



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSGRADO**

**DIMENSIONES DE PARENTALIDAD, COMPETENCIAS
SOCIALES Y PROBLEMAS DE CONDUCTA EXTERNALIZANTES
E INTERNALIZANTES EN NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD
PREESCOLAR**

**PRESENTADA POR
MARÍA ISABEL VALDIVIA CAMPOS**

**ASESORA
PATRICIA SUSANA BÁRRIG JÓ**

**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN
PSICOLOGÍA CLÍNICA DE NIÑOS**

LIMA – PERÚ

2019



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND**

La autora sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTIN DE PORRES

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y DE
PSICOLOGÍA**

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

SECCIÓN DE POSTGRADO

**DIMENSIONES DE PARENTALIDAD, COMPETENCIAS SOCIALES Y
PROBLEMAS DE CONDUCTA EXTERNALIZANTES E INTERNALIZANTES EN
NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR**

PARA OPTAR

EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA DE NIÑOS

PRESENTADO POR:

MARÍA ISABEL VALDIVIA CAMPOS

ASESORA:

DRA. PATRICIA SUSANA BÁRRIG JÓ

LIMA, PERÚ

2019

DEDICATORIA

A mi querido hijo Augusto, por ser la mayor motivación para mi superación profesional y personal.

A la memoria de mi padre Simón Gregorio, quien en vida fue la única persona que siempre me apoyó y confió en mí como futura profesional y sé que, si hoy me acompañara, estuviera muy orgulloso de mí.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por acompañarme en momentos difíciles y de necesidad, por darme la fuerza y energía necesaria para seguir avanzando al alcance de mis metas.

A mi hijo Augusto, por brindarme su comprensión, apoyo emocional y ayuda incondicional en la ejecución de este trabajo desde sus inicios.

A los directores de las diferentes entidades educativas, docentes y padres de familia por su participación en este trabajo y confianza en mi persona.

A mi asesora Patricia Bárrig Jό, por el tiempo y dedicaci3n brindados durante la elaboraci3n del presente trabajo, y por la enseanza que me lega de su calidad como ser humano y como profesional.

A las autoridades y personal administrativo de la Universidad de San Mart3n de Porres por su gu3a y apoyo, y a mis docentes de maestr3a por aportar sus enseanzas y experiencias que enriquecen mi labor profesional y a mis compaeros de aulas posgrado por compartir vivencias, experiencia profesional y momentos inolvidables.

INDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	x
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	13
1.1 Parentalidad: Estilos y dimensiones.....	14
1.1.1 Modelo de Diana Baumrind	15
1.1.2 Modelo de Maccoby y Martin	18
1.1.3 Modelo de Darling y Steinberg	19
1.1.4 Modelo de Kellerhaslls y Montandon	20
1.1.5 Modelo de Lovejoy, Weis, O'Hara y Rubin	21
1.2 Competencia social	24
1.2.1 Variables conductuales	26
1.2.2 Variables cognitivas.....	26
1.2.3 Variables contextuales	27
1.2.4 Variables afectivas	27
1.3 Problemas de conducta.....	31

1.3.1 Problemas de conducta externalizantes.....	33
1.3.2 Problemas de conducta internalizantes	33
1.4 Planteamiento del problema.....	37
1.5 Objetivos	38
1.5.1 Objetivo general	38
1.5.2 Objetivos específicos.....	38
CAPÍTULO II. MÉTODO	40
2.1 Tipo y diseño de investigación	40
2.2 Participantes.....	40
2.3 Instrumentos.....	41
2.4 Procedimiento	45
2.5 Análisis de datos	45
CAPITULO III. RESULTADOS	48
3.1 Análisis descriptivos de los datos.....	48
3.2 Análisis inferencial de diferencias en parentalidad, competencia social y problemas de conducta externalizantes e internalizantes según variables demográficas.....	49
3.2.1 Diferencias en parentalidad según el sexo de los hijos/as.....	49
3.2.2 Diferencias en competencia social y problemas de conducta según el sexo de los hijos/as... ..	50
3.2.3 Diferencias en parentalidad según si los hijos/as tienen o no hermanos/as... ..	51

3.2.4 Diferencias en competencia social y problemas de conducta en los hijos/as según si tienen o no hermanos/as.....	51
3.2.5 Diferencias en parentalidad según el grado de estudios de los hijos/as... ..	52
3.2.6 Diferencias en competencia social y problemas de conducta en los hijos/as según su grado de estudios.....	53
3.3 Análisis de la correlación entre parentalidad, competencia social y problemas de conducta externalizantes e internalizantes en niños/as preescolares	54
CAPITULO IV. DISCUSIÓN	55
CONCLUSIONES	69
RECOMENDACIONES	71
REFERENCIAS.....	72
ANEXOS	83

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	Análisis descriptivo de parentalidad, competencia social y problemas de conducta.....	49
Tabla 2	Diferencias en parentalidad según el sexo de los hijos/as	50
Tabla 3	Diferencias en competencia social y problemas de conducta según el sexo de los hijos/as.....	50
Tabla 4	Diferencias en parentalidad según si los hijos/as tienen o no hermanos/as.	51
Tabla 5	Diferencias en competencia social y problemas de conducta según si los hijos/as tienen o no hermanos/as	52
Tabla 6	Diferencias en parentalidad según grado de estudios de los hijos/as. .	52
Tabla 7	Diferencias en competencia social y problemas de conducta en niños hijos/as según su grado de estudios..	53
Tabla 8	Correlaciones entre parentalidad, competencia social y problemas de conducta en niño/as preescolares	54

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como finalidad identificar la relación entre las dimensiones de parentalidad con la competencia social y la presencia de problemas de conducta externalizantes e internalizantes en niños y niñas en edad preescolar de cuatro entidades educativas del nivel inicial de Lima Metropolitana y Callao. La muestra estuvo conformada por 116 madres de pre-escolares, 58.6% niños y 41.4% niñas. Para tal fin, se utilizaron como instrumentos el Inventario de Evaluación de Competencia Social y Comportamiento (SCBE-30) y el Inventario de Conducta Parental (ICP). Los resultados indican que existen relaciones estadísticamente significativas entre compromiso/apoyo parental con competencia social en forma positiva y con problemas de conducta en forma negativa, mientras que la dimensión hostilidad/coerción se relaciona significativamente con competencia social en forma negativa y con problemas de conductas internalizantes y externalizantes en forma positiva. Asimismo, se encontró diferencias estadísticamente significativas en conductas internalizantes según grado de estudio del niño o niña.

Palabras clave: parentalidad, competencia social, conductas externalizantes, conductas internalizantes, preescolares.

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify the relation between parental dimensions and social competence, externalizing, and internalizing behavioral problems in preschool children from four kindergarten in Lima and Callao. The sample consisted of 116 mothers of preschoolers, 58.6% boys and 41.4% girls. We used the *Parental Behavior Inventory* (ICP) and the abbreviated version for parents of the *Social Competence and Behavior Evaluation-SCBE 30*. The results indicate a significant and positive relation between parenting commitment/support and social competence, and a negative association with behavioral problems. On the other hand, the hostility/coercion dimension of parenting was significantly and negatively related to social competence and positively associated to both internalizing and externalizing behavioral problems. Likewise, there were found significant differences in internalizing problems by child's grade of education.

Keywords: Parenting, social competence, externalizing behaviors, internalizing behaviors, preschoolers.

INTRODUCCIÓN

La presencia de problemas de conducta en niños y niñas en edad preescolar se constituye en un aspecto normal del desarrollo (Craig & Baucum, 2009). Dichas manifestaciones conductuales se consideran desadaptativas en la medida que, en un contexto determinado, se expresan por déficit, exceso o permanecen en el tiempo, expresados en forma internalizante o externalizante, desfavoreciendo el desempeño social (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V [DSM V], 2015; Dumas, Martínez, LaFreinere, & Dolz, 1998; Moilanen, Shaw, & Maxwell, 2010; Pichardo, Justicia, Alba, & Fernández, 2016).

Estos niños y niñas se desenvuelven en dos ámbitos complementarios en su formación: escuela y familia. En esta, los padres suelen emplear diferentes formas de crianza y son los responsables de enseñar, transmitir valores, modelos de aprendizajes de regulación emocional y de competencias sociales (Aguirre-Dávila, 2015; Hernández, 2016), las cuales se caracterizan por la emisión de conductas adaptativas y proactivas, con el logro de relaciones interpersonales óptimas y positivas (Craig & Baucum, 2009; Florenzano, Valdés, Cáceres, Santander, Aspillaga, & Musalem, 2011; Papalia, Feldman, & Martorell, 2012; Pichardo et al., 2016).

Tales aprendizajes serán puestos a prueba al ingresar a la escuela preescolar e interactuar con pares y adultos. En la práctica profesional, se aprecia que no todos estos niños y niñas demuestran conductas proactivas y adaptadas en su interacción social, existen algunos de estos(as) que se relacionan con limitadas competencias sociales y presentan problemas de conducta, a la vez, se aprecia a padres y madres que no necesariamente transmiten a sus hijos e hijas adecuados modelos de interacción social, además emplean estrategias de crianza negativas.

Esta situación ha motivado la realización de estudios que miden el comportamiento de padres y madres (Córdoba, 2014; Echevarría & Vega, 2012; González & Landero, 2012; Jorge & González, 2017; Palomeque & Ruíz, 2012) así como la competencia social y la presencia de problemas de conducta en niños y niñas en edad preescolar (Bárrig & Alarcón, 2017; González, 2016; Gür, Koçak, Demircan, Baç, Şirin, & Şafak, 2015; Krefft, 2016; Pekdogan & Kanak, 2016; Roskam, Hoang, & Schelstraete, 2016; Song, Kim & Yoo, 2015; Topham, 2016; Vílchez, 2015).

El presente estudio, ha considerado la participación exclusiva de las madres, en vista que, en la actualidad, el panorama familiar en las últimas décadas ha sufrido cambios significativos respecto del rol de la madre en el hogar. Si bien, antes era la responsable de efectuar las labores domésticas y de socializar a los hijos e hijas, en la actualidad, la mujer juega un rol importante en el aporte económico familiar, a ello se suma el incremento de divorcios y la mayor presencia de madres solteras, situación que, obliga a las mismas a cumplir con largas horas de jornada laboral y dejar a sus hijos e hijas al cuidado de terceros (Jelín, 2010).

En vista de ello, la presente investigación se preocupa por conocer la relación que existe entre las dos dimensiones de parentalidad efectuadas por madres de familia, con la observación que estas realizan de la competencia social y la presencia de problemas de conducta externalizantes e internalizantes en sus hijos e hijas en edad preescolar en el contexto limeño.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos. En el capítulo I se aborda el fundamento teórico de las variables: parentalidad, competencia social y problemas de conducta y se conoce el planteamiento de la problemática estudiada. En el capítulo II, se considera el método empleado, describiéndose a detalle a los

participantes, la medición, el procedimiento empleado y el análisis de la información. En el capítulo III se detallan los resultados obtenidos en la presente investigación en relación con el planteamiento del problema y los objetivos. En el capítulo IV se trata la discusión; así también se mencionan las limitaciones, conclusiones y recomendaciones de la investigación

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

La paternidad implica el desarrollo de un proceso complejo en la crianza de los hijos e hijas, el mismo que trata de brindar “buen trato” a estos (Barudy & Dantagnan, 2005), es decir, velar por su bienestar físico y mental. Es así como, aquellos padres y madres que son sensibles y responsivos a las necesidades de sus hijos e hijas se constituyen en factores protectores ante la aparición de futuros problemas o trastornos de conducta en la adolescencia e incluso en la adultez (Craig & Baucum, 2009; Pichardo, Justicia, & Fernández, 2009; Pichardo et al. 2016; Papalia et al. 2012). Por otro lado, existen padres y madres que no responden a las necesidades (protección y educación) de sus hijos e hijas (Andrés & Fernández, 2016; Barudy & Dantagnan, 2005; Gotzens, Badía, Genovard, & Dezcallar, 2010) y les cuesta establecer empatía con estos (Baumrind, 1966; Lovejoy, O'Hare, & Rubin, 1999) encontrándose niños y niñas que suelen manifestar problemas de conducta externalizantes así como internalizantes (Dumas et al., 1998).

La presencia de problemas de conducta externalizantes en los niños y niñas suele caracterizarse en la etapa preescolar por la desobediencia y el oposicionismo, además son visibles. Mientras que las conductas internalizantes no son visibles y tienen que ver con el dolor interior que experimentan los niños y niñas, a los que Barudy y Dantagnan (2005) denominan “el dolor invisible de la infancia”, manifestado por depresión y ansiedad, los mismos que muchas veces las madres no logran advertir y son menos conscientes de su accionar.

Como se puede apreciar, el comportamiento adoptado por las padres y madres en la crianza de sus hijos e hijas ejerce influencia en el desempeño social

y la conducta de estos. Una de las pioneras en el estudio del tema es Diana Baumrind (1966) quien a partir de su propuesta teórica dio luz a posteriores modelos teóricos como los de Maccoby y Martin (1983), Darling y Steinberg (1993), Kellerhaslls y Montandon (1997) y Lovejoy et al. (1999) quienes definen y explican tal relación parental y en base a los cuales se han llevado a cabo diversas investigaciones.

A continuación, se explicarán aspectos teóricos generales de los constructos del presente estudio: dimensiones de parentalidad, competencia social y problemas de conducta externalizantes e intrnalizantes, así como la relación de estos guardan con investigaciones realizadas a nivel internacional y nacional.

1.1 Parentalidad: Estilos y dimensiones

Los padres y las madres no siempre asumen un comportamiento único y rígido en diferentes circunstancias y contextos, sino que varían en un continuo (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983) de conductas manifiestas y encubiertas, dando lugar a dimensiones amplias del comportamiento parental. En dichas dimensiones existen varios estilos de crianza, pero con predominancia de un estilo puesto en práctica en la interacción con los hijos e hijas (Capano & Ubach, 2013).

Respecto al concepto de *estilos parentales*, Baumrind (1966) señala que son las formas predominantes en que los padres y las madres se vinculan con sus hijos e hijas y que van a ejercer influencia sobre el comportamiento de estos/as. Estas formas de relacionarse con los hijos e hijas implican creencias y actitudes de parte de los padres y madres, las mismas que se hallan mediadas por el entorno sociocultural del cual provienen (Jorge & González, 2017).

1.1.1 Modelo de Baumrind

Diana Baumrind (1966) fue quien acuñó el término *estilo educativo parental* y plantea una teoría de carácter contextual, al considerar la influencia del medio externo en la crianza de los hijos e hijas, sin tomar en cuenta aspectos biológicos como el temperamento (Papalia et al. 2012). Tal teoría se constituye en un hito al ser referente de posteriores teorías al respecto (Franco, Pérez, & De Dios, 2014).

