programa de orientación familiar. Varios autores (Peña, Máiquez y Rodrigo, 2014; Torío, Fernández e Inda, 2015; Martín, Alemán, Marchena y Santana, 2015; Vázquez, Ramos, Molina y Artazcoz, 2016; Maya e Hidalgo, 2016; Vargas, Lemos, y Richaud, 2017, p. 157), mencionan que existe un impacto positivo en las familias, al finalizar un programa consiguieron aumentar su percepción de autoeficacia, distinguiendo mayor capacidad para educar a sus hijos y mayor confianza en su rol; de igual manera estos programas resultaron eficaces para promover competencias parentales.

Estos resultados obtenidos son respaldados por los datos que se han conseguido en la investigación base de este programa, que indican; que “los padres que participaron en el programa, han adquirido competencias para dar respuestas adecuadas frente a la educación de sus hijos, específicamente las que se encuentran relacionadas con la gestión positiva de los conflictos y a la vez mencionan que se sienten capaces y seguros de asumir su rol parental y mejorar su autoestima” (Martínez, Álvarez y Pérez, 2010).

Sin embargo, se debe mencionar que se contó con una muestra pequeña de padres de familia para la ejecución de este programa, lo cual dificulta desde el punto de vista metodológico la consecución de mejores resultados; así mismo, por principio de confidencialidad no se hizo un seguimiento riguroso a su asistencia, de tal modo que la

inasistencia a alguna de las sesiones pudo influenciar en los resultados obtenidos. Siendo así, se resalta que la interacción del profesional con la familia es principalmente para asesorar, sostener, mediar (Quintero (2007, citado en Quintero 2014, p. 72), puesto que aunque los padres desean educar bien a sus hijos, no saben hacerlo, porque no poseen una preparación adecuada (Cano y Casado, 2015, p. 20); de manera que la intervención familiar deberá ser diversa tanto en estrategias como en modalidades de intervención, puesto que las familias poseen problemas particulares (Jiménez, 2016, p. 74), y su necesidad de apoyo no solo tiene un carácter terapéutico y de rehabilitación, sino además de prevención y promoción de capacidades (Rodrigo, Máiquez, Martín, y Rodríguez, 2015, p. 19); por lo cual, se consiedra que la intervención requiere de la participación activa del grupo familiar, para de esta manera obtener mejores resultados.

CONCLUSIONES

- Los padres y madres de familia del grupo control y experimental no presentaron diferencias significativas en la evaluación inicial de competencias parentales.
- Los padres y madres de familia del grupo experimental se ubicaron en un nivel de puntuación medio a alto con respecto a las competencias parentales; mientras que el grupo control se ubica en un nivel de puntuación medio en las competencias parentales en el Pretest, lo que evidenció que poseen algunas habilidades parentales, sin embargo no consideran dominarlas.
- El programa de desarrollo de competencias parentales aplicado al grupo experimental de padres y madres de familia ha mejorado las competencias parentales, pero no de forma significativa, esto podría atribuirse a diversas limitantes metodológicas en su aplicación, así como, al involucramiento de cada familia en el desarrollo del programa.
- Al inicio del programa, los grupos experimental y control se mostraron homogéneos; no obstante, al finalizar el mismo se pudo observar una diferencia significativa en la dimensión de resolución de problemas entre ambos grupos.
- El proceso de intervención, desarrollado con el programa de competencias parentales en el grupo experimental, ha permitido una leve mejoría en las seis dimensiones de estas competencias, como producto del cambio en los modelos mentales de los padres y madres, para afrontar la vida familiar con mayor eficacia.
- El grupo control, sin haber participado en el programa de desarrollo de competencias parentales principalmente se mantuvo y empeoró estas competencias, esto se explica porque al no haber participado en el programa no puede existir en ellos un mejoría en estas competencias, sino que las experiencias diarias les permiten hacer una reorganización cognitiva pero no mejorar sus competencias parentales de forma significativa.
- Existen indicadores de un mejor desarrollo de las competencias parentales en los participantes del programa, especialmente en la dimensión de autoestima y asertividad.
- Se muestran cambios positivos en los participantes del grupo experimental en la identificación de sus habilidades y limitaciones en la crianza de los hijos, a diferencia de los padres del grupo control quienes tienen la tendencia a mantenerse o a empeorar en los niveles de competencia parental