En sus primeras investigaciones, Baumrind (1966) tuvo como propósito identificar las relaciones entre las formas de crianza empleadas por los padres y madres con el desempeño social de sus niños y niñas en edad preescolar. De esta manera, buscó conocer qué estilos de crianza se asociaban con niños y niñas independientes, sociables, adaptados y cuáles con hijos e hijas inmaduros o con problemas en la adaptación a su medio (Martínez & García, 2012). Así, en investigaciones con preescolares y sus padres, Baumrind (1966) identificó dos dimensiones: *control y aceptación parental*, y como producto de la combinatoria de ellas, obtiene tres estilos parentales: *autoritario, permisivo y autoritativo o democrático* (Franco et al. 2014; Jorge & González, 2017).

En el *estilo autoritario*, sintetizado por Jorge y González (2017) en la frase *alta demanda y baja respuesta*, se destacan padres y madres extremadamente dominantes, impositivos, controladores y estrictos, que subordinan a los hijos e hijas y emplean como medidas disciplinarias la fuerza, el castigo o el rechazo. Además, no son abiertos al diálogo, no valoran las necesidades o intereses de sus hijos e hijas y suelen emplear la crítica. Asimismo, exigen obediencia, sumisión y orden rígido, las que valoran como virtudes, promoviendo la presencia de problemas de conductas internalizantes y externalizantes en los hijos o hijas (Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983). Estos por su parte, suelen

manifestar en su repertorio conductual autonomía limitada, retraimiento, inseguridad, sentimiento de culpa, tendencia a la depresión; asimismo, tienden a expresar poco afecto, son poco consecuentes, con baja autoestima y pobre autoconfianza, así también, muestran limitación en la toma de decisiones y en la creatividad (Capano & Ubach, 2013; Franco et al. 2014). Además, aquellos hijos e hijas que sufren castigo físico suelen presentar trastornos de conducta externalizantes expresados con conductas desadaptativas como impulsividad y agresividad (Capano & Ubach, 2013; Morales, Félix, Rosas, López & Nieto; 2015; Raya, Pino & Herruzo, 2012; Sierra & Pérez, 2014; Vieira de Almeida, 2016).

Por otro lado, los padres y madres que aplican el *estilo permisivo: baja demanda y alta respuesta* (Jorge & González, 2017), suelen ser cálidos afectivamente y se preocupan por la integridad física de sus hijos e hijas, brindan excesiva libertad y pobre control en sus acciones. Sin embargo, no llevan a la práctica su autoridad y son tolerantes por exceso. Así mismo, no proveen responsabilidades a sus hijos e hijas, les permiten todo sin límites, es decir no hay reglas a cumplir y son los niños y las niñas quienes tienen el control de la situación (Baumrind, 1966). Estos padres y madres forman hijos e hijas aparentemente felices, pero con predominio de problemas de conductas externalizantes, que suelen manifestarse con conductas agresivas, dificultad para obedecer y controlar impulsos, así como para interiorizar valores sociales. En menor incidencia se manifiestan problemas de conductas internalizantes, con ansiedad y depresión al poseer baja autoestima y pobre confianza en sí mismos. Socialmente se manifiestan inmaduros y con poco éxito (Capano & Ubach, 2013; Franco et al., 2014; Jorge & González, 2017; Richaud, Mesurado, Samper-García, Llorca, Lemos & Tur; 2013).

El tercer tipo de estilo parental propuesto por Baumrind (1966) es el *autoritativo* o democrático plasmado por Jorge y González (2017) en la frase: *alta demanda y alta respuesta*. Este estilo de crianza se caracteriza por estar asociado con la disciplina y alude a la *reciprocidad jerárquica*, la cual consiste en que tanto padres y madres como hijos e hijas tienen responsabilidades y derechos de influencia mutua (Baumrind, 1966; Franco et al. 2014; Morales et al. 2015).

La acción parental de estos padres y madres se basa en la racionalidad para la aplicación de límites y reglas, además, respetan la individualidad de sus hijos e hijas. De la misma manera, suelen emplear el diálogo, el consenso y la flexibilidad, teniendo en cuenta la edad de sus hijos e hijas. Así también fomentan la independencia, la autonomía y la responsabilidad. También se les considera padres y madres cariñosos(as), firmes y coherentes en sus acciones y palabras. Cuando estos padres y madres deben aplicar una sanción, se aseguran de que esta sea “justa” y explican a sus hijos e hijas el porqué de su accionar, valorando y reforzando las conductas positivas de estos(as) en lugar de las conductas negativas (Baumrind, 1966; Franco et al. 2014; Jorge & González, 2017; Morales et al. 2015).

Todos estos comportamientos configuran el estilo de crianza planteado por Baumrind (1966) como *autoritativo* o democrático, forma hijos e hijas afectuosos, con adecuada estabilidad emocional y autoestima, seguros de sí mismos(as), con menor incidencia de conductas agresivas porque saben lo que sus padres desean y esperan de ellos (Sierra, Alfaro, Pérez, & Miranda, 2015). Además, socialmente son niños y niñas con mayor independencia y con mejor adaptación y competencia social, mostrando presencia disminuida de problemas conductuales y emocionales (Franco et al. 2014; Jorge & González, 2017; Morales et al. 2015; Sierra et al. 2015). Como se aprecia, el empleo de estilo parental de tipo permisivo y autoritario,

generan problemas de conducta en los hijos e hijas de tipo externalizantes e internalizantes.

1.1.2 Modelo de Maccoby y Martin

Posteriormente, sobre la base de los estudios de Baumrind (1966), Maccoby y Martin (1983) plantean que las características de los diferentes estilos parentales se hallaban en un continuo, dando por resultado un tipo específico de estilo parental el mismo que se ubicaba en alguna de las dimensiones que proponen: *afecto/comunicación y control/exigencia* (Capano & Ubach, 2013).

La dimensión afecto/comunicación, se relaciona con el grado de aceptación, aprobación, amor y ayuda que los padres y madres brindan a sus hijos e hijas. Estos a su vez se sienten representativos, comprendidos y amados por sus progenitores (Capano & Ubach, 2013; Maccoby & Martin, 1983). Por otro lado, la dimensión, control/ exigencia, se refiere a la disciplina que los padres y madres generan en sus hijos e hijas al establecer normas y límites, las mismas que deben ser cumplidas, logrando establecer control y supervisión (Capano & Ubach, 2013; Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983).

A partir de estas dimensiones, Maccoby y Martin (1983) consideran cuatro estilos parentales, de los cuales tres pertenecen a los propuestos por Baumrind (1966), agregando un cuarto estilo parental denominado *negligente*. Este estilo parental, el negligente se resume en la frase *baja demanda y baja respuesta* (Jorge & González, 2017) y caracteriza a padres y madres indiferentes, pasivos, que no proveen normas de convivencia. Así mismo ejercen un control mínimo y a la vez suelen emplear el castigo físico como método correctivo. Brindan mínimo afecto, orientación y guía a sus hijos e hijas, sin llegar a comprometerse emocionalmente.

Por su parte los hijos e hijas, desarrollan problemas de conductas *externalizantes*, expresadas por conductas amenazantes y delictivas, y problemas de conducta *internalizantes*, manifestadas por la inseguridad, inestabilidad, dependencia, pobre tolerancia a la frustración (Capano & Ubach, 2013; Sierra et al. 2015). Con estas modificaciones, Maccoby y Martin (1983) realizaron investigaciones cuyos resultados fueron susceptibles de caracterizar a diferentes poblaciones (Franco et al. 2014; Jorge & González, 2017).

Hacia la década de los años 1990, aparecen otros modelos de los estilos parentales, con nuevas propuestas que se esfuerzan en explicar la influencia de los padres sobre el desempeño social y comportamental de los hijos e hijas a partir de la interacción entre ambos.

1.1.3 Modelo de Darling y Steinberg

Darling y Steinberg (1993) cuestionaron a sus antecesoras al señalar que, si bien consideran las metas a lograr con los hijos e hijas, no llegan a mencionar ni explicar cómo los padres llevan a cabo el proceso para dichos logros.

En su propuesta, Darling y Steinberg plantean un modelo el cual contempla que los padres y madres ejercen influencia sobre sus hijos e hijas mediante sus propios valores, metas, actitudes y la práctica a emplear. Tal modelo, consta de dos niveles que difieren de los modelos tradicionales propuestos por Baumrind (1966) o por Maccoby y Martin (1983): *estilo educativo parental* y *práctica parental*. Así, estas autoras plantean como hipótesis que las prácticas parentales influyen en el desarrollo de la personalidad (aspecto psicológico y conductual) de los hijos e hijas, y que, a su vez, *el estilo educativo parental* va a influenciar dichas *prácticas parentales*.

El *estilo educativo parental* está constituido por las actitudes y el lenguaje no verbal que utilizan los padres y las madres en la interacción con sus hijos e hijas (p.e. atención, tono de voz, lenguaje corporal) y que dan el clima emocional a esta interacción. Por su parte, con las *prácticas parentales*, los padres y madres se plantean una meta de socialización a conseguir con sus hijos e hijas, y es en base a esta meta que adoptan diversos comportamientos y acciones específicas. Por ejemplo, si la meta de los padres y madres es que sus hijos e hijas obtengan mejores calificaciones escolares, entonces actuarán dedicándole más tiempo en el apoyo con los deberes escolares.

1.1.4 Modelo de Kellerhaslls y Montandon

Kellerhaslls y Montandon (1997) clasifican tres tipos de parentalidad respecto del nivel de interacción entre progenitores con sus hijos e hijas. Así, el primer tipo de progenitores fueron denominados *contractualistas*, caracterizados por ser receptivos y abiertos a nuevos aprendizajes, asimismo, se preocupan en motivar a sus hijos e hijas a ejercer su autocontrol y en lograr que desarrollen autonomía y creatividad. Estos padres y madres tienen características similares a aquellos que emplean el estilo de crianza *autoritativo* o democrático propuesto por Baumrind (1966) y por Maccoby y Martin (1983).

El segundo tipo de padres y madres propuesto es el *estatuario*, quienes suelen mostrarse controladores, afectivamente distantes y poco sensibles a las necesidades de sus hijos e hijas, además, poco motivadores y poco comunicativos. Así mismo, estos padres y madres demuestran limitada apertura a nuevos aprendizajes. Esta tipología parental se asemeja al estilo parental *autoritario* propuesto por Baumrind (1966) y Maccoby y Martin (1983).

El tercer tipo de padres y madres son los *maternalistas*, quienes se caracterizan por ejercer control rígido sobre sus hijos e hijas y a la vez muestran cercanía afectiva hacia estos. Así mismo, es limitada la disposición que tienen para adquirir nuevos aprendizajes. Como se puede apreciar, este tipo de estilo parental guarda similitud a la combinatoria de padres *autoritarios* que ejercen control rígido sobre sus hijos e hijas y los padres *permissivos* que brindan afecto (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983).

1.1.5 Modelo de Lovejoy, Weis, O'Hare y Rubin

Loveloy, Weis, O'hare y Rubin (1999) señalan que los padres y las madres poseen formas predominantes de comportamiento en la relación con sus hijos e hijas en la vida familiar a los que denominan *estilos parentales de crianza*. Para comprender tal relación, plantean dos dimensiones independientes, amplias o globales de dichos comportamientos: dimensión *hostilidad/coerción* y la dimensión *compromiso/apoyo*.

En la dimensión *hostilidad/coerción*, se miden las conductas parentales negativas, como indiferencia o afecto negativo hacia los hijos/as, uso de la amenaza, castigo físico o la coerción como norma disciplinaria. En tanto que la dimensión *apoyo/compromiso*, caracteriza el comportamiento parental por buscar el bienestar de sus hijos e hijas, se involucran en sus actividades y a la vez buscan que se sientan amados y aceptados. Así mismo, responden a las necesidades y emociones de estos. Además, las exigencias y demandas de estos padres y madres se encuentran en función de la edad de sus hijos e hijas tal como señala Baumrind (1966), plantean expectativas positivas y les dan a conocer qué esperan de ellos (Jorge & González, 2017). Como producto de dicho trato parental, estos hijos e hijas desarrollan adecuada autoestima, equilibrio emocional, autonomía,

empatía y respeto por los demás, asertividad, acatan con más facilidad normas y reglas sociales, solicitan favores, ayudan a su prójimo (Bisquerra, 2009; Jorge & González, 2017; López De Dicastillo, Iriarte, & González, 2004; Morales, Félix, Rosas, López, & Nieto, 2015)

En base a esta propuesta, Lovejoy et al. (1999) elaboran el *Inventario de conductas parentales* con la finalidad de valorar el comportamiento de los padres, madres o cuidadores en la crianza de los hijos e hijas en las dimensiones mencionadas líneas arriba. Este inventario busca comprender las dificultades que existen en las relaciones parentales y de esta manera, poder predecir el comportamiento de los hijos e hijas a futuro.

En este sentido, estudios internacionales llevados a cabo con este material como el de Franco, et al. (2014), encuentran que aquellos padres y madres que brindan bajo afecto a sus hijos e hijas, perciben en estos mayor presencia de problemas emocionales y de comportamiento; a la vez, reportan que los progenitores que fomentan la autonomía en sus hijos e hijas con apoyo emocional y al mismo tiempo emplean límites y normas, favorecen su óptimo desarrollo socioemocional, concluyendo que para que un niño o niña desarrolle con equilibrio socio emocional, los padres y madres deben integrar y equilibrar el apoyo, la comunicación, el afecto con el control, la disciplina y la exigencia.

Similares resultados obtienen Morales et al. (2015) al hallar relación entre el comportamiento de padres y madres que emplean prácticas de crianza efectivas, como brindar reglas y órdenes claras, fomentar la resolución de problemas, emplear reforzamiento positivo, ignorar conductas negativas e interactúan de manera positiva, con menor presencia de conducta desafiante, agresiva y negativista en los hijos e hijas. Por otro lado, se hallaron relación entre prácticas de crianza poco

efectivas y la presencia de problemas de conducta externalizante, caracterizada por la insensibilidad y desafío a figuras de autoridad (Raya, Pino, & Herruzo, 2012). En tanto que Richaud, et al. (2013) encontraron relación entre el control patológico y estilo de crianza negligente con la presencia de conductas externalizantes (agresividad) e internalizantes (inestabilidad emocional).

Por su parte, López-Rubio (2012) encuentra relación entre el cuidado, la estimulación y las expectativas elevadas de los padres y madres con conductas proactivas de los hijos e hijas y menores manifestaciones de conductas externalizantes e internalizantes en estos, a la vez, señala que la presencia de problemas de conducta se relaciona con el empleo del castigo físico. Adicionalmente reporta que no encuentra relación entre el sexo de los hijos e hijas y estilo de crianza empleado. Complementando estos resultados, Sierra y Pérez (2014) relacionan el comportamiento de progenitores que emplean el castigo verbal, exigencia y retirada de la atención con la presencia de problemas de conducta en los hijos e hijas, en tanto que, Vieira de Almeida (2016) relaciona tal parentalidad negativa con la presencia de problemas de conducta internalizantes (depresión, ansiedad, estrés) que conllevan en forma precoz a la desadaptación social de los hijos e hijas.

En su estudio comparativo, Hernández (2016) no encuentra diferencias significativas en los estilos de crianza empleados por padres y madres de hijos e hijas que cursan la educación preescolar en relación con aquellos(as) que cursan la educación primaria. Tal resultado difiere del expuesto por Palomeque y Ruíz (2012), al comparar las dimensiones de crianza parental predominantes en niños y niñas que cursan el primer, segundo y tercer grado de primaria; encontraron que la dimensión de crianza parental predominante es la de compromiso/apoyo (Lovejoy

et al. 1999), la misma que varía en forma significativa de acuerdo con el grado de estudios de los hijos e hijas, tal es así que predomina en los niños y niñas que cursan el primer grado, respecto de aquellos que cursan el segundo y tercer grado de primaria; de otro lado, en la dimensión hostilidad/coerción, si bien no resultó como dimensión parental de crianza predominante, se aprecia su mayor presencia en los niños y niñas que cursan el segundo grado de primaria.

En estudios realizados en el contexto peruano, se encuentran similares resultados, como el realizado por Echevarría y Vega (2012). Estos autores refieren que el estilo de crianza parental predominante es el caracterizado por el compromiso y el apoyo a los hijos e hijas, agregaron, que este comportamiento se encuentra en progenitores de menor edad o en aquellos que tienen menor número de hijos e hijas a diferencia de los progenitores de mayor edad o con mayor número de hijos e hijas quienes actúan con mayor hostilidad, rigidez y control negativo. Por su parte, Benites (2017) reporta que las conductas externalizantes en niños y niñas se relacionan con padres y madres que emplean la violencia en la aplicación de la disciplina.

1.2 Competencia social

Para Dumas et al. (1998), las competencias sociales comprenden un conjunto de conductas proactivas que facilitan que los niños y niñas se desarrollen en forma adaptativa a su contexto, logrando establecer relaciones interpersonales productivas y exitosas (Justicia-Arraéz, Pichardo, & Justicia, 2015). Así mismo, refieren que los niños y niñas con adecuadas competencias sociales, no manifiestan problemas de conducta externalizantes (agresividad) o internalizantes (ansiedad).

Las competencias sociales se relacionan con el desarrollo y dominio de variadas competencias, denominadas “micro competencias”, las que incluyen el “dominio de las habilidades sociales básicas” (escuchar), “respeto por los demás” (aceptar las diferencias grupales e individuales), “practicar la comunicación receptiva” (capacidad para atender a los demás), “practicar la comunicación expresiva” (expresión de sentimientos y pensamientos), “compartir emociones”(conciencia de los vínculos afectivos en cuanto a reciprocidad, inmediatez y sinceridad), “comportamiento prosocial y cooperación” (iniciativa de ayuda y apoyo a los otros), “asertividad” (capacidad de saber decir *no*, sin ser sumiso ni agresivo, en forma equilibrada), “prevención y solución de conflictos” (capacidad de resolución de problemas en forma pacífica y prevención de aparición de los mismos) y “capacidad para gestionar situaciones sociales” (regulación emocional)” (Bisquerra, 2009, pp. 150-151).

Otros autores como López de Dicastillo et al. (2004) en la revisión del concepto *competencia social*, señalan que esta se adquiere en la infancia e implica comportamientos observables (conductuales) y no observables (con componentes cognitivos y afectivos). Al respecto, Monjas (2011), enfatiza la importancia de incorporar habilidades interpersonales en niños y niñas, tales como: asertividad, expresión y reconocimiento de emociones (propias y de otros) y ser positivos consigo mismo.

Entonces, en la medida que los niños y niñas crecen, adquieren autonomía e incrementan sus competencias sociales (Craig & Baucum, 2009; Puche, Orozco M., Orozco B., & Correa, 2009). Asimismo, son capaces de mostrar empatía, ejercer autocontrol y de dar respuesta pertinente a una situación social: cómo, por qué y cuándo responder (López de Dicastillo et al. 2004), demostrando conductas

proactivas y armonía en las relaciones interpersonales con pares y adultos (Dumas et al. 1998).

Investigaciones afirman que, una vez adquiridas las competencias sociales en la niñez, se mantienen a lo largo del tiempo y actúan como un factor protector importante ante la aparición de futuros problemas de conducta (Bolívar, Convers, & Moreno, 2014; Pichardo et al. 2016), tanto externalizantes expresadas con conductas disruptivas) como internalizantes, manifestadas con depresión y retraimiento (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010). Fueron López de Dicastillo et al. (2004) quienes señalaron que las competencias sociales, poseen variables afectivas, conductuales y cognitivas, considerando la relevancia de la variable contextual, las mismas que a continuación se detallan.

1.2.1 Variables conductuales

Se relacionan con las habilidades sociales en la medida que se trata de conductas observables, tangibles y medibles, así como susceptibles de ser aprendidas o modificadas. Es decir, que el aprendizaje de habilidades sociales desde edades tempranas mediante la incorporación de nuevos patrones conductuales o corrección de otras conductas existentes favorece en el niño/a la adaptación social y a la vez, adquiere carácter preventivo de aparición de futuros problemas de conducta (Bolívar, Convers, & Moreno, 2014; López de Dicastillo et al. 2004; Pichardo et al. 2016).

1.2.2 Variables cognitivas

En la década de los noventa, los investigadores pusieron énfasis en el procesamiento de la información aplicado en el aspecto social (López de Dicastillo et al. 2004). Esta variable cognitiva encierra un carácter *evaluativo* y capacidad reflexiva en tanto que la persona valora su propio desempeño social y al mismo

tiempo, es valorado por los otros teniendo en cuenta su contexto (Da Dalt, Laudadio, Regner, & Lannizzotto, 2010; López de Dicastillo et al. 2004).

En relación con ello, se sostiene que los niños y niñas que poseen adecuadas competencias sociales emiten respuestas coherentes y pertinentes a su medio, en tanto que aquellos(as) que demuestran déficits en su desempeño social presentan patrones cognitivos con creencias distorsionadas acerca del concepto de sí mismo (bajo autoconcepto), de la forma cómo solucionan las dificultades (justifican la agresividad y hostilidad) y del cómo ponerse en el lugar del otro.

1.2.3 Variables contextuales

Esta variable enfatiza el papel que juegan las personas de la comunidad, escuela, familia, padres, como agentes socializadores de los niños y niñas dentro de su marco contextual, considerando sus costumbres y valores, sobre los cuales, se determinan si estos son competentes socialmente o no. En este ámbito, las figuras parentales de importancia para los niños y niñas se constituyen en modelos sociales a quienes imitan (Bandura, 1974), de quienes incorporan formas de comportarse y regularse emocional y socialmente, con el logro de desarrollo de conductas adaptativas y proactivas ante diferentes personas y circunstancias (Craig & Baucum, 2009).

López de Dicastillo et al. (2004) reconocen adicionalmente la importancia de los medios de comunicación como agente socializador que influye en el comportamiento de los niños y niñas, al fomentar el aprendizaje de nuevas formas de comportamiento e interacción con su entorno.

1.2.4 Variables afectivas

Esta variable cobra importancia en el establecimiento de las relaciones interpersonales y en el proceso de comunicación. Implica la valoración de la

afectividad de los niños y niñas de acuerdo con su nivel de comprensión, expresión y regulación de emociones; así como del temperamento, estabilidad emocional y capacidad de establecer empatía.

López de Dicastillo et al. (2004) refieren que los niños y niñas que expresan adecuadamente sus emociones logran establecer mejores relaciones interpersonales, manifiestan mayores conductas prosociales y son menos agresivos. Estos factores afectivos influyen en la forma cómo los niños y niñas se desempeñan socialmente y cómo logran dar una respuesta pertinente a una situación social de acuerdo con su contexto de referencia.

Cabe resaltar que la adquisición y desarrollo de competencias sociales se relacionan con la auto regulación de emociones. Al respecto, Kopp (1982, 1989) en sus estudios encontró que los niños que son competentes socialmente, auto regulan adecuadamente sus emociones y a la vez adquieren óptima calidad en sus relaciones interpersonales, favoreciendo su adaptación al medio.

En tal sentido, es importante conocer es la capacidad que niños y niñas adquieren en su proceso de desarrollo, relacionada con el control de impulsos y de emociones en diversas situaciones: las situaciones difíciles o también, el iniciar o detenerse en la realización de alguna actividad. Implica asimismo el *pensar antes de actuar* (nivel cognitivo), el acatamiento de órdenes y la expresión de conductas intencionales en cuanto a su duración, frecuencia e intensidad (Kopp, 1982, 1989; Villanueva, Vega, & Poncelis, 2011). que la auto-regulación

De esta manera, el proceso de la autorregulación se logra en la medida que los niños y niñas crecen y se relaciona con la expresión de conductas y el desempeño social de los niños y niñas (Craig & Baucum, 2009).

Así, los niños y niñas a los dos años se muestran agresivos y con dificultad en ejercer autorregulación (Alsina et al. 2014). A los tres y cuatro años, Puche et al. (2009), afirman que ya empiezan a comprender y diferenciar los matices de sus emociones, logran adquirir capacidad para ejercer el control de estas y moderar las propias reacciones. Alrededor de los cinco años, son conscientes de las consecuencias de sus comportamientos y empiezan a comprender las emociones y problemáticas de los demás, iniciándose la capacidad empática, al mismo tiempo que adquiere la capacidad de reflexionar sobre su propia conducta y emociones. De acuerdo con lo referido, se afirma que los niños y niñas adquieren la capacidad de autorregulación a partir de la inhibición de la impulsividad y agresividad en la medida que crecen (Alsina et al. 2014).

Otro factor que contribuye a la adquisición de la autorregulación en los niños y niñas en edad preescolar es el aprendizaje de conductas de personajes significativos de su entorno próximo como son el medio familiar y el medio escolar (Alsina et al. 2014). Al respecto Koop (1982, 1989) afirma que la autorregulación en los niños y niñas es favorecida en la medida que en el hogar y en la escuela existan reglas de convivencia claras y rutina diaria, situación que favorece las relaciones interpersonales con sus pares y demás cotidianamente (Villanueva et al. 2011). Además, se reconocen dos elementos adicionales que también favorecen la adquisición de la autorregulación en los niños y niñas en edad preescolar en su contexto: el lenguaje y el juego (Chías & Zurita, 2009).

En cuanto al lenguaje, se sabe que los niños y niñas en edad preescolar han incrementado su repertorio verbal y con ello su capacidad de utilizar el lenguaje como elemento auto-regulador de sus emociones, especialmente cuando se encuentran en necesidad de controlarse: hablándose a sí mismos o recordando

alguna norma o regla que encamine su comportamiento en forma adaptativa (Chías & Zurita, 2009).

Por otro lado, mediante el juego como actividad reguladora de emociones, los niños y niñas ejercen auto control en situaciones complicadas o imprevistas, y ponen en práctica el comportamiento prosocial, emitiendo diferentes habilidades sociales aprendidas (p.e. solución de problemas) de figuras de importancia en su entorno, así como estrategias de auto control emocional que les permite continuar con tal actividad (Jorge & González, 2017).

Al respecto, se han llevado a cabo investigaciones que afirman que existe estrecha relación entre las competencias sociales y conductas manifiestas de los niños y niñas, a partir de las cuales, se podría predecir sus conductas futuras. De esta manera, las competencias sociales se constituyen en factor protector ante la aparición de problemas de conducta en la niñez y en el futuro, así, si el niño o niña lograra incorporar competencias sociales se desenvolvería adaptado a su medio social y escolar, con vínculos interpersonales y afectivos pacíficos y solidarios (Bolívar et al. 2014; Bornstein et al. 2010; Gotzens et al. 2010; López de Dicastillo et al. 2004; Monjas, 2011; Pichardo et al. 2016). Por el contrario, si no sucediera ello podría desencadenar problemas conductuales internalizantes y externalizantes (Dumas et al. 1998; Justicia et al. 2015; López de Dicastillo et al. 2004; Raya et al. 2012; Rubin, Coplan, & Bowker, 2013).

Así, la investigación llevada a cabo por Gür et al. (2015) en Turquía y la llevada a cabo por Krefft (2016) en Lima-Perú, coinciden en sus hallazgos, al reportar que existe relación significativa y opuesta entre los puntajes de competencia social con los obtenidos en agresividad-ira y en ansiedad-introversión (Dumas et al. 1998; Justicia et al. 2015).

En este mismo contexto se presta interés en los reportes por diferencias de grupos, especialmente las que resultan entre mujeres y hombres. Así, en cuanto a competencias sociales diversos estudios señalan que son las niñas más competentes que los niños (Gür et al. 2015; Topham, 2016; Vílchez, 2015), sin embargo, los estudios de Bárrig y Alarcón (2017), señalan que no existe diferencias significativas en cuanto a competencias sociales entre niños y niñas.

1.3 Problemas de conducta

Existen manifestaciones conductuales poco adaptativas que si bien en etapas tempranas de desarrollo de los niños y niñas son considerados *normales*, al transcurrir el tiempo se espera que desaparezcan (López-Rubio, 2012), pero cuando persisten en el tiempo y son expresados con mayor frecuencia e intensidad (Alsina et al. 2104; Armas, 2010; Kazdin, 1993), se considera entonces la presencia de problemas de conducta, más aún cuando tales conductas se estabilizan en el repertorio conductual del niño o niña y se generalizan a distintos ámbitos en los que se desenvuelve, siendo de pronóstico negativo a largo plazo, con la posibilidad de emitir conductas de tipo antisocial (Félix, 2007).

En este sentido, es evidente el deterioro en sus relaciones interpersonales con pares y adultos en su medio social (Alsina et al. 2014; Armas, 2011; DSM 5, 2015). Se debe tener en cuenta que existen factores de riesgo que se constituyen en predisponentes para la aparición de problemas de conducta en los niños y niñas (Armas, 2011; Félix, 2007). Al respecto Kazdin (s.f) menciona que existe asociación entre los problemas de conducta con las características personales del individuo, así también con condiciones socio económicas adversas y con relaciones parentales empobrecidas, estas caracterizadas por la presencia de progenitores con conductas delictivas, prácticas disciplinarias incongruentes, decidía ante las

necesidades de los hijos e hijas, parentalidad autoritaria, relaciones agresivas, negligencia, autoritarismo, inconsecuencia, agresividad o permisividad.