RECOMENDACIONES

- Se recomienda revisar el programa con miras a hacer mejoras, tanto en el ajuste como en la implementación, de tal forma que permita el desarrollo significativo de las capacidades parentales de los padres de familia.
- Se recomienda ampliar el diagnóstico inicial de los padres de familia, para complementar información válida que permita ajustar con eficacia los programas para el desarrollo de competencias parentales.
- Implementar el programa de desarrollo de competencias parentales con mayor profundidad en todas sus dimensiones, pues si existe una mejor implementación del mismo, permitirá mejorar su capacidad de afrontar la dinámica familiar con mejor dominio emocional y educativo.
- Considerar las particularidades de las familias y los posibles factores de riesgo y protección que influyen directa o indirectamente en la adecuada implementación del programa de desarrollo de competencias parentales.
- Se recomienda que los padres que poseen limitaciones en sus competencias parentales, participen en los programas para el desarrollo de estas competencias con mayor rigurosidad y profundidad.
- De los resultados evidenciados en la presente investigación y las evaluaciones positivas de otros estudios ya referidos, se recomienda implementar este tipo de programas de desarrollo de competencias parentales, enfocándose en las necesidades particulares de cada familia, para que sean eficaces en el propósito que se persigue.

BIBLIOGRAFÍA

- Abela, A., Berlioz, G., Janson, S., Lalière, C., Sandbaek, M., y Berger Saether, M. (2012). *La parentalidad en la Europa contemporánea: un enfoque positivo*. Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Centro de Publicaciones.
- Aguirre T., y Villavicencio A., (2017). Estilos de crianza en adolescentes con conductas agresivas. (U. T. Machala, Ed.) *Conference Proceedings*, 1(1). doi:ISSN 2588-056X
- Álvarez, L., (2015). Jóvenes en conflicto con la ley penal: niñez y violencias. En M. E. Murueta Reyes, y M. Orozco Guzmán, *Psicología de la violencia. Causas, prevención y afrontamiento* (Segundo ed., pág. 287). México: El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Amador B., Ángeles E., Contretaras G., y Olvera A., (2015). El desarrollo del autoconcepto y el rendimiento académico. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 1(1), 26-30. Recuperado el 06 de 01 de 2018, de <http://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/15/9>
- Aroca M., (2010). La violencia filo-parental una aproximación a sus claves. *Tesis doctoral*. Valencia, España. Recuperado el 19 de Enero de 2018
- Azar, S., y Weinzierl, K. (23 de February de 2005). Child Maltreatment and Childhood Injury Research: A Cognitive Behavioral Approach. *Journal of Pediatric Psychology*, 30(7), 598-614. doi:10.1093/jpepsy/jsi046
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2013). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: manual de evaluaciones de las competencias y la resiliencia parental* (2013 formato digital ed.). Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Barudy, J.; Dantagnana, M. (2010), Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental. Gedisa. Barcelona
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2005). *Los Buenos Tratos a la Infancia: Parentalidad, apego y resiliencia* (Formato digital 2013 ed.). Gedisa.
- Barudy, J., Dantagnan, M., Comas, E., y Vergara, M. (2014). *La inteligencia maternal, manual para apoyar la crianza bien tratante y promover la resiliencia de madres y padres*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. Y Marquebreucq, A. P. (2006). Hijas e Hijos de madres resilientes: Traumas infantiles en situaciones extremas: Violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio. Barcelona: GEDISA.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Beltrán Ll., y Bueno Á., (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria Marcombo.