Como se mencionó líneas arriba, los niños y niñas atraviesan por un continuo en lo que se refiere al logro de la autorregulación de sus emociones y expresiones de conducta durante su crecimiento (Craig & Baucum, 2009), a lo cual López-Rubio (2012) agrega que hacia los dos primeros años, e incluso hacia los tres años las negativas a obedecer son conductas esperadas, e incluso es de esperarse que, respondan con conductas agresivas; hacia los tres años son capaces de diferenciar lo *bueno* de lo *malo* así como lo *permitido* de lo *no permitido*. Al promediar los cuatro años se encuentra interiorizando reglas de convivencia de su medio, las mismas que se consolidan a los cinco años y evidencian comportamientos adaptables y ajustados a su medio, mostrando esporádicas contradicciones, pero con muestras mayores a obedecer a los adultos.

Por otro lado, los niños y niñas en edad preescolar con problemas de conducta, en su topografía conductual presentan pobreza en su adaptación social y escolar, manifestando marcada irritabilidad, intolerancia a la frustración, desafío a la autoridad en forma continua, dificultad para acatar reglas y normas de convivencia, agresividad con pares y adultos, pataletas frecuentes e intensas y dificultad en la regulación de sus impulsos. Generalmente no obedecen a los padres, siendo característica la negativa en la interacción con los mismos (Alsina et al. 2014).

En este contexto, los problemas de conducta pueden ser manifestados de dos maneras: hacia afuera, en forma “explosiva” y hacia adentro, en forma “implosiva” (Armas, 2010). Para ello, Achenbach y Edelbrok (1978), clasifican los

problemas de conducta en dos dimensiones: externalizantes e internalizantes, respectivamente.

1.3.1 Problemas de conducta externalizantes

Se trata de niños y niñas caracterizados por ser “*explosivos*” (Armas, 2010; Dumas et al. 1998) y agresivos ante situaciones difíciles o que requieran del autocontrol y la empatía. Asimismo, manifiestan conductas hiperactivas, con dificultad en el rendimiento académico (Garaigordobil & Maganto, 2013) básicamente con problemas de atención y concentración.

La agresividad es manifestada con actitud desafiante y opositora en extremo, pobreza de sentimiento de culpa, transgrede reglas, actitud hostil hacia los otros, golpea a otras personas, entre otras conductas, las mismas que de instalarse en el repertorio conductual del niño o niña da paso a futuro al desorden de conducta disocial o posteriormente antisocial (DSM 5, 2015). Emocionalmente estos niños y niñas se muestran egocéntricos, a nivel cognitivo demuestran pensamiento rígido, por lo que les cuesta comprender la situación social que experimenta (Dumas et al. 1998). En la etapa preescolar estos comportamientos son más frecuentes en niños del sexo masculino (Gómez, Santelices, Gómez, Rivera, & Farkas, 2014).

1.3.2 Problemas de conducta internalizantes

En el caso de los problemas internalizantes, las conductas se vuelcan hacia adentro (Alsina et al. 2014; Dumas et al. 1998). No se evidencian en conductas desadaptadas socialmente, pero se aprecian niños y niñas que emocionalmente manifiestan ansiedad, sufrimiento, timidez, inhibición, apatía, depresión, sentimiento de inferioridad, temores. Conductualmente suelen presentar actitud perfeccionista o pulcros en exceso, a lo que Armas (2010) denomina “*implosivos*”,

expresan pobreza en la autonomía, aislamiento, dificultad para mantener el contacto visual, inhibición para participar en actividades o diálogos que pueden realizar, lo que conlleva a tener dificultades para resolver problemas (Garaigordobil & Maganto, 2013). Además, a nivel físico suelen manifestarse somatizaciones como dolores estomacales, de cabeza, fiebre, náuseas y/o vómitos, diarreas, falta de apetito (Maestre, Moya, Edo, Mezquita, Ruipérez & Villa, 2009). Existe evidencia que en la etapa preescolar los problemas de este tipo son más frecuentes en niñas que en niños (Gómez et al. 2014).

Al respecto, estudios que han usado la clasificación establecida por Achenbach y Edelbrock (1978) de conductas externalizantes e internalizantes han reportado resultados contrarios en cuanto a las diferencias según el sexo de los niños y niñas. Por un lado, se encontraron diferencias significativas en los resultados obtenidos en las medidas de las escalas de agresión-ira y ansiedad-retraimiento, con puntajes significativamente más elevados en agresividad en niños respecto de las niñas, quienes por su parte obtienen puntajes más elevados en ansiedad respecto de los niños (Gür et al. 2015; Pekdogan & Kanak, 2016; Roskam et al. 2016; Song et al. 2015; Topham, 2016).

De otro lado, estudios llevados a cabo específicamente en Perú, no hallaron diferencias significativas en agresividad-ira y ansiedad-retraimiento entre niños y niñas (Bárrig & Alarcón, 2017; González, 2016). Por su parte Krefft (2016) señala que predominan las manifestaciones externalizantes en igual medida en niños y en niñas sobre las conductas internalizantes.

Por su parte, el estudio de LaFreniere, Masataka, Butovskaya, Chen, Dessen, Atwanger, Schreiner, Montiroso y Frigerio (2002) tuvo la finalidad de conocer el desarrollo emocional y social en niños y niñas en edad preescolar en su

cultura de origen en ocho países: Estados Unidos, Rusia, Japón, Italia, China, Canadá, Brasil y Austria. Se halló que en todos ellos los niños eran reportados como más agresivos y socialmente menos competentes respecto de las niñas.

Cabe mencionar hallazgos adicionales relevantes según otras variables sociodemográficas, como los obtenidos por Topham (2016) al no encontrar diferencias en la competencia social y o en la presencia de problemas de conducta en relación si el niño/a tiene hermanos o no. En tanto que Roskam et al. (2016) observan que el incremento de la edad guarda relación directa con las competencias sociales y relación opuesta respecto a la presencia de problemas de conductas externalizantes e internalizantes. Es decir, tanto niños como niñas muestran mayor competencia social y menores problemas de conducta a medida que van creciendo.

Según lo expuesto hasta el momento, se puede apreciar que el comportamiento que asumen padres y madres en la crianza de sus hijos e hijas juega un rol importante en la formación de estos (as). Dicha relación influiría en la forma como estos se desenvuelven social y afectivamente en su entorno (Franco et al. 2014; Martínez, Fuentes, García, & Madrid, 2013; Martínez & García, 2012; Richaud et al. 2013; Sierra et al. 2015). La importancia de los estilos de crianza parentales en la forma de desenvolverse de sus hijos e hijas en su medio fue resaltada inicialmente por Baumrind (1966) con aportes que hasta el presente mantienen influencia. Sin embargo, dentro del panorama familiar, las relaciones entre padres y especialmente las madres con sus hijos e hijas, han sufrido un cambio social con respecto a décadas anteriores, puesto que en el siglo pasado las madres permanecían mayormente en casa al cuidado de los hijos, en la actualidad son muchas las mujeres madres de familia que en forma paralela

desempeñan el rol de mujer trabajadora (Jelín, 2010), no encontrándose encargadas exclusivamente de los hijos e hijas, quienes se quedan en su mayoría al cuidado de terceros.

En síntesis, los padres y madres que emplean comportamientos en la crianza de sus hijos e hijas basados en la coacción, la hostilidad, el autoritarismo, el control excesivo, la crítica negativa así como la permisividad o la negligencia se asocian a hijos e hijas con pobreza en las competencias sociales, las que de alguna manera favorecen la presencia de problemas de conducta futuros (Bolívar et al. 2014; Franco et al. 2014; López-Rubio, Fernández-Parra, Vives, & Rodríguez, 2013; Martínez et al. 2013; Mestre, 2014; Morales et al. 2015; Pichardo et al. 2016).

En tanto que el padres y madres que optan por emplear un comportamiento parental basado en la comprensión, el apoyo, afecto, el equilibrio, la coherencia, la flexibilidad y el diálogo, se relaciona con hijos e hijas competentes socialmente, quienes son capaces de percibir y evaluar su desempeño y el de los demás, saben emitir una respuesta social pertinente, e integrar a la vez capacidades conductuales, cognitivas y emocionales (Pichardo et al. 2016).

De acuerdo con lo señalado el presente estudio contribuye con el conocimiento preciso de las dimensiones de los estilos parentales empleados por madres de familia de niños y niñas en edad preescolar en el contexto actual y la relación que tales constructos guardan con las observaciones que estas madres realizan de las competencias sociales y la presencia de problemas de conducta externalizantes e internalizantes de sus hijos e hijas, considerando que en esta población se evidencia mayor incidencia de problemas conductuales, desajuste y desadaptación (Caballo, 2007; López de Dicastillo et al. 2004; Pichardo et al. 2016).

Son beneficiarios del presente estudio, madres de familia, sus hijos e hijas y la comunidad educativa. A la vez, este estudio sirve como punto de partida para realizar otras investigaciones con poblaciones en edad preescolar y con similares objetivos pero cuyos participantes parentales sean los padres de familia, al igual que otros cuidadores de los niños/as (abuelos/as, tíos/as, otros) a fin de conocer si existe diferencia entre los estilos parentales predominantes entre estos grupos de cuidadores mencionados con los empleados por las madres, considerando el cambio en el rol de esta en la actualidad (Jelin, 2010) y a la vez, establecer la relación que tales resultados guardan con las competencias y la presencia de problemas de conducta de los niños y niñas en edad preescolar.

Finalmente, con la información obtenida, se podrán elaborar programas con medidas preventivas ante la aparición de problemas de conducta futuros, considerando que en el crecimiento de la violencia en el contexto actual se ha incrementado la participación de menores de edad (Instituto de Defensa Legal [IDL], 2016).

1.4 Planteamiento del problema

Como se ha mencionado anteriormente, los niños y niñas que se encuentran en edad preescolar se hallan atravesando una serie de cambios propios del desarrollo general, a nivel cognitivo, social, emocional, físico y conductual. En este proceso, aprenden a reconocer y regular su conducta y emociones, a la vez a identificar emociones de las otras personas, esperándose que logren establecer adaptados vínculos socio emocionales, tanto con pares como con adultos de su entorno (Craig & Baucum, 2009; Papalia et al. 2012; Pichardo et al. 2016). En tal contexto, juega un papel muy importante el comportamiento de padres y madres en su relación parental, como se ha podido constatar a lo largo de este trabajo, las

investigaciones han reportado asociación entre los estilos parentales y el desempeño social de sus hijos e hijas y las manifestaciones conductuales de estos.

En tal sentido, el presente estudio plantea conocer si los estilos parentales empleados por las madres en sus dos dimensiones guardan relación con las competencias sociales y los problemas de conducta externalizantes e internalizantes en los niños y niñas en edad preescolar en Lima Metropolitana.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Conocer la relación entre las dimensiones de parentalidad, compromiso/apoyo y hostilidad/coerción, con las competencias sociales y los problemas de conducta externalizantes e internalizantes en niños y niñas en edad preescolar.

1.5.2 Objetivos específicos

Determinar si existen diferencias en las dimensiones de parentalidad empleados por las madres en la relación con sus hijos e hijas según el sexo de estos.

Determinar si existen diferencias en la competencia social y problemas de conducta externalizantes e internalizantes en niños y niñas en edad preescolar según su sexo.

Determinar si existen diferencias en las dimensiones de parentalidad empleados por madres en la relación con sus hijos e hijas en edad preescolar según si estos poseen o no hermanos y/o hermanas.

Determinar si existen diferencias en la competencia social y problemas de conducta externalizantes e internalizantes en niños y niñas en edad preescolar según si poseen o no hermanos y/o hermanas.

Determinar si existen diferencias en las dimensiones de parentalidad empleadas por las madres en la relación con sus hijos e hijas según el grado de estudios de estos.

Determinar si existen diferencias en la competencia social y problemas de conducta externalizantes e internalizantes en niños y niñas en edad preescolar según su grado de estudios.

CAPÍTULO II. MÉTODO

Una vez conocida la problemática y los objetivos de estudio, se presenta el tipo y diseño de investigación utilizado, así como las características de los participantes e instrumentos de medición utilizados. También se describe el procedimiento para llevar a cabo la recogida de datos; posteriormente se procedió a realizar el análisis de los mismos.

2.1 Tipo y diseño de investigación

El diseño del presente estudio es transversal-correlacional puesto que los datos fueron recolectados en un mismo momento, a través de cuestionarios respondidos por las madres de los preescolares. Se describe la relación existente entre las variables de estudio: parentalidad (compromiso/apoyo, hostilidad/coerción) con competencia social y problemas de conducta (externalizantes e internalizantes) (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

2.2 Participantes

La población estuvo conformada por madres de familia de niños y niñas estudiantes del nivel preescolar procedentes de tres centros de educación preescolar de Lima Metropolitana y uno de la Provincia Constitucional del Callao

Para la selección de la muestra, se utilizó el tipo de muestreo probabilístico aleatorio simple puesto que todas las madres de la población tenían la misma posibilidad de ser elegidas (Hernández et al., 2014).

Para determinar la misma, se aplicó la fórmula, que a continuación se presenta, para población finita, puesto que el tamaño de esta es conocido, estableciéndose un margen de error del 5%, y 1.96 como nivel de confianza. (Morales, 2012),

$$n = \frac{Z^2 p^* q N}{e^2 (N-1) + Z^2 p^* q}$$

Dónde:

N = tamaño de la población = 166

Z = nivel de confianza = 1.96

p = probabilidad de éxito, o proporción esperada = 0.5

q = probabilidad de fracaso = (1-p) = 0.5

d = precisión (Error máximo admisible en términos de proporción) = 5%

Sustituyendo datos en la fórmula se obtiene una muestra de 116 madres de familia de niños y niñas preescolares.

Las madres participantes tuvieron edades que fluctuaron entre los 20 y 47 años ($M=32.80.$, $DE=6.60$). Sus hijos e hijas son estudiantes del nivel preescolar, cuyas edades se hallan comprendidas entre los 3 y 6 años ($M=4.41$, $DE=0.93$) estudiantes de las aulas de tres años (40.5%), cuatro años (34.5%) y cinco años (25%). Del total de preescolares, el 42.2% eran hijos o hijas únicos/as, mientras que el 57.8% tenían otros hermanos/as.

En el presente estudio se protegió la identidad de todos los participantes, garantizándose la confidencialidad de la información y se respetó la decisión de colaboración voluntaria de las madres mediante la firma del consentimiento informado (Anexo A) documento en el cual fueron informadas acerca de los objetivos de estudio antes de iniciar el proceso de aplicación de los instrumentos. Asimismo, se respetó la propiedad intelectual de la información utilizada y de los instrumentos de evaluación.

2.3 Instrumentos

Inventario de Conducta Parental (ICP). Fue elaborado por Lovejoy et al. (1999) con la finalidad valorar el comportamiento de los padres o cuidadores en la

crianza de los niños y niñas, en edad preescolar y escolar en dos dimensiones independientes: compromiso/apoyo y hostilidad/coerción. Estos aspectos configuran la relación parental que guardan con los hijos e hijas y brindan información sobre las dificultades que existen en dicha interacción, todo lo cual facilita poder predecir el comportamiento de los hijos e hijas a futuro. Posteriormente, Merino, Díaz y De Roma (2004) validaron el instrumento en una muestra de madres de niños y niñas en edad preescolar en Lima Metropolitana el mismo que se puede utilizar como auto informe.

El ICP está conformado por 20 afirmaciones, redactados en primera persona en el cual los padres, madres y/o cuidadores deben responder mediante la escala de tipo Likert con puntajes desde cero (*nada*), 1 (*muy poco*), 2 (*algo*), 3 (*moderadamente*), 4 (*cierto*) hasta el puntaje 5 (*muy cierto*).

La dimensión compromiso/apoyo mide las conductas parentales positivas: responder a las necesidades de los hijos e hijas y demostrar sensibilidad ante las emociones de estos, buscan el bienestar de los niños y niñas, se involucran en las actividades de ellos, buscan que se sientan amados y aceptados. Estos hijos e hijas desarrollan conductas prosociales (Palomeque & Ruíz, 2012). La conforman los ítems: ICP02, ICP04, ICP06, ICP08, ICP10, ICP11, ICP12, ICP14, ICP16, ICP18. La confiabilidad por consistencia interna reportada en la versión original fue buena, con un coeficiente Alfa de Cronbach de .83.

La dimensión hostilidad/coerción mide conductas parentales negativas, como indiferencia o afecto negativo hacia los hijos e hijas; uso de la amenaza, castigo físico o la coerción como norma disciplinaria. Está compuesta por los ítems ICP01, ICP02, ICP03, ICP05, ICP07, ICP09, ICP13, ICP15, ICP17, ICP19, ICP20. El índice de consistencia interna Alfa de Cronbach en el estudio original fue de 0.81.

Respecto al presente estudio, en la dimensión compromiso/apoyo se encontró un índice de confiabilidad por consistencia interna Alfa de Cronbach de .83 y en la de hostilidad/coerción de .70.

Inventario de Evaluación de Competencia Social y Comportamiento (SCBE-30). Esta escala mide el comportamiento, de acuerdo a la dificultad de adaptación y expresión afectiva, así como las competencias sociales en niños y niñas entre los 2½ y los 6½ años de edad. La versión original del SCBE fue creada por LaFreniere y Dumas (1996) con 80 ítems, presentándose posteriormente la versión abreviada de 30 ítems adaptada al español por Dumas et al. (1998). La versión de esta escala está destinada a ser desarrollada por los progenitores del niño o niña.

El SBCE-30 mide tres dimensiones en tres subescalas, cada una conformada por 10 ítems: la sub-escala competencia social de niños y niñas (SCB02 SCB06 SCB11 SCB13 SCB15 SCB17 SCB20 SCB22, SCB27 SCB30), la sub-escala agresión-ira, referida a las conductas externalizantes (SCB03, SCB04, SCB05, SCB10, SCB16, SCB18, SCB24, SCB25, SCB28, SCB29) y la sub-escala ansiedad-retramiento relacionada a las conductas internalizantes (SCB01, SCB07, SCB08, SCB09, SCB12, SCB14, SCB19, SCB21, SCB23, SCB26). Las opciones de respuesta estuvieron en una escala tipo Likert que van desde el puntaje 1 (*nunca*) hasta el puntaje 6 (*siempre*).

La consistencia interna estimada de la versión en español del SCBE-30 ha sido reportada en un rango entre .73 a .90 en contraste con .74 a .87 de la versión en francés y con .72 a .89 de la versión en inglés. De otro lado, en la versión en español, los puntajes en las escalas no tienen relación significativa con el nivel socioeconómico (Dumas et al., 1998). Además, el SCBE-30 ha sido utilizado en

diversos contextos mostrando su pertinencia. Por ejemplo, el estudio intercultural de LaFreniere, Masataka, Butovskaya, Chen, Dessen, Atwanger, Schreiner, Montiroso y Frigerio (2002) tuvo la finalidad de conocer el desarrollo emocional y social en niños y niñas en edad preescolar en su cultura de origen y validar la escala SCBE-30 en ocho países: Estados Unidos, Rusia, Japón, Italia, China, Canadá, Brasil y Austria.

En otra investigación, realizada por Arslan Yalçın (2009) en Turquía, se validó el SCBE-30 en un grupo de niños en edad preescolar encontrando resultados similares a los hallados por LaFreniere et al. (2002), reportando confiabilidad en el test-re-test para dos semanas en un rango de .78 a .86 y para un intervalo de seis meses de .75 a .79. De la misma manera, la consistencia interna resultó adecuada, en un rango de .80 a .92.

Mientras tanto en Portugal un estudio realizado por Vázquez-Echeverría, Rocha, Costa-Leite, Teixeira y Cruz (2016) también cumplió con la finalidad de validar el SCBE-30 en su versión en portugués con niños preescolares hallándose también resultados similares a los hallados por Dumas et al. (1998).

Esta escala también se ha utilizado en investigaciones realizadas en Lima Metropolitana con niños y niñas en edad preescolar, de edades entre los 3 y 6 años (Bárrig & Alarcón, 2017; Espinoza, 2016; González, 2017; Krefft, 2016; Vílchez, 2015) todos ellas reportaron índices de consistencia interna buenos.

En el estudio presente se obtiene consistencia interna buena para cada escala y subescala utilizada; de esta manera en la escala de competencias sociales el Alfa de Cronbach es de .78 y en problemas de conducta es de .79, además la subescala de agresividad-ira resulta con un Alfa de Cronbach de .76 mientras que la subescala de ansiedad-retraimiento es de .71.

2.4 Procedimiento

Se procedió a enviar en la agenda escolar de los niños/as estudiantes de los centros educativos elegidos, la invitación a todas las madres de familia para asistir a una charla educativa como motivador de participación, a la vez, se envió el consentimiento informado, dando a conocer el objetivo de estudio, los cuales debían ser devueltos firmados por aquellas madres que aceptaron participar en el lapso de una semana. El día de la reunión en cada centro educativo, se recordó a los asistentes el objetivo del estudio y la temática de la charla. Para iniciar la actividad, nuevamente se dio lectura al consentimiento informado que previo habían leído y firmado en sus hogares. Una vez iniciada la charla, en el intermedio se procedió a la aplicación de una ficha personal en la cual debían escribir algunos datos personales (Anexo B). Seguidamente, se procedió a la aplicación de los instrumentos. En primera instancia, las participantes completaron el ICP, culminado ello, se procedió a la aplicación del SCBE-30 versión para padres. En ambos casos se dio lectura previa a las instrucciones y se resolvieron algunas dudas presentadas. El proceso tuvo un promedio de duración de 35 minutos aproximadamente en los diferentes centros educativos. Una vez culminada la recogida de datos, se continuó con la charla a los presentes. Se tomaron en consideración solo aquellos cuestionarios que fueron resueltos en su totalidad y desarrollados únicamente por las madres de familia de los niños y niñas estudiantes de las aulas de inicial de tres, cuatro y cinco años del nivel preescolar.

2.5 Análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos, se utilizó el programa estadístico IBM-SPSS, versión 24, creando una base de datos en la cual se introdujo la información obtenida por las participantes. Reportándose la edad de las madres, y datos de los

hijos e hijas preescolares de estas: edad, sexo, grado de estudios, hermanos(as) de estos(as), así como las respuestas emitidas por las madres participantes en los dos instrumentos de evaluación.

En el análisis descriptivo de los reportes de las participantes, se utilizaron las medidas estadísticas como la media, desviación estándar, puntajes mínimo y máximo. Se consideraron las variables de estudio: parentalidad (compromiso/apoyo, hostilidad/coerción), competencias sociales y problemas de conducta (externalizantes e internalizantes).

Para elaborar el análisis inferencial, se dio paso a conocer el Alfa de Cronbach de los instrumentos en sus diferentes escalas, a fin de verificar en la muestra de estudio, si la medida de los constructos fue fiable, obteniéndose buena consistencia interna en todas. Seguidamente se procedió a realizar el análisis de normalidad de distribución de variables, para lo cual se utilizó el estadístico Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors, con la finalidad de determinar el uso de estadísticos paramétricos y no paramétricos, obteniéndose valores p menores a .05 concluyéndose entonces por distribuciones no normales, con el consiguiente uso de estadísticos no paramétricos.

Luego se procedió a establecer las comparaciones entre grupos, haciendo uso de la prueba de U de Mann-Whitney para comparar dos grupos y la prueba de Kruskal Wallis para tres a más grupos. Finalmente, para establecer el grado de asociación entre las dimensiones de estudio, se utilizó el coeficiente de correlación Spearman en vista que la mayoría de las dimensiones analizadas resultaron con distribuciones no normales.

Para valorar el grado de correlación se contemplaron los criterios del tamaño del efecto de Cohen (1988) en los que un tamaño del efecto trivial se encuentra

entre los valores 0 a .10, pequeño entre .10 a .30, moderado entre .30 a .50 y grande entre .50 a 1.0.

CAPITULO III. RESULTADOS

De acuerdo con los objetivos del presente estudio, se dan a conocer los resultados obtenidos. En primera instancia se presentan los datos descriptivos de las medidas de dispersión y de tendencia central de cada constructo de estudio para el análisis descriptivo. Seguidamente para el análisis inferencial, se presentan las diferencias en las dimensiones parentales de compromiso/apoyo y hostilidad/coerción, competencia social y los problemas de conducta externalizantes e internalizantes según sexo de los hijos e hijas, si se tienen, o no, hermanos/as y grado de estudios de los mismos. Para finalizar, se presentan los resultados obtenidos del análisis de las correlaciones entre los constructos de estudio compromiso/apoyo y hostilidad/coerción, competencia social, conductas externalizantes y conductas internalizantes.

3.1 Análisis descriptivos de los datos

Al realizar el análisis descriptivo de los resultados, en la tabla 1, se aprecia que las madres reportan un mayor puntaje en la dimensión de parentalidad de comprensión/apoyo en la relación con sus hijos e hijas. Además, de acuerdo al reporte que realizan las madres acerca de las competencias y dificultades de sus hijos e hijas, se observa un mayor puntaje en competencia social. Por su parte, en problemas de conducta externalizantes e internalizantes, los puntajes alcanzados resultaron menores. Cabe mencionar que en la percepción de conductas internalizantes en los hijos e hijas, las madres muestran el menor puntaje promedio.

Tabla 1

Análisis descriptivo de parentalidad, competencia social y problemas de conducta

Variables	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Parentalidad				
Compromiso/apoyo	16.77	2.30	10.40	20.00
Hostilidad/coerción	9.66	2.79	1.33	15.20
Competencia social	12.23	3.30	3.20	20.00
Problemas de conducta				
Externalizantes	5.21	2.79	.00	12.00
Internalizantes	4.68	2.64	.00	12.00

Nota: *N*=116.

3.2 Análisis inferencial de diferencias en parentalidad, competencia social y problemas de conducta según variables sociodemográficas

Seguidamente se presentan los resultados de los análisis realizados en las comparaciones de medias de los constructos con sus dimensiones respectivas según sexo, número de hermanos/as y el grado de estudios de los hijos e hijas de las madres participantes.

3.2.1 Diferencias en parentalidad según el sexo de los hijos/as

En la tabla 2 se observa que la dimensión compromiso/apoyo es la que muestra mayor puntaje en la relación parental que hostilidad/coerción. Sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas en la comparación de las dos dimensiones de parentalidad según el sexo del hijo o hija.

Tabla 2

Diferencias en parentalidad según el sexo de los hijos/as

	Varones		Mujeres		U	W	p
	M	DE	M	DE			
Parentalidad							
Compromiso/apoyo	16.73	2.22	16.82	2.43	1526.50	3872..50	.56
Hostilidad/coerción	9.67	2.59	9.64	3.08	1537.00	3883.00	.60

Nota: N=116. U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon.

3.2.2 Diferencias en competencia social y problemas de conducta según el sexo de hijos/as

Al comparar los puntajes reportados en competencia social y problemas de conducta externalizantes e internalizantes, se puede apreciar en la tabla 3 que no existen diferencias estadísticamente significativas en los tres constructos según sexo de los hijos e hijas. Se destaca que los promedios obtenidos para ambos grupos en problemas externalizantes e internalizantes son bajos.

Tabla 3

Diferencias en competencia social y problemas de conducta según el sexo de los hijos/as

	Varones		Mujeres		U	W	p
	M	DE	M	DE			
Competencia social							
Problemas de conducta							
Externalizantes	5.32	2.79	5.04	2.81	1490.50	2666.50	.43
Internalizantes	4.75	2.82	4.58	2.39	1607.50	2783.50	.90

Nota: N=116. Nota: N=116. U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon

3.2.3 Diferencias en parentalidad según si los hijos/as tienen o no, hermanos/as

Como se aprecia en la tabla 4, al hacer las comparaciones de dimensiones parentales empleadas por las madres según si sus hijos e hijas tienen o no hermanos/as, los resultados señalan que no existen diferencias estadísticamente significativas en las dos dimensiones estudiadas: compromiso/apoyo y hostilidad/coerción, para cada grupo: hijo único y con hermanos/as.

Tabla 4

Diferencias en parentalidad según si los hijos e hijas tienen o no hermanos/as

	Hijo único/a		Tiene hermanos/as		U	W	p
	M	DE	M	DE			
Parentalidad							
Compromiso/apoyo	16.88	2.13	16.69	2.43	1632.50	3910.50	.96
Hostilidad/coerción	9.81	3.45	9.55	2.22	1505.00	3783.00	.45

Nota: N=116, U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon.

3.2.4 Diferencias en competencia social y problemas de conducta según si los hijos/as tienen o no, hermanos/as

En la comparación de puntajes reportados por las madres en competencia social según si los hijos/as tienen o no hermanos/as, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas entre aquellos que sí tienen y los que no tienen hermanos/as. Así mismo, tampoco se encontraron diferencias significativas en las observaciones reportadas de problemas externalizantes o internalizantes, tal como se aprecia en la tabla 5.

Tabla 5

Diferencias en competencia social y problemas de conducta según si los hijos/as tienen o no hermanos/as

	Hijo único/a		Tiene hermanos/as		U	W	p
	M	DE	M	DE			
Competencia social	11.94	3.54	12.44	3.12	1412.50	2637.50	.20
Problemas de conducta							
Externalizantes	5.34	3.07	5.11	2.58	1594.50	3872.50	.80
Internalizantes	5.01	2.82	4.44	2.49	1441.00	3719.00	.26

Nota: N=116, U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon.