- Bisquerra A., (2016). *10 ideas clave. Educación emocional* (Primera ed.). Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional, propuesta para educadores y familias*. Bilbao: EDITORIAL DESCLÉE DE BROUWER, S.A.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (02 de 1 de 2014). *ResearchGate*. doi:10.5944
- Cano G., y Casado G., (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-27. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.224771>
- Castro, M. (2007). *¿Cómo diseñar e implementar una escuela de padres?* Bogotá: PSICOM Editores.
- Código de la niñez y adolescencia*. (3 de Enero de 2003). doi:Registro Oficial 737
- Comellas, M. J. (2011). *Educación en la comunidad y en la familia, acompañando a las familias en el día a día*. Valencia: Nau Llibres- Edicions Culturals Valencianes, S.A. Periodista Badía 10.
- Constitución del Ecuador. (2008).
- Couto C., (2011). *Desarrollo de la Relación entre Inteligencia Emocional y los Problemas de Convivencia: Estudio clínico y experimental*. Madrid: Editorial Visión Libros.
- Cristóbal M., Giné G., Mas M., y Pegenaute L., (2015). *La atención temprana, un compromiso con la infancia y sus familias*. Barcelona: Editorial UOC.
- Cruz, O., Franco, M., y De la Espirella, C., (Noviembre de 2016). Estilos parentales, ansiedad y preocupaciones sociales. *Correlación entre estilos parentales, ansiedad y preocupaciones sociales en menores de 10 a 16 años*. Cundinamarca, Madrid, España.
- Daly, M. (2012). *La parentalidad en la Europa contemporánea: un enfoque positivo*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Centro de publicaciones.
- De la Torre C., García L., y Casanova A., (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. (U. d. Almería, Ed.) *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(32), 147-170. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293130506007>
- del Real B., (2016). La familia como recurso preventivo de la violencia de escolares y conflictos escolares. *Las habilidades socioemocionales de los niños de educación primaria*. Sevilla, España.
- Díez N., Palau S., Albamonte, M., Alvarez C., Amorós, E., Becerra, M., Benac M., Casanoba R., Chacón L., Damonte C., Dualde B., Ferrándiz C., Garmendia B., Guijarro F., Larban J., Rosario L., Marcos I., Navarro A., Orazi L., Pi V., Ramírez J., Sánchez P., Sancho N., Simó S., Rarragó R., Torres , C. (2013). Los trastornos infantiles, guía de acompañamiento familiar y profesional. En R. Guitart, *Familia y educación*. Barcelona, España: LarGRAÓ de IRIF, S.L.

- Escrivá I., (2015). La importancia de la educación en familia para el desarrollo integral del menor. En I. M. Briones Martínez, *Educación en familia. Ampliando derechos educativos y de conciencia* (págs. 29-39). Madrid: DYKINSON, S.L.
- Feito B., Casanova V., Fernández C., Molinero B., Serrano Z., Cañas F., García T., Durán F., (2012). *Temario Técnico en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Paraninfo, S.A.
- Fernández-Simal F., (2017). Influencia de los estilos educativos en el desarrollo de la inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. En C. Chiclana Actis, y E. Gimeno Castro, *Trabajos de Fin de Grado de Psicología. Selección 2014-2016*. Madrid: Biblioteca de Salud Mental, 2017.
- Fumagalli, D., Leoni L., Torres, B., Tellarini, M. A., Sanicola, L., y Días, T. (2009). *Esta es tu Casa, la aventura del acogimiento familiar*. (T. Díaz, Ed.) Madrid: Editorial Encuentro.
- García F., Vaquer, A. V., y Gomis Bru, C. (2010). *Intervención y mediación familiar*. Publicaciones de la Universitat Jaume I. 2010. doi:<http://dx.doi.org/10.6035/Universitas.2010.32>
- García, M. C., de la Torre, M. J., Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2014). Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, u estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 307-327. doi:10.1387/RevPsicodidact.7219
- García, M. C., García, A. T., y Casanova, P. F. (2014). Prácticas educativas paternas que predicen la agresividad evaluada por distintos informantes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 198-210.
- Giberti, E. (2007). *La familia, a pesar de todo* (Primera edición mayo 2005 ed.). Buenos Aires , Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Goleman, D. (1966). *Emotional Intelligence* (Primera edición octubre 1996, septuagésima edición noviembre 2008 ed.). Barcelona, España: Kairós, S.A.
- Hernández, R.S.; Collado, C.F.; y Lucio, P. B.(2014). Metodología de la investigación (sexta edición ed.). México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- INEC. (2012). *Encuesta nacional de ingresos y gastos de los hogares urbanos y rurales 2011-2012, resumen metodológico y principales resultados*.
- INEC. (2012). *Principales Resultados: Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos (ENIGHUR) 2011- 2012*.
- INEC. (2016). *Estadísticas Vitales: Matrimonios y Divorcios 2016*.
- Jiménez T., (2016). La intervención en el contexto familiar. En E. Estévez López, y G. Musitu Ochoa, *Intervención Psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. Madrid, España: Ediciones Paraninfo, S.A.