3.2.5 Diferencias en parentalidad según el grado de estudios de los hijos/as

En las comparaciones realizadas de las dimensiones parentales empleadas por las madres según el grado de estudios de sus hijos e hijas, inicial de 3, 4 y 5 años, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas en compromiso/apoyo o hostilidad/coerción, como se aprecia en la tabla 6.

Tabla 6

Diferencias en parentalidad según el grado de estudios de los hijos/as

	Inicial 3 años		Inicial 4 años		Inicial 5 años		H	p
	M	DE	M	DE	M	DE		
Parentalidad								
Compromiso/apoyo	17.00	2.23	16.48	2.34	16.79	2.37	1.17	.56
Hostilidad/coerción	9.83	2.68	9.14	3.11	10.10	2.49	1.64	.44

Nota: N=116, H de Kruskal-Wallis

3.2.6 Diferencias en competencia social y problemas de conducta en los hijos/as según su grado de estudios

Al realizar las comparaciones los reportes de las madres en competencia social y problemas de conducta externalizantes según año de estudios de sus hijos e hijas, se aprecia que no existen diferencias estadísticamente significativas para los tres grupos de estudio: inicial de tres, cuatro y cinco años. Por otro lado, al comparar las observaciones maternas de conductas internalizantes en sus hijos e hijas, se aprecia que existen diferencias estadísticamente significativas, encontrándose que aquellos que cursan inicial de 5 años presentan un promedio más bajo en conductas internalizantes que el de los niños de inicial de 3 y 4 años, tal como se observa en la tabla 7.

Tabla 7

Diferencias en competencia social y problemas de conducta en los hijos/as según su grado de estudios

	Inicial 3 años		Inicial 4 años		Inicial 5 años		H	p
	M	DE	M	DE	M	DE		
Competencia social	12.18	3.26	12.15	2.45	12.4	4.34	1.60	.45
Problemas de conducta								
Externalizantes	5.40	2.75	5.04	2.73	5.13	3.00	0.23	.89
Internalizantes	5.00	2.88	5.10	2.51	3.57	2.14	6.17	.04

Nota: N = 116, H de Kruskal-Wallis

3.3 Análisis de la correlación entre parentalidad, competencia social y problemas de conducta externalizantes e internalizantes en niños/as preescolares

Finalmente, en cuanto a los objetivos generales del presente estudio, se efectuó la correlación entre las puntuaciones de las dimensiones parentales compromiso/apoyo y hostilidad/coerción, con las reportadas por las madres en competencia social, problemas de conducta externalizantes y problemas de conductas internalizantes en sus hijos e hijas preescolares.

Como se muestra en la tabla 8, la dimensión compromiso/apoyo tiene relación estadísticamente significativa y con un efecto de tamaño moderado con competencia social, de manera directa, y con las conductas externalizantes, de manera negativa. Por otro lado, la dimensión hostilidad/coerción tiene relación estadísticamente significativa e inversa con competencia social con un tamaño de efecto pequeño. Así también presenta una asociación directa, con tamaño de efecto moderado, con conductas externalizantes y una directa con tamaño del efecto pequeño con conductas internalizantes.

Tabla 8

Correlaciones entre parentalidad, competencia social y problemas de conducta en niños/as preescolares

	Competencia social		Problemas de conducta			
	r_s	p	Externalizantes		Internalizantes	
Parentalidad	r_s	p	r_s	p	r_s	p
Compromiso/apoyo	.41**	<.001	-.30**	<.001	-0.18	.21
Hostilidad/coerción	-.22*	.02	.36**	<.001	.26**	<.001

Nota: $N=116$. Se utilizó la r_s de Spearman. Se utilizó la d de Cohen para valorar el tamaño del efecto.

CAPITULO IV. DISCUSIÓN

Se presenta la discusión de los resultados en el presente estudio que tuvo el propósito de conocer la relación entre las dimensiones de parentalidad: comprensión/apoyo y hostilidad/coerción, empleadas por las madres, con la competencia social y la presencia de problemas de conducta reportadas de sus hijos e hijas. En primera instancia se analizará si existen diferencias en los constructos de estudio según las variables sociodemográficas de los hijos e hijas de las madres participantes: sexo, si tiene o no, hermanos o hermanas y el grado de estudios. Seguidamente, se procederá a interpretar lo identificado en el análisis de correlación entre los constructos de estudio. Para concluir, se señalan las limitaciones, aportes, conclusiones y recomendaciones.

A continuación, se procederá a realizar el análisis de diferencias según el sexo, si tienen o no hermanos/as y grado de estudios de los hijos e hijas de las madres participantes.

Respecto del análisis de diferencias en las dimensiones de parentalidad según el sexo de los hijos/as no se encontró evidencia de distinciones en brindar comprensión y apoyo, o en mostrar hostilidad y coerción entre madres de niños y niñas, es decir, las madres no se tornan más comprensivas u hostiles con los hijos respecto de las hijas.

Debe destacarse que las madres indican que, tanto para hijos como para hijas, existe la tendencia por brindar trato comprensivo e inductivo. Este resultado es consistente con los presentados por López-Rubio et al. (2012) y Mestre (2014), al encontrar que las madres como los padres no muestran diferencias en su comportamiento respecto del trato que brindan tanto a hijos como a hijas. Estas

conductas parentales podrían explicarse en la medida que en la práctica parental se busca fomentar valores y la presencia de menor problemas de comportamiento en los hijos e hijas por igual (González & Landero, 2012). A su vez, los resultados no coinciden con los referidos por otros estudios (Córdoba, 2014; Echevarría & Vega, 2012), en los que señalan que existe diferencia en el trato que los progenitores brindan a sus hijos en comparación de sus hijas, hallando que a las hijas se les otorga trato con mayor compromiso y de apoyo, y a los hijos, mayor trato hostil y coercitivo.

En cuanto al reporte materno en la dimensión de competencia social según el sexo del hijo/a, los resultados no evidencian diferencias significativas, lo que quiere decir que tanto las madres de niños como aquellas de niñas señalan que sus hijos/as son competentes en las interacciones con los demás. Estos resultados concuerdan con los realizados por Bárrig y Alarcón (2017) y González (2016). Sin embargo, no coinciden con lo hallado en los estudios de Gür et al. (2015), LaFreniere et al. (2002), Pekdogan y Kanak (2016), Roskam et al. (2016), Topham, (2016) y Vílchez (2015), quienes señalan que las niñas logran establecer mejores vínculos sociales que los niños, mostrando expresiones de conducta prosocial y adaptativa.

Mientras tanto en el reporte materno de manifestación de problemas de conducta externalizantes e internalizantes respecto del sexo de sus hijos/as, no se evidencia diferencias significativas, lo que significa que los niños no se muestran más agresivos o menos retraídos y/o ansiosos que las niñas, coincidiendo de esta manera con los hallazgos de Bárrig y Alarcón (2017) y González (2016). Este resultado llama la atención en vista que se espera que en la etapa preescolar los niños muestren un mayor número de conductas externalizantes respecto de las

niñas (Gómez et al. 2014; Gür et al. 2015; Krefft 2016; Pekdogan & Kanak, 2016; Roskam et al. 2016; Song et al. 2015; Topham, 2016).

Esos resultados probablemente se deban a que tanto los niños como las niñas en edad preescolar, se encuentran en la misma medida en proceso de autorregulación de emociones e impulsos, así como de interiorización de conductas proactivas, los mismos que se lograrán consolidar conforme crezcan; de tal manera que cuando se encuentren en la etapa escolar, evidenciarán diferencias en la expresión de emociones, control de impulsos y competencias sociales respecto de su sexo (Alsina et al. 2014; Craig & Baucum, 2009; Song et al. 2015).

En cuanto a las dimensiones parentales que emplean las madres según si los hijos e hijas tienen hermanos/as o no, no se evidencian diferencias significativas en los reportes de las madres, donde los hijos e hijas únicos no son tratados con mayor preferencia, amor, cariño, empatía, sensibilidad, apoyo y comprensión (Lovejoy et al., 1999) que cuando se trata de mayor número de hijos y que estos a su vez, no son tratados con mayor hostilidad o con falta de empatía (Lovejoy et al., 1999) que cuando se trata de hijos únicos. Es importante mencionar nuevamente que la dimensión parental predominante utilizado por las madres es el que se caracteriza por brindar comprensión y apoyo a sus hijos e hijas (Lovejoy et al., 1999). Estos resultados concuerdan con los reportados por Quezada (2014, 2015) y Vásquez (2014, 2015) quienes a su vez señalan que el trato preferencial hacia los hijos únicos son mitos; así también con los hallados por Jorge y González (2018), quienes obtienen promedios similares entre padres y madres que tiene un solo hijo y aquellos que tienen varios, sin embargo, encontraron que existe tendencia a ser más democráticos cuando los padres tienen varios hijos, y aquellos

padres que tienden a emplear el estilo autoritario, suelen aplicar con los hijos únicos.

Ello se explica en la medida que los padres y madres tienen como objetivo en la crianza de sus hijos, cultivar valores y el adecuado comportamiento de estos (González & Landero, 2012). Por otro lado, los resultados no son coherentes con los obtenidos en otros estudios (Echevarría & Vega, 2012) quienes encontraron que el trato de las madres hacia sus hijos/as difiere de acuerdo con el número de estos, de tal manera que cuando tienen menor carga familiar la disposición materna es de mayor compromiso, en tanto que cuando tienen un mayor número, el trato hacia estos se torna más rígido, controlador y hostil.

En cuanto a la observación que realizan las madres en la competencia social de sus hijos/as según si tienen hermanos o no, se establece que no existen diferencias significativas, por lo que ambos grupos logran desarrollar conductas prosociales y establecer relaciones interpersonales productivas (Dumás et al. 1998; Justicia-Arraéz, et al. 2015, Papalia, et al. 2012). Este resultado coincide con lo hallado por Quezada (2014, 2015), Topham (2016) y Vásquez (2014, 2015) quienes afirman que socialmente los hijos únicos no muestran características sociales distintas de aquellos niños y niñas que poseen hermanos y hermanas. Ello se explica en que los hijos únicos, compensan la falta de un hermano o hermana, con la presencia y compañía de otros niños o niñas que resulten ser parte de la familia o de los amigos, de tal manera, que estas interacciones fomentan su socialización (Vásquez, 2014-2015) y ponen en práctica las estrategias y habilidades que en el hogar le enseñan sus progenitores, recursos que le van a permitir hacer frente a las exigencias de su entorno social (Quezada, 2014, 2015).

Por su parte, respecto a la observación de presencia de problemas de conducta en el grupo de hijos únicos con respecto a los que cuentan con hermanos/as, no se aprecian diferencias significativas, en tal medida, los niños y niñas que son hijos/as únicos/as no siempre responden en forma más externalizada o internalizada que aquellos niños y niñas que tienen hermanos/as. Este resultado es consistente con lo reportado por Topham (2016) quien no encuentra diferencias en las manifestaciones de problemas de conductas en los niños según si cuentan o no con hermanos y su posición ordinal en la familia. Ello podría deberse a que en la actualidad, los padres y madres han cambiado la forma en cómo educar a sus hijos e hijas únicos/as, si bien brindan atención y están atentos a las necesidades de estos, suelen también hablar más con ellos, comparten mayor cantidad de actividades juntos, les enseñan a esperar y a la vez se preocupan por buscar oportunidades en las que compartan actividades con sus pares (López, M.E & Arango, M.T, 2002; Papalia et al. 2012). Por su parte Quezada (2014, 2015) y Vásquez (2014, 2015) respaldan tales hallazgos en sus análisis al señalar que el comportamiento de los niños/as no se establece en función del número de hermanos que este tenga o no tenga, sino en base al tipo de crianza que emplean los padres.

Por otro lado, en cuanto a las diferencias en la dimensión parental empleada por las madres, así como las observaciones que realizan de las competencias sociales y presencia de problemas de conducta en sus hijos e hijas, según el grado de estudios que estos cursan, es importante señalar para una mejor comprensión de los resultados, que en el medio actual, el inicio de la educación preescolar, está condicionada en forma inflexible a la edad cronológica de los niños y niñas, ello establecido por disposición del Ministerio de educación de la república del Perú

(Ley N° 28044, art. 26, 2011) y ratificada mediante la resolución ministerial 657-2017 para el inicio de las matrículas escolares en el año 2018. Esta disposición legal considera que es requisito indispensable que los niños y niñas que inician la educación preescolar para el grado de inicial de tres años, deben haber cumplido dicha edad máximo hacia el 31 de marzo, de la misma manera, aquellos que inician inicial de cuatro años, también deben haber cumplido cuatro años máximo hacia el 31 de marzo y aquellos que inician inicial de cinco años, también deben haber cumplido los cinco años hasta el 31 de marzo, medida que se extiende hasta el primer grado de primaria.

En este sentido, en cuanto a las diferencias en la dimensión parental empleada por las madres según el grado de estudios que cursan sus hijos e hijas preescolares, los resultados no muestran diferencias en los tres grupos de estudio, de tal manera que las madres no muestran mayor apoyo/comprensión o coerción/hostilidad hacia sus hijos/as que cursan el grado de inicial de tres años, respecto de aquellos que cursan los grados de inicial de cuatro o cinco años; ni se muestran menos comprensivas o más hostiles con sus hijos/as que cursan los grados de inicial de cinco o cuatro años. Estos hallazgos coinciden con los obtenidos por Hernández (2016) quien reporta que los estilos de crianza empleados por los progenitores de niños y niñas que cursan el nivel inicial no difieren de los que cursan estudios en el nivel primaria. A la vez, estos, hallazgos no resultan coherentes con los reportados en el estudio Palomeque y Ruíz (2012), quienes encontraron que los padres y madres brindan mayor apoyo y comprensión a los hijos/as que cursan el primer grado de primaria, respecto de los que cursan el segundo y tercer grado de primaria. Los resultados obtenidos en la presente se explican en el hecho de que, si bien para cada grado de estudios del nivel inicial, le

corresponde la edad específica señalada líneas arriba, siendo los niños de inicial de tres años los menores en edad y los de inicial de cinco años, mayores; las madres se preocupan por que sus hijos e hijas tanto infantes como adolescentes, se formen como personas sanas, adaptadas y proactivas socialmente (Barudy y Dantagnan, 2005), ejerciendo la práctica de valores (González & Landero, 2012) y brindando buen trato y atención a sus necesidades. Asimismo, existen madres que en alguna medida desconocen algunos hitos de desarrollo esperados para cada grupo de edad, y por lo tanto brindan igual trato a sus hijos e hijas (Andrés & Fernández, 2016; Córdova, 2016).