- Krishnamurti, J. (2014). Las competencias emocionales. En M. Conangla, *Crisis Emocionales: La inteligencia emocional aplicada a situaciones límite*. España: Editorial Amat.
- Krumm, G., Vargas, J., y Gullón, S. (2013). Estilos parentales y creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectivas*, 12(1), 161-182. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE1-FULLTEXT-223
- LLanos, D. (2010). La migración: Una aproximación a sus efectos en los espacios familiares y escolares ecuatorianos. En R. U. Lara, *Familia, niñez y adolescencia, procesos de subetivación emergentes en el hecho migratorio* (págs. 81-94). Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala. Obtenido de La migración: Una aproximación a sus efectos en los espacios familiares y escolares ecuatorianos: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10987>
- Manfre, C., y Rubin, D. (2013). *Integración del género en la investigación forestal, una guía para los investigadores y administradores de los programas de CIFOR*. Bogor, Indonesia.
- Marín, L. F., Vallejo, S., Niño, L., y García, J. (2016). Socioafectividad y desarrollo moral en la primera infancia. *Revista Horizontes pedagógicos*, 18(1), 73-80.
- Martín, J.C.; Máizquez, M.L.; Rodrigo, M.J. (2009), "La educación parental". *Intervención Psicosocial*, 18, (2), 121-133.
- Márquez, M. C., y Gaeta, M. L. (Septiembre-Diciembre de 2014). Competencias emocionales en los preadolescentes: La implicación de los padres. (CAEU, y OEI, Edits.) *Revista Ibroamericana de Educación*(66), 224.
- Martel, A. (2014). *Magia y emoción, una sola cuestión* (Primera ed.). Ibbuku.
- Martín, J. C., Alemán, J., Marchena, R., y Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordón Revista de Pedagogía*, 67(4). doi:DOI: 10.13042/Bordon.2015.67402
- Martínez de Soria, A. B. (2013). En J. Ibañez Martín, *Educación, libertad y cuidado* (págs. 239-255). Madrid: Dykinson, S.L. doi:ISBN: 987-84-9031-657-3
- Martínez de Soria, A., y Sandoval, L. Y. (2013). "Parentalidad positiva" o ser padres y madres en la educación familiar. *Estudios sobre educación*, 25, 133-149.
- Martínez, R. A., Rodríguez B., Álvarez L., y Becedóniz, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 111-117. doi:10.1016/j.psi.2016.04.001
- Martínez, J. F., García, M. I., y Collazo Martínez, J. C. (Abril-Junio de 2017). Modelos parentales en el contexto urbano: un estudio exploratorio. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 19(2), 54-66. Recuperado el 11 de Octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550741005>
- Maya, J., y Hidalgo, M. V. (2016). Evaluación de la implementación del Programa de Formación y Apoyo Familiar con familias peruanas. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 119-128.

- Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A., y Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: Uned.
- Montoro, R. (2004). La familia en su evolución hacia el siglo XXI. *II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI* (págs. 11-20). Madrid: Fundación de ayuda contra la Drogadicción.
- Musitu, G., y García, F. (2001). ESPA29 Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia. *Publicaciones de Psicología Aplicada*(285). Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.
- Ocaña, L., y Martín, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Madrid, España: Ediciones Paraninfo, S.A.
- Ochaita, E., y Espinoza, M. A. (2012). Los derechos de la infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 25-46.
- Peña, M., Máiquez, M. L., y Rodrigo, M. (Enero de 2014). Efectos de la inclusión de contenidos de desarrollo personal en un programa de educación parental para familias en riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, 30(1), 201-210. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.152331>
- Pérez, N., y Navarro, N. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.
- Porteous, N. (2015). La construcción del modelo lógico de un programa. En V. Ridde, C. Dagenais, y M. I. Jara Navarro (Ed.), *Enfoques y prácticas en la evaluación de programas* (Primera edición en español ed.). Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Quintanal Díaz, J., Melendro, M., Rodríguez, A. E., y Marí, S. (2016). *Acción socioeducativa con colectivos vulnerables*. Madrid: Uned.
- Quintero, A. M. (17 de Diciembre de 2014). Retos Contemporáneos de la Intervención Socio-Familiar. *RUMBOS TS*(10), 66-77. Recuperado el 26 de 10 de 2017, de <http://132.248.9.34/hevila/RumbosTS/2014/no10/4.pdf>
- Ramírez, A., Ferrado, M., y Sáinz, M. (Junio de 2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>
- Real Deus, E., (2016), *Manual de investigación para ciencias sociales y de la salud en grado y posgrado*, Primera edición, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador
- Rodrigo, M. J., Cabrera, E., Martín, J. C., y Máiquez, M. L. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, Vol. 18(2), 113-120.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., y Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y promoción. En M. J. Rodrigo López, *Manual práctico de parentalidad positiva* (pág. 272). Síntesis.

- Rodríguez, M. D., y Morell, J. M. (2013). *Un hogar para cada niño: Programa de formación y apoyo para familias acogedoras*. Madrid: Uned Publicaciones.
- Rondón, L. M. (2011). Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: El tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares. *I Congreso Internacional de Mediación y Conflictología. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI.*, (págs. 1-14). Sevilla. Recuperado el 19 de 07 de 2017, de <http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/1691/4Rondon.pdf?sequence=3>
- Sallés, C., y Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación social*(49), 25-47. doi:1135-8629
- Tabera, M. V., y Rodríguez de Lorza, M. (2010). *Intervención con familias y atención a menores*. Editorial Editex.
- Torío, S., Fernández, C. M., y Inda, M. d. (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*(44), 31-37. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.05.001>
- Unicef-Comité Español. (2016). *Convención sobre los derechos del niño*. Unicef. Madrid: Imprenta Nuevo Siglo. doi:Depósito Legal: DL-M-26132-2006
- Valdez, H. F., Cantúna, J. S., Balderrama, M. A., y Martínez, E. G. (20 de Junio de 2014). Nivel de autoestima y su relación con el rendimiento escolar con estudiantes del tercer semestre del Cobach Plantel Navojoa. *Revista de Investigación Académica sin Fronteras*(18).
- Vargas, J., Lemos, V., y Richaud, M. C. (2017). Programa de Fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social: Una propuesta desde el ámbito escolar. *Interdisciplinaria*, 1(34), 157-172.
- Vázquez, N., Molina, M. C., Ramos, P., y Artazcoz, L. (2 de Julio de 2016). Validación de un instrumento en español para medir habilidades parentales promovidas en una intervención de educación parental. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 9(2), 30-47. doi:10.1344/reire2016.9.2923//
- Vázquez, N., Ramos, P., Molina, M. C., y Artazcoz, L. (2016). Efecto de una intervención de promoción de la parentalidad positiva sobre el estrés parental. *Aquichán*, 16(2), 137-147. doi:DOI: 10.5294/aqui.2016.16.2.2
- Wilcock, A. (2014). *De la primaria a la Secundaria, cómo apoyar a los estudiantes en la transición*. Madrid, España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

ANEXOS

Anexo 1. Carta de aprobación del Comité de Ética.

2017-0866



Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos
Universidad San Francisco de Quito

El Comité de Revisión Institucional de la USFQ
The Institutional Review Board of the USFQ

Aprobación IRB: Oficio No. 2017-0866-0028-000001, 18 de Julio de 2017

Quito, 18 de julio de 2017

Señorita
Sylvia Libertad Vaca Gallegos, PhD
Investigadora Principal
UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
Ciudad

De mi mejor consideración:

Por medio de la presente, el Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos de la Universidad San Francisco de Quito se complace en informarle que su solicitud de revisión y aprobación del estudio de investigación "Desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales en la ciudad de Loja", ha sido aprobada el día de hoy como un estudio expedito, debido a que la investigación va a tomar datos personales pero el investigador asegura que serán codificados para el análisis y presentación de los resultados y una vez concluido el estudio cualquier dato que pudiese identificar al participante será borrado.

El CEISH - USFQ aprueba el estudio ya que cumple con los siguientes parámetros:

- El proyecto de investigación muestra metas y/o objetivos de significancia científica con una justificación y referencias.
- El protocolo de investigación cuenta con los procedimientos para minimizar sus riesgos de sus participantes y/o los riesgos son razonables en relación a los beneficios anticipados del estudio.
- Los participantes del estudio tienen el derecho a retirarse del estudio y su participación su conseguida a través de un proceso de consentimiento informado
- El protocolo cuenta con provisiones para proteger la privacidad y confidencialidad de los participantes del estudio en sus procesos de recolección, manejo y almacenamiento de datos
- El protocolo detalla las responsabilidades del investigador

Además el investigador principal de este estudio ha dado contestación a todas las dudas y realizado todas las modificaciones que este Comité ha solicitado en varias revisiones. Los documentos que se aprueban y que sustentan este estudio es la versión # 1 de julio 12, 2017 que incluyen:

- Solicitud de revisión y aprobación de estudio de investigación, 15 páginas;
- Solicitud de aplicación al consentimiento informado por escrito, 4 páginas;
- Carta de solicitud de revisión, 1 página;
- Protocolo de estudio, 6 páginas;

Calle Peral 17-12-961, Quito, Ecuador
comiteetico@usfq.edu.ec
PBX (593-2) 297-1700 ext.1169

- Hoja de vida de la Investigadora principal, 30 páginas.

Esta aprobación tiene una duración de un año (365 días) transcurrido el cual se deberá solicitar una extensión si fuere necesario. En toda correspondencia con el Comité de Bioética favor referirse al siguiente código de aprobación: 2017-086E. El Comité estará dispuesto a lo largo de la implementación del estudio a responder cualquier inquietud que pudiese surgir tanto de los participantes como de los investigadores.

Favor tomar nota de los siguientes puntos relacionados con las responsabilidades del investigador para este Comité:

1. El Comité no se responsabiliza por los datos que hayan sido recolectados antes de la fecha de esta carta; los datos recolectados antes de la fecha de esta carta no podrán ser publicados o incluidos en los resultados.
2. El Comité ha otorgado la presente aprobación en base a la información entregada por los solicitantes, quienes al presentarla asumen la veracidad, corrección y autoría de los documentos entregados.
3. De igual forma, los solicitantes de la aprobación son los responsables por la ejecución correcta y ética de la investigación, respetando los documentos y condiciones aprobadas por el Comité, así como la legislación vigente aplicable y los estándares nacionales e internacionales en la materia.

Desearándole los mejores éxitos en su investigación, se solicita a los investigadores que notifiquen al Comité la fecha de terminación del estudio.

Atentamente,



William F. Waters, PhD

Presidente Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos USFQ

cc: Archivo general, Archivo protocolo



Anexo 2. Consentimiento Informado

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Documento de Consentimiento informado para participar del programa de desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales

Usted ha sido invitado/a ser partícipe de un estudio del Programa de maestría en Terapia Familiar de la Universidad Técnica Particular de Loja.

El propósito de este estudio, es asesorarle sobre contenidos y estrategias para que desarrolle competencias emocionales, educativas y parentales para afrontar de mejor manera la vida familiar. El programa consta de seis sesiones con una duración de hora y media cada una.

Los temas que se tratarán son: a) etapa evolutiva de los hijos; b) auto-estima y asertividad; c) comunicación asertiva; d) resolución de problemas; e) disciplina para la autorregulación, límites, normas y consecuencias.

La participación en esta investigación le permitirá obtener conocimientos y estrategias para desarrollar competencias emocionales, educativas y parentales para afrontar la vida familiar y Usted recibirá de manera individual y en sobre cerrado un informe de sus habilidades parentales.

La información que nos proporcione se identificará con un código que reemplazará su nombre y se guardará en un lugar seguro, de manera confidencial y anónima. Los datos que usted proporcione serán utilizados para investigación y guardados por un lapso de cinco de años.