En cuanto a las diferencias en los reportes maternos en competencia social según el grado de estudios de los hijos e hijas, se observa que los tres grupos han logrado desarrollar competencias sociales, sin evidenciar diferencias. Es decir, que tanto los niños como las niñas que cursan los grados de inicial de tres, cuatro y cinco años, resultan competentes socialmente. Tales resultados se explican en el hecho de que probablemente la evaluación realizada por las madres acerca de las competencias sociales de sus hijos/as haya sido más subjetiva que objetiva, en la cual haya interferido sus propias experiencias, sentimientos y deseos personales (Aguirre-Dávila, 2015), así como, la cultura familiar de procedencia de estas (Gómez, et al., 2014). Por otro lado, los resultados se encuentran en contraposición con lo señalado por Roskam et al. (2016) al encontrar que los niños y niñas de mayor edad, demuestran mayor competencia social.

Por su parte, en los reportes de problemas de conducta externalizantes no se encontraron diferencias significativas para los tres grupos de grados de estudios: inicial de tres años, inicial de cuatro años e inicial de cinco años. Lo que quiere decir que los niños pertenecientes a los tres grupos de estudio no se muestran más o

menos externalizados unos respecto de los otros. Este resultado es contrario a estudios similares como el de Roskam et al. (2016) quienes hallaron que los niños de mayor edad tenían menos conductas externalizantes. Para explicar la ausencia de diferencias en los tres grupos, es necesario recordar que según las evidencias teóricas y empíricas, se espera que los niños en la medida que crecen logren la adecuada expresión de emociones y la presencia de conductas proactivas, adaptándose a su medio (Kopp, 1982, 1989; Villanueva, Vega, & Poncelis, 2011) mediante la autorregulación (Craig & Baucum, 2009) y el incremento de su repertorio verbal (Chías & Zurita, 2009); de esta manera, se considera que los niños de 3 años y por ende, de menor grado de estudios, muestren más conductas externalizadas en comparación con los niños mayores que cursan inicial de 5 años, que en su mayoría se encuentran con cinco o seis años de edad, quienes se tornan más adaptados a su medio (López-Rubio, 2012) Sin embargo, los resultados escapan lo planteado por las evidencias mencionadas quizá porque algunas madres, desconocen los hitos de desarrollo esperados para la edad cronológica de sus hijos e hijas (Andrés & Fernández, 2016; Córdova, 2014), por otro lado, la madre observadora, evalúa la conducta de sus hijos/as desde su perspectiva personal, la misma que se halla interferida por su propia problemática e historia personal, en tal medida que, una conducta problema de sus hijos/as a determinada edad, puede no considerarla como tal. (Gómez, et al., 2014), dificultándose de esta manera, reconocer y reportar la existencia de problemas de conducta real en los niños o niñas.

En cuanto a la dimensión de problemas de conductas internalizantes, las observaciones maternas de sus hijos e hijas precisan diferencias significativas, reportando que aquellos/as que cursan inicial de cinco años con edades

comprendidas entre cinco y seis años, son menos internalizados que los niños y niñas que cursan inicial de cuatro y tres años. Estos resultados coinciden con los referidos por Roskam et al. (2016) quienes encuentran que los niños mayores eran menos internalizados. Tales hallazgos se explican en el hecho de que, si bien en la etapa preescolar es frecuente que los niños y niñas presenten problemas de conducta internalizantes (Gómez et al., 2014), en la medida que estos crecen alcanzan el logro de la autorregulación (Craig & Baucum, 2009) y el desarrollo del lenguaje (Chías & Zurita, 2009), logrando expresar en forma más adaptativa sus emociones y el control de impulsos (Kopp, 1982, 1989; Villanueva, Vega, & Poncelis, 2011). De esta manera, al no alcanzar la regulación y expresión de sus emociones los niños y niñas de menor grado de estudios (tres años de edad), tienden a manifestar sus internalizaciones en forma más externalizada, en tanto que los niños que cursan grados mayores de estudios en el nivel inicial (cinco y seis años de edad), logran ejercer mejor autorregulación y expresión de sus emociones, mostrándose menos internalizados, es decir, menos tímidos, temerosos, retraídos, o con depresión (Achenbach & Edelbrock, 1978), menos perfeccionistas e implosivos (Armas, 2011), o con presencia de somatizaciones (Maestre, et al., 2009). Así mismo para las madres, les resulta más fácil detectar mediante la observación de presencia de problemas de conducta externalizantes que las internalizantes, puesto que les cuesta reconocer “el sufrimiento invisible de los niños” (Barudy & Dantagnan, 2005).

En cuanto a las relaciones entre los constructos de estudio, se aprecia que la dimensión de parentalidad comprensión/apoyo se relaciona en forma positiva, estadísticamente significativa y de grado moderado, con la dimensión competencias sociales, ello implica que, aquellas madres que se relacionan con

sus hijos e hijas en forma inductiva, democrática, de comprensión y apoyo, observan en sus estos mayores conductas proactivas y adaptativas a su medio, tales resultados se ajustan a los hallados en otros estudios que indican que cuando los padres y las madres muestran expectativas positivas de sus hijos e hijas, emplean límites, normas de convivencia y apoyo emocional para con estos, favorecen en los mismos el desarrollo de conductas proactivas y adecuada adaptación social (Franco et al., 2014; López-Rubio, 2012; Mestre, 2014).

En tanto que se encontró relación negativa, estadísticamente significativa y de efecto moderado entre la dimensión de parentalidad comprensión/apoyo con la dimensión conductas externalizantes, es decir, que las madres que brindan buenos tratos a sus hijos e hijas reportan la presencia de menores conductas desadaptativas (agresividad, oposicionismo) en los mismos. Estos resultados son compatibles con los emitidos por Benites (2017) y López-Rubio (2012), quienes establecen relaciones de tipo negativo, entre el buen trato parental, cimentado en actitudes no violentas, respeto, democracia, afecto y apoyo, con el reporte de menor presencia de conductas desafiantes, oposicionistas y agresivas en sus hijos e hijas.

Mientras tanto, la relación establecida entre la dimensión hostilidad/coerción del estilo parental que emplean las madres, con la observación que estas realizan de las competencias sociales de sus hijos e hijas, resultó estadísticamente significativa y de tipo negativo, con efecto pequeño, es decir, que las madres que brindan trato negativo y hostil a sus hijos e hijas, a la vez detectan en estos, menores conductas proactivas, lo que guarda correspondencia con los resultados del estudio realizado por López-Rubio (2012) quien menciona que a mayor empleo

del castigo físico por parte de los padres, menores conductas prosociales emiten los hijos e hijas.

De la misma manera, en el presente estudio se establecen relaciones estadísticamente significativas entre la dimensión parental hostil/coercitivo que emplean las madres con el reporte por parte de ellas de mayores conductas externalizantes (con efecto moderado) y con conductas internalizantes (efecto pequeño), en ambos casos, en forma positiva. Estos resultados son consistentes con otros estudios que refieren la existencia de relación entre el trato hostil y negativo de los padres y madres caracterizados por emplear el castigo, ser poco comprensivos, además emplean nivel bajo de disciplina, con la mayor percepción en sus hijos e hijas de presencia de conductas desadaptativas, de tipo externalizantes: agresividad, desafío a la autoridad, hiperactividad y atención, así como de conductas internalizantes caracterizados por manifestar problemas emocionales en sus hijos e hijas (López-Rubio, 2012; Benites, 2017; Franco et al., 2014; Morales et al. 2015; Raya et al., 2012).

En este sentido, se advierte según las evidencias que, en la medida que las madres brinden buen trato a sus hijos e hijas preescolares (Barudy & Dantagnan, 2005), basado en el apoyo y la comprensión (Lovejoly et al, 1999), estos desarrollan competencias sociales y menor presencia de problemas de conducta externalizante e internalizante (Pichardo et al., 2016). De esta manera, se comprueba que, existe asociación de tipo directa entre buenos tratos parentales y competencias sociales e inversa con la presencia de problemas de conducta en los hijos/as. En tanto que el trato parental basado en la hostilidad se asocia en forma inversa con las competencias sociales y directa con la presencia de problemas de conducta en los hijos/as (Dumas et al. 1998; Gür et al. Justicia et al. 2015; Krefft, 2016). A la vez,

se puede afirmar, que dicha relación adquiere un carácter predictivo y generalizable a diferentes contextos (Dumas et al. 1998; Justicia et al. 2015; Pichardo et al. 2016; Raya, 2008; Raya et al. 2012; Rubin et al. 2013).

Estos resultados se explican reafirmados en los planteamientos teóricos, los mismos que postulan que las formas en las que se relacionan los padres y las madres con sus hijos e hijas surten efecto en la sociabilidad, la expresión de conductas y las emociones de estos/as (Baumrind, 1961; Darling & Steinberg, 1993; Loveloy, et al.1999; Maccoby & Martin, 1983).

Tal es así que las conductas parentales caracterizadas por el afecto, respeto, atención a las necesidades de los hijos e hijas, expectativas positivas, comprensión y apoyo hacia estos/as, predominio de la racionalidad, coherencia entre actos y palabras, fomentan en los hijos/as, la poca presencia de conductas externalizantes e internalizantes, en tanto que mayores muestras de conductas proactivas y competentes socialmente. Es así como estos niños y niñas se muestran se caracterizan por ser socialmente independientes y autónomos, obedecen límites y reglas. Suelen sentirse amados, importantes y comprendidos por sus progenitores. Además, se presentan como niños/as no agresivos, empáticos, afectuosos, adaptados socialmente, con el logro de exitosos vínculos interpersonales (Baumrind, 1961; Bisquerra, 2009; Dumas et al. 1998; Kellerhaslls & Montandon,1997; López De Dicastillo et al. 2004; Loveloy, et al.1999; Maccoby & Martin, 1983).

Por otro lado, el ejercicio parental en el que predominan conductas negativas como: la permisividad, el castigo físico o amenaza como norma disciplinaria, la negligencia, la falta de afecto y de apoyo emocional (Baumrind, 1961; Loveloy, et al.1999; Maccoby & Martin, 1983), se relaciona con hijos e hijas que presentan

conductas externalizantes e internalizantes. Para el primer caso, conductas externalizantes, estos niños y niñas, suelen caracterizarse por presentar dificultad para controlar sus impulsos, así como para acatar órdenes e incorporar valores sociales; se muestran poco empáticos y agresivos, incluso, llegan a desarrollar problemas o trastornos de conducta como el trastorno desafiante oposicionista. En el segundo caso, de las conductas internalizantes, estos niños y niñas se tornan emocionalmente inestables, ansiosos, temerosos, inhibidos, evidenciando sentimientos de inferioridad; así mismo, presentan pensamiento rígido, que los hacen intolerantes a la frustración. Para ambos casos, estos niños y niñas resultan pobres en sus competencias sociales y en su autonomía (Dumas et al. 1998, Garaigordobil & Maganto, 2013; Kellerhaslls y Montandon (1997).

Para finalizar, entre las limitaciones encontradas en el presente estudio, se puede considerar el limitado acceso a los centros educativos, por lo que no se logró recolectar información en muestras de contextos variados que posibiliten mayor obtención de datos sociodemográficos, así mismo, las fuentes de información de los participantes, fue otra limitación puesto que se consideraron como datos para el estudio únicamente la información emitida por parte de las madres de niños y niñas preescolares, información que en algunos de los casos resulta poco verás al tener en cuenta que en un considerable porcentaje estas madres trabajan y dejan a sus hijos e hijas al cuidado de terceros, siendo en muchos de los casos estos cuidadores quienes reportan información más confiable y precisa respecto de los niños/as. Otra limitación radica en la poca información en cuanto a investigaciones con niños en edad preescolar en nuestro contexto, ya que, en la revisión bibliográfica para cumplir los objetivos del estudio, se encontró en mayor proporción información respecto de los constructos, pero correspondiente a estudios con

poblaciones con edades mayores; aunado a ello, existen en nuestro medio limitadas escalas de evaluación validadas.

A pesar de tales limitaciones, el estudio cumplió con los objetivos y brinda información sobre temáticas de suma importancia en el desarrollo del niño como son los comportamientos parentales en la crianza de los hijos e hijas, las competencias sociales y los problemas de conducta de estos, de tal manera que permiten conocer en una forma más cercana cómo se comportan dichas variables en nuestro contexto con la población de estudio. A la vez, se sujeta a ser replicado en otros estudios a futuro a fin de enriquecer los resultados obtenidos.

CONCLUSIONES

1. La dimensión de parentalidad predominante en el ejercicio del rol parental de las madres participantes en el presente estudio es el de comprensión y apoyo, el cual se asocia al desarrollo de competencias sociales y la disminuida presencia de problemas de conducta; sin embargo, algunas madres demostraron el empleo hostil y coercitivo en la forma de vincularse con sus hijos e hijas, asociándose dicha práctica a la manifestación de limitadas competencias sociales y mayor presencia de problemas de conducta externalizantes o internalizantes por parte de sus hijos e hijas.
2. Existe relación negativa entre presencia de competencias sociales y presencia de problemas de conducta externalizantes o internalizantes en los niños y niñas preescolares.
3. Las madres no establecen diferencias en el trato hacia sus hijos e hijas teniendo en cuenta el sexo de estos, número de hijos/as que estas tengan o grado de estudios que cursen.
4. Para las madres participantes, tanto los hijos como las hijas se muestran en su mayoría competentes socialmente, independientemente del sexo, cantidad de hermanos que estos tengan o grado de estudios que cursen.
5. Las madres demuestran mayor facilidad para detectar las conductas externalizantes de sus hijos e hijas y menor pericia para la detección de conductas internalizantes, ello probablemente porque las primeras son tangibles y observables, en tanto que las segundas no son manifiestas a simple vista.
6. Las madres identifican mejor las manifestaciones internalizantes cuando sus hijos/as cursan inicial de tres y cuatro años. Al ser menores en edad cronológica,

no han adquirido la autorregulación de sus impulsos y sus emociones, por lo que la expresión de sus emociones suele acompañarse de expresiones físicas y observables.

7. Los niños y niñas que cursan mayores grados de estudios expresan menos conductas internalizantes y externalizantes debido a que ejercen mejor autorregulación de sus impulsos y emociones; como se sabe, esta capacidad de autorregularse se adquiere en forma progresiva conforme la persona se desarrolla y relaciona con su medio.

8. El tener o no hermanos/as o el sexo de los niños y niñas no constituyen variables presentes en la expresión de problemas de conducta externalizantes o internalizantes en la muestra de preescolares.

RECOMENDACIONES

1. En vista de los resultados, se invita a investigar acerca de la relación existente entre las dimensiones de parentalidad que emplean los progenitores y otras variables sociodemográficas que no formaron parte de este estudio, como son la condición laboral del informante, grado de estudios, estado emocional y mental de los mismos.
2. Se sugiere replicar los objetivos del presente estudio, pero con informantes adicionales como: padres de familia, abuelos y abuelas, cuidadores, profesores de los niños y niñas a fin de comparar sus percepciones con las obtenidas por las madres.
3. En la medida de lo posible, se sugiere construir o en su defecto validar instrumentos destinados a recolectar información de población específicamente preescolar en nuestro medio, ya que se pudo apreciar el limitado material de evaluación para tales grupos de estudio en nuestro contexto.
4. Desarrollar programas psico educativos destinados a los padres y madres de los niños(as) en edad preescolar, con la finalidad de que aprendan a expresar y regular sus emociones como modelos parentales, considerando siempre la edad de sus hijos e hijas.

REFERENCIAS

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301. doi:10.1037/0033-2909.85.6.1275
- Alsina, G., Amador, J. A., Arroyo, A., Badia, A., Badia, M., Contreras, C., Mas, B., Mena, B., Salat, L., & Saumell, C. (2014). *Déficits de atención y trastornos de conducta*. Barcelona, España: UOC.
- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243.
- Andrés, C., & Fernández, A. (2016). Las prácticas de crianza de los padres: Su influencia en las nuevas problemáticas en la primera infancia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 30-42.
- Armas, M. (2010). *Prevención e intervención ante problemas de conducta: estrategias para centros educativos y familias*. España: WOLTERS KLUWER EDUCACION
- Arslan, D. (2009). *Turkish validation of the Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30)* (Tesis de maestría inédita). Boğaziçi University. Estambul, Turquía.
- Bandura y Walters (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Alianza Editorial.
- Bárrig, P., & Alarcón, D. (2017). Temperamento y competencia social en niños y niñas preescolares de San Juan de Lurigancho: Un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 75-88. doi:10.24265/liberabit.2017.v23n1.05

- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. España: Gedisa Editorial.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*(4), 887-907.
- Benites, E. (2017). *Prácticas disciplinarias y conductas externalizantes e internalizantes en niños de nivel inicial* (Tesis de maestría inédita). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis.
- Bolívar, L., Convers, A., & Moreno, J. (2014). Factores de riesgo psicosocial asociados al maltrato infantil. *Psychologia: Avances de la Disciplina, 8*(1), 67-76.
- Bornstein, M. H., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology, 22*(4), 717-735. doi: 10.1017/S0954579410000416
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Capano, A., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas, 7*(1), 83-95.
- Chias, M., & Zurita, J. (2009). *Emocionarte con los niños. El arte de acompañar a los niños en su emoción*. España, Madrid: Desclée De Brouwer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Córdoba, J. (2014). *Estilos de crianza vinculados a comportamientos problemáticos de niñas, niños y adolescentes* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Craig J., & Baucum D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.
- Da Dalt, E., Laudadio, J., Regner, E., & Iannizzotto, E. (2010). *Competencia social y emociones positivas en el alumnado. Su relación con los estilos de enseñanza y empatía en el docente*. II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, 1-16.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487
- DSM V (2015). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V*. Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V. Arlington, VA: Autor.
- Dumas, J., Martinez, A., & LaFrenière, P. (1998). The Spanish version of the social competence and behavior evaluation (SCBE)-preschool edition: Translation and field testing. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20(2), 255-269. doi: 10.1177/07399863980202008
- Echevarría, L., & Vega, E. (2012). *Conductas parentales de crianza de los padres de familia de la institución educativa de nivel inicial N° 466 "Ricardo Neira Villegas" de El Tambo-Huancayo* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo.
- Espinoza, G. (2016). *Sensibilidad en cuidadoras y competencia socioemocional en niños institucionalizados de edad preescolar* (Tesis de licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

- Félix V. (2007). *Conceptualización del comportamiento disruptivo en niños y adolescentes*. España: Universidad de Valencia.
- Florenzano, R., Valdés, M., Cáceres, E., Santander, S., Aspillaga, C., & Musalem, C. (2011). Relación entre ideación suicida y estilos parentales en un grupo de adolescentes chilenos. *Revista Médica de Chile*, 139, 1529-1533. doi.org/10.4067/S0034-98872011001200001.
- Franco, N., Pérez, M. A., & De Dios P, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2013). Problemas emocionales y de conducta en la infancia: Un instrumento de identificación y prevención temprana. *Padres y Maestros*, 351, 34-39.
- Gómez, A., Santelices, M.P., Gómez, D., Rivera C., & Farkas Ch. (2014). Problemas conductuales en preescolares chilenos: Percepción de las madres y del personal educativo. *Estudios Pedagógicos XL*, 40(2), 175-187.
- González, B. (2015, 2016). *La influencia de los estilos parentales en los niños. Escuela para padres* (Tesis de maestría inédita). Universidad Jaume I, Valencia, España.
- González, L. (2016). *Representaciones de apego, competencia social y problemas de conducta en preescolares de nivel socioeconómico alto* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- González, M., & Landero, R. (2012). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *Summa Psicológica UST*, 9(1), 53-64.

- Gotzens, C., Badía, M., Genovard, C., & Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 33-58.
- Gür, Ç., Koçak, N., Demircan, A., Uslu, B., Şirin, N., & Şafak, M. (2015). The study of 48-60 month-old preschool children's social competence and behavior evaluation conditions. *Education & Science / Egitim ve Bilim*, 40(180), 13-23. doi: 10.15390/EB.2015.4563
- Hernández, C. (2016). *Estilos parentales en educación infantil y primaria* (Tesis de maestría inédita). Universidad de la Laguna, España.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F, México: McGraw-Hill.
- Instituto de Defensa Legal. (2016). Reflexión, propuesta, incidencia y acción en derechos humanos, reformas institucionales y políticas públicas. Recuperado de <https://www.idl.org.pe/>
- Jelin, E. (2010). *Pan y afectos: La transformación de las familias*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Jorge, E., & González, C. (2017). Estilos de crianza parental: Una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66. doi.org/10.18566/infpsicv17n2a02.
- Jorge, E., & González, C. (2018). Estilos de crianza percibidos y su relación con variables sociodemográficas en padres que consultan por sus hijos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(2), 639-662.
- Justicia-Arráez, A., Pichardo. C., & Justicia, F. (2015). Efecto del programa Aprender a Convivir en la competencia social y en los problemas de conducta del alumnado de 3 años. *Anales de Psicología*, 31(3), 825-836. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.185621>

- Kazdin, A. (Sin fecha). Alteraciones de la conducta. *Psiquiatría-Paidopsiquiatría*, 1-14. Recuperado de http://www.centrelondres94.com/files/Alteraciones_de_la_conducta.pdf
- Kazdin, A. (1993). Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños: Avances de la investigación. *Psicología Conductual*, 1, 111-144.
- Kellerhalls, J., & Montandon, C. (1997). Les styles éducatifs. En f. de Singly (Dir.). *La famille l'état des savoirs* (pp. 194-200). Paris, Éditions La Découverte.
- Koop, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Kreffft, A. (2016). *Conducta de base segura y competencia socioemocional en niños institucionalizados en edad preescolar* (Tesis de Licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Ley general de educación N° 28044. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 23 de julio del 2016.
- LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., Atwanger, K., Schreiner, S., Montiroso, R., & Frigerio, A. (2002). Análisis intercultural de la competencia social y los problemas de conducta en niños en edad preescolar. *Educación Temprana y Desarrollo*, 13(2), 201-220. doi: 10.1207 / s15566935eed1302_6
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (Coords). (2014). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, España: Pirámide.
- López, M.E & Arango, M.T. (2002). *El hijo único*. Bogotá, Colombia: Norma.

- López De Dicastillo, N., Iriarte, C., & González, M. (2004). Aproximación y revisión del concepto "Competencia Social". *Revista Española de Pedagogía*, 62(227), 143-156.
- López-Rubio, S. (2012). *Prácticas de crianza y problemas de conducta en preescolares: Un estudio transcultural* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada. España.
- López-Rubio, S., Fernández-Parra, A., Vives, M., & Rodríguez, O. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de Psicología*, 28(1), 55-65.
- Lovejoy, C., O'Hare, E., & Rubin, E. (1999). Development and initial validation of the Parent Behavior Inventory. *Psychological Assessment*, 11(4), 534-545.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. En P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 4, Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). Nueva York, Estados Unidos: Wiley.
- Maestre, E., Moya, J., Edo, S., Mezquita, L., Ruipérez, M. A., & Villa, H. (2009). *Relación de la personalidad y los factores de internalización y externalización en niños*. Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I.
- Martínez, I., Fuentes, M., García, F., & Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25, 235-242.
- Martínez, M., & García, M. C. (2012). La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 169-178.

- Merino, C., Díaz, M., & de Roma, V. (2004). Validación del Inventario de Conductas Parentales: Un análisis factorial confirmatorio. *Persona, 7*, 145-162.
- Mestre, V. (2014). Desarrollo prosocial: Crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 6*(2), 115-134.
- Ministerio de educación. (2011). *Decreto legislativo N° 28044*. Art. 26.
- Ministerio de educación (2017). *Resolución ministerial 657-2017*.
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S., & Maxwell, K. L. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychopathology, 22*(3), 635-653. doi: 10.1017/S0954579410000337
- Monjas, M. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid, España: CEPE.
- Morales, S., Félix, V., Rosas, M., López, F., & Nieto, J. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de agresión infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana, 33*(1), 57-76. doi: 10.12804/apl33.01.2015.05
- Morales, P. (2012). Tamaño necesario de la muestra. Universidad Pontificia Comillas. Facultad de Humanidades. Madrid.
- Palomeque, Y. & Ruíz, G. (2012). Estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria y su relación con los estilos parentales. *Plumilla Educativa, 11*, 271-292.
- Papalia, D., Feldman, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México DF, México: Mc Graw Hill Education.

- Pekdogan, S., & Kanak, M. (2016). A study on social competence and temperament of preschool children. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 133-140. doi:10.5539/jel.v5n4p133
- Pichardo, M., Justicia, F., & Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Revista Pensamiento Psicológico*, 6(13), 37-48.
- Pichardo, M., Justicia-arráez, A., Alba, G., & Fernández, M. (2016). Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 21-31. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.dcsp.
- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B. C., & Correa, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá, Colombia: Revolución Educativa.
- Quezada, J. C. (2014, 2015). *Estilos de crianza en familias nucleares con hijos únicos* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Raya, A., Pino, M., & Herruzo, J. (2012). La interacción entre padres e hijos y su relación con los pproblemas de conducta externalizante. *Análisis y Modificación de Conducta*, 38(158), 59-69.
- Richaud, M.C., Mestre, M.V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M., & Samper-García, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 419-431.
- Richaud, M. C., Mesurado B., Samper-García, P., Llorca, A., Llanos, V., & Tur, A. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de

- nivel socioeconómico bajo en Argentina y España. *Ansiedad y Estrés*, 19(1), 53-69.
- Roskam, I., Vân Hoang, T., & Schelstraete, M. (2016). A cross-cultural comparison of Belgian and Vietnamese children's social competence and behavior. *Early Education and Development*, 28(4), 475-487. doi: 10.1080/10409289.2016.1248167
- Rubin, K., Coplan, R., & Bowker, J. (2013). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163642.
- Sierra, A., & Pérez, M. (2014). El papel de los esquemas cognitivos y estilos de parentales en la relación entre prácticas de crianza y problemas de comportamiento infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 389-402.
- Sierra, A., Alfaro, J. N., Pérez, A. D., & Miranda, D. (2015). Intervención interactiva en los problemas de comportamiento infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 8(1), 149-157. doi.org/10.14718/ACP.2015.18.1.14.
- Song, H., Kim, J., & Yoo, H. (2015). Measures of aggression in young Korean children: A review of 10 years of empirical research. *Universal Journal of Psychology*, 3(4), 97-105. doi: 10.13189/ujp.2015.030401
- Topham, S. (2016). *Competencia social y problemas de conducta en preescolares y la sensibilidad de sus madres* (Tesis de licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Vásquez, V. (2014, 2015). *Estilos de crianza en familias monoparentales con hijos únicos* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Cuenca, Ecuador.

- Vásquez-Echeverría, A., Rocha, T., Costa-Leite, J., Teixeira, P., & Cruz, O. (2016). Portuguese validation of the Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30). *Psicologia: Reflexao e Crítica*, 29(22), 1-6. doi: 10.1186/s41155-016-0014-z
- Vieira de Almeida, P. (2016). *Esquemas desadaptativos tempranos: El papel predictivo de los estilos educativos parentales y de vinculación* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- Vilchez, L. (2015). *Representaciones de apego y competencia social en niños institucionalizados* (Tesis de licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Villanueva, L., Vega, L., & Poncelis, M. F. (2011). *Creciendo juntos: Estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares*. México C.F, México: Puentes para Crecer.

ANEXOS

Anexo A

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha_____ N°_____

Como madre/padre de familia de mi hijo(a) que tiene años de edad, estudiante del nivel Inicial del aula de años, de la Institución, he sido invitado(a) para participar en una investigación sobre las formas en que los padres/madres educan a sus hijos la misma que será llevada a cabo por la Lic. María Isabel Valdivia Campos, registrada en el C.Ps.P con número de colegiatura 19044.

He leído y escuchado la información proporcionada, y las preguntas a las que la investigadora contestó, por lo que consiento voluntariamente integrarme en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la misma en cualquier momento sin que afecte a mi persona o la de mi menor hijo(a). Soy consciente de no seré compensado(a) económicamente y que toda la información es de carácter confidencial. Se me ha proporcionado el nombre de la investigadora con quien puedo contactarme usando el correo electrónico que se me dio.

Nombre del Participante_____

Firma del Participante_____

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS PARTICIPANTES

Usted es: madre..... Usted es: padre..... Usted es: otro familiar.....

DATOS DEL NIÑO(A)

- EDAD DE SU HIJO(A).....
- SU HIJO/A ES
Varón () Mujer ()
- GRADO DE ESTUDIOS DE SU HIJO(A):
Inicial 3 años () Inicial 4 años () Inicial 5 años ()
- ¿SU HIJO/A TIENE HERMANOS?
Es hijo único: Tiene hermanos y vive con ellos:
- DISTRITO DE RESIDENCIA

DATOS DEL FAMILIAR QUE RESUELVE ESTA FICHA

- EDAD DE LA PERSONA QUE RESUELVE ESTA FICHA:..... años

NIVEL EDUCATIVO DE LA PERSONA QUE RESUELVE ESTA FICHA

Nivel educativo	MADRE	PADRE	OTRO FAMILIAR
Primaria incompleta			
Primaria completa			
Secundaria incompleta			
Secundaria completa			
Superior técnico incompleto			
Superior técnico completo			
Superior universitario incompleto			
Superior universitario completo			
Superior post grado			

TRABAJO DE LA PERSONA QUE DESARROLLA ESTA FICHA

Sin trabajo			independiente		Remunerado(a)	
-------------	--	--	---------------	--	---------------	--