Para que usted pueda ser partícipe debe considerar ser padre - madre de familia o representante de un menor de edad que asiste en calidad de interno a esta Institución y firmar este documento de consentimiento informado.

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 072570275 ext. 2505 que pertenece a la Dra. Silvia Libertad Vaca Gallegos – Directora del programa, o envíe un correo electrónico a slvaca@utpl.edu.ec o a la Lic. Gladys Hidalgo celular 09822713163. E-mail: chinita772011@hotmail.es

Consentimiento informado

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

Firma del participante

N° de Cédula:

Firma investigador

Firma investigador

Fecha

investigadores que obtienen el consentimiento informado: Silvia Vaca G (N° CI.0602906969) y Gladys Hidalgo (N°1103343487)

Anexo 3. Ficha sociodemográfica

CÓDIGO

CUESTIONARIO DE EVALUACION INICIAL DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EDUCATIVAS Y PARENTALES

Este cuestionario tiene como objetivo identificar las preocupaciones de los Padres y Madres al educar a sus hijas/os y sus habilidades parentales (recursos emocionales, cognitivos y conductuales que permiten la crianza de los hijos e hijas). Por ello es importante que exprese con sinceridad su opinión sobre los temas que aparecen a continuación.

INFORMACION SOCIO-DEMOGRAFICA

Otro, indique_____

Sexo: () Masculino () Femenino

SITUACIÓN FAMILIAR

Quien completa este cuestionario: Madre ()

Padre () Representante: (Indique cuál es su relación) _____

1.Estado civil:

() Casado

() Soltero

() Separado

() Divorciado

() Viudo

() Unión libre

NIVEL DE EDUCACION ALCANZADO DEL REPRESENTANTE:

() Primarios () Secundarios () Tecnología
() Universidad/ Tercer nivel (licenciaturas, ingenierías, arquitecto, medico, otros)
() Universidad/ cuarto nivel (post grados: maestrías, especialidad, PH.D)

2. Tipo de familia:

() Viven los dos padres con los hijos ya sean propios o adoptados

() Vive solo el padre o solo la madre con los hijos

() Vive con nueva pareja y con los hijos de su anterior pareja

() Vive con un familiar que no sea el padre o la madre.

() Otra situación familiar. Describirla_____

Edad en años: _____

Nacionalidad:

() Ecuatoriana

() Otro. Indicar el nombre del país_____

Ciudad de procedencia:

() Loja

3. ¿Cómo se conforma su hogar?

- () Madre, padre e hijo(s)
- () Madre e hijo(s)
- () Padre e hijo(s)
- () Otros _____

- () Empleado estable(con contrato fijo)
- () Empleado inestable(sin contrato fijo)
- () Trabajo independiente
- () Jubilado o vive de rentas propias
- () Desempleado
- () Estudiante
- () Otro _____

4. De que sexo y edad son sus hijos:

Número de hijas	Edades en años
_____	____, ____, ____, ____.
Número de hijos	Edades en años
_____	____, ____, ____, ____.

Información de su Representado/s

Sexo: () Femenino () Masculino

Edad: ____ ____

Grado de EBG: _____

SITUACIÓN LABORAL

- () Trabaja madre y padre
- () Trabaja solo el padre
- () Trabaja solo la madre
- () Trabaja algún hermano
- () Otro

Usted tiene un trabajo pagado que realiza fuera de casa: Sí _____ NO _____

¿Cuáles son las dos preocupaciones más importantes que se plantea al educar a sus hijos?

1º. _____

2º. _____

¿Cómo suele solucionar los problemas de comportamiento de sus hijos?

Anexo 4. Cuestionario de Competencias Parentales

CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PARENTALES

Lea detenidamente y responda de manera sincera según corresponda.

(1) Total Desacuerdo (2) Desacuerdo (3) De Acuerdo (4) Total Acuerdo

	1	2	3	4
1. Tengo información adecuada sobre cómo relajarme y controlar mis emociones.				
2. En el día a día sé relajarme y controlarme.				
3. Cuando otras personas intentan imponerse a mí, lo mejor es imponerse también para solucionar la situación.				
4. Cuando me enfado suelo expresar mis emociones de forma “explosiva”.				
5. Comento con frecuencia con las otras personas las características positivas que veo en ellas.				
6. Considero que la mayoría de las personas tiene capacidad para saber tomar sus propias decisiones.				
7. Cuando surgen conflictos con las personas lo más conveniente es hablar con ellas para encontrar entre todos la mejor solución.				
8. Cuando las otras personas no cumplen con sus obligaciones, me mantengo firme para que asuman su responsabilidad.				
9. Cuando algo no sale como deseo, procuro ver el punto positivo.				
10. Conviene expresar nuestros propios sentimientos ante los demás, cuando nos surjan problemas con ellos.				
11. Tengo información adecuada sobre cómo decir las cosas para evitar ofender.				
12. Me preocupa mucho lo que los demás piensen de mí o sobre cómo actúo.				
13. Tengo buena opinión de mí mismo/a.				
14. Tengo información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con las personas para solucionar problemas.				
15. En el día a día, encuentro pocas oportunidades para hacer lo que más me relaja y satisface.				
16. Cuando alguien tiene un problema, suelo implicarme más de la cuenta para solucionarlo.				

Anexo 5. Cuestionario de las relaciones con los hijos

CUESTIONARIO DE LAS RELACIONES CON LOS HIJOS

Lea detenidamente y responda de la manera más sincera según corresponda.

(1) Total Desacuerdo (2) Desacuerdo (3) De Acuerdo (4) Total Acuerdo

	1	2	3	4
1. Me cuesta entender el comportamiento de mis hijos.				
2. Me siento capaz de desarrollar con mis hijos mi función de madre/padre.				
3. Tengo paciencia con mis hijos.				
4. Los problemas que me plantean mis hijos son diferentes a los de otros padres/madres.				
5. Cuando mis hijos se portan mal, soy capaz de hablar con ellos sin perder el control.				
6. En el día a día, suelo decirles a mis hijos lo positivo que veo en ellos.				
7. Cuando mis hijos hacen algo mal o tienen un mal comportamiento, les digo que son torpes, desobedientes, o algo similar para que se corrijan.				
8. Cuando mis hijos no se portan bien es porque necesitan que se les atienda más.				
9. Cuando mis hijos intentan salirse con la suya para conseguir algo, yo me impongo más para controlar la situación.				
10. Cuando mis hijos no hacen las tareas que les corresponde, acabo haciéndoselas yo para que no se queden sin hacer.				
11. Cuando surge un conflicto con mis hijos, les digo lo que hay que hacer y se termina el problema				
12. Cuando mis hijos no hacen las tareas que les corresponde, saben que tienen que asumir unas consecuencias o castigos				
13. Cuando algo no sale como deseo con mis hijos, procuro ver el punto positivo				
14. Suelo regañar o gritar a mis hijos cuando hacen o dicen algo que me molesta				
15. Aplico a mis hijos las consecuencias o castigos que les he dicho que voy a aplicar si no hacen las tareas que les corresponde				
16. Cuando mis hijos me ayudan a hacer algunas tareas se lo agradezco y les hago ver que me han sido útiles				
17. Tengo información adecuada sobre cómo controlar y poner límites a los comportamientos de mis hijos				

18. Cuando mis hijos me desobedecen, lo mejor es imponerse para solucionar la situación				
19. Sé relajarme y controlar mis emociones ante mis hijos				
20. Cuando a mis hijos les va mal por su comportamiento o en sus estudios, suelo pensar que estoy fallando al educarlos				
21. Hago ver a mis hijos que son capaces de tomar decisiones aunque sean pequeños				
22. Cuando mis hijos no cumplen con sus obligaciones, suelo mantenerme firme en cumplir lo que he prometido hacer				
23. Conviene decirles a nuestros hijos cómo nos sentimos con su manera de actuar				
24. En el momento actual tengo información adecuada sobre cómo decir las cosas a mis hijos para evitar ofender				
25. Al educar a mis hijos me preocupa mucho lo que los demás puedan opinar sobre cómo lo hago				
26. Tengo buena opinión de mí mismo/a sobre cómo educo a mis hijos				
27. Tengo información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con mis hijos para solucionar problemas				

Gracias por su colaboración